T.C.
BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
MÜZİK EĞİTİMİ BİLİM DALI

ISINMA VE KAYNAŞTIRMA OYUNLARI İLE ZENGİNLEŞTİRİLMİŞ KORO EĞİTİMİNİN ÖĞRENCİLERİN İYİ OLUŞ DURUMLARI VE SOSYAL KAYGI DÜZEYLERİNE ETKİSİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Çağla ÖZEN
ORCID: 0000-0002-4323-2018

BURSA - 2025

T.C.
BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
MÜZİK EĞİTİMİ BİLİM DALI

ISINMA VE KAYNAŞTIRMA OYUNLARI İLE ZENGİNLEŞTİRİLMİŞ KORO EĞİTİMİNİN ÖĞRENCİLERİN İYİ OLUŞ DURUMLARI VE SOSYAL KAYGI DÜZEYLERİNE ETKİSİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Çağla ÖZEN
ORCID: 0000-0002-4323-2018

Danışman
Prof. Dr. Hatice ONURAY EĞİLMEZ

BURSA - 2025

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK

Bu çalışmadaki tüm bilgilerin akademik ve etik kurallara uygun bir şekilde elde edildiğini beyan ederim.

Çağla ÖZEN

05.02.2025

TEZ YAZIM KILAVUZUNA UYGUNLUK ONAYI

"Isınma ve Kaynaştırma Oyunları ile Zenginleştirilmiş Koro Eğitiminin Öğrencilerin İyi Oluş Durumları ve Sosyal Kaygı Düzeylerine Etkisi" adlı yüksek lisans tezi Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanmıştır.

Tezi Hazırlayan	Danışman
Çağla ÖZEN	Prof. Dr. Hatice ONURAY EĞİLMEZ

Güzel Sanatlar Eğitimi Ana Bilim Dalı Başkanı
Prof. Dr. Rasim Erol DEMİRBATIR

JÜRİ ONAY SAYFASI

Güzel Sanatlar Eğitimi Ana Bilim Dalı'nda 802241025 numara ile kayıtlı Çağla Özen'in hazırladığı "Isınma ve Kaynaştırma Oyunları ile Zenginleştirilmiş Koro Eğitiminin Öğrencilerin İyi Oluş Durumları ve Sosyal Kaygı Düzeylerine Etkisi" konulu Yüksek Lisans çalışması ile ilgili tez savunma sınavı, 05/02/2025 günü 11:00-12:00 saatleri arasında yapılmış, sorulan sorulara alınan cevaplar sonunda adayın tezinin **başarılı** olduğuna **oy birliği** ile karar verilmiştir.

Sınav Komisyonu Başkanı
Prof. Dr. Hatice ONURAY EĞİLMEZ
Bursa Uludağ Üniversitesi
WoS Researcher ID: AAG-8526-2021
Scopus Author ID: 36543921700
ORCID: 0000000248802200

Üye
Dr. Öğretim Üyesi Hatice ÇELİKTAŞ
Bursa Uludağ Üniversitesi
WoS Researcher ID: AAH-1672-2021
ORCID: 0000000259171280

Üye
Doç. Dr. İlknur ÖZAL GÖNCÜ
Gazi Üniversitesi
WoS Researcher ID: MEO-0990-2025YU
Scopus Author ID: 59211964500
ORCID:0000000199313020

ÖN SÖZ

Bu süreçte her zaman yanımda olduğunu hissettiğim, bilgisi ve donanımıyla bana yol gösteren danışmanım Prof. Dr. Hatice ONURAY EĞİLMEZ hocama sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca akademik hayatım boyunca beni destekleyen ailem ve arkadaşlarıma, çalışmamı yürütürken bana her türlü imkânı sunan ve destekleyen Bismil Fen Lisesi okul müdürü Nevzat KOLUMAN'a ve 2023-2024 yılları arasında çalıştığım Bismil Fen Lisesindeki sevgili öğrencilerime katkılarından dolayı çok teşekkür ederim.

Çağla ÖZEN

ÖZET

Yazar Adı ve Soyadı	Çağla ÖZEN
Üniversite	Bursa Uludağ Üniversitesi
Enstitü	Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Ana Bilim Dalı	Güzel Sanatlar Eğitimi Ana Bilim Dalı
Bilim Dalı	Müzik Eğitimi Bilim Dalı
Tezin Niteliği	Yüksek Lisans Tezi
Sayfa Sayısı	xv + 94
Mezuniyet Tarihi	
Tez Danışmanı	Prof. Dr. Hatice ONURAY EĞİLMEZ

ISINMA VE KAYNAŞTIRMA OYUNLARI İLE ZENGİNLEŞTİRİLMİŞ KORO EĞİTİMİNİN ÖĞRENCİLERİN İYİ OLUŞ DURUMLARI VE SOSYAL KAYGI DÜZEYLERİNE ETKİSİ

Koro eğitimi müzik yoluyla öğrencilerin müzik algılarını ve yeteneklerini geliştirmenin yanında, bilişsel ve sosyal becerilerinin ilerlemesine de katkı sağlamaktadır. Müziğin iyileştirici etkisi de göz önünde bulundurulduğunda ısınma ve kaynaştırma oyunlarıyla zenginleştirilmiş koro eğitiminin öğrencilerin iyi oluşlarına da olumlu etkisinin olacağına inanılmıştır. Bu inançla araştırmada, koro eğitimine dayalı zenginleştirilmiş etkinliklerin, fen lisesi öğrencilerinin sosyal kaygı ve iyi oluş düzeylerine etkisinin belirlenmesi hedeflenmiştir. Bu maksatla, ön test-son test kontrol gruplu deneysel model kullanılmıştır. Çalışma grubu öğrencileri Bismil Fen Lisesi 9. ve 10. sınıf öğrencilerinden (n=100) seçilmiştir. Deney (n=50) grubuna amaçlı örneklem yöntemiyle, kontrol (n=50) grubuna ise rastgele atama yapılmıştır. Veriler "iyi oluş ölçeği" ve "ergenler için sosyal kaygı ölçeği" ile toplanmıştır. Ön test verilerini toplamak üzere her iki gruba söz konusu ölçekler uygulanmıştır. Deney grubu öğrencilerine 16 hafta boyunca ısınma ve kaynaştırma oyunlarıyla zenginleştirilmiş koro eğitimi programı uygulanmış, kontrol grubu ise eğitime dâhil edilmemiştir. Eğitim sonrasında her iki gruba ölçekler tekrar uygulanarak son test verileri toplanmıştır. Verilerin analizinde bağımsız örneklem T testi ve bağımlı (paired) örneklem T-testi kullanılmıştır. Korelasyon analizinde ise Pearson testleri kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen ön test sonuçları, erkek öğrencilerin kız öğrencilere kıyasla daha mutlu ve iyimser olduklarını ortaya koymuştur. Öğrencilerin sosyal kaygı ön test puanlarına bakıldığında ise sonuçlar istatistiki olarak anlamlı olmasa da kızların sosyal kaygılarının erkek öğrencilere nazaran daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır. EPOCH ve ESKÖ ön test puanlarının sınıf değişkenine göre durumuna bakıldığında iyi oluş puanlarının 9. sınıfların lehine yüksek olduğu görülmüşken, sosyal kaygı düzeylerinin sınıflara göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Deney grubu öğrencilerinin zenginleştirilmiş koro eğitimi ile iyi oluş puanlarının kontrol grubundaki öğrencilere kıyasla anlamlı ve önemli seviyede yüksek olduğu sonucuna ulaşılırken, sosyal kaygı düzeylerinin yine deney grubunun lehine anlamlı ve önemli ölçüde daha az olduğu görülmüştür. Ölçekler arasındaki korelasyona bakıldığında ise iyi oluş ile sosyal kaygı düzeyi arasında negatif ve anlamlı bir ilişki olduğu ortaya konmuştur.

Anahtar Sözcükler: ısınma ve kaynaştırma oyunları, iyi oluş, koro eğitimi, sosyal kaygı

ABSTRACT

Name and Surname	Çağla ÖZEN
University	Bursa Uludag University
Institution	Institute of Educational Sciences
Field	Fine Arts Education
Branch	Music Education
Degree Awarded	Master
Page Number	xv + 94
Degree Date	
Supervisor(s)	Prof. Dr. Hatice ONURAY EĞİLMEZ

THE EFFECT OF CHOIR TRAINING ENRICHED WITH WARM-UP AND ICE-BREAKER ACTIVITIES ON STUDENTS' WELL-BEING AND SOCIAL ANXIETY LEVELS

Choral training not only fosters the enhancement of students' musical perception and competencies but also plays a significant role in the advancement of their cognitive and social skills. Considering the therapeutic effects of music, it is believed that choir training enriched with warm-up and ice-breaker activities will have a positive impact on students' well-being. Based on this premise, the study aimed to investigate the impact of choral training-based enriched activities on the social anxiety and well-being levels of science high school students. The study utilized an experimental design featuring a pretest-posttest control group. The study group students were selected from the 9th and 10th grade students (n=100) of Bismil Science High School. The experimental group (n=50) was selected by purposive sampling method and the control group (n=50) was randomly assigned. Data were collected using the well-being scale and the “social anxiety scale for adolescents. The scales were applied to both groups to collect pre-test data. The experimental group of students underwent a 16-week choir training program enriched with warm-up and ice-breaker activities, while the control group was not included in the training. After the training, the scales were applied to both groups again and post-test data were collected. Data analysis was conducted using independent samples t-test and dependent (paired) samples t-test. Pearson tests were used in correlation analysis. The pre-test results obtained in the study revealed that male students were happier and more optimistic compared to female students. When the students' social anxiety pre-test scores were analyzed, it was concluded that girls had higher social anxiety than boys, although the results were not statistically significant. When the EPOCH and SASA pre-test scores were analyzed according to the grade variable, it was seen that the well-being scores were higher in favor of the 9th graders, while there was no statistically significant difference between the grades in social anxiety. The results indicated that the well-being scores of the experimental group students, who received the enriched choir training, were significantly higher compared to the control group students. Additionally, it was observed that the social anxiety levels were significantly lower in favor of the experimental group. Upon examining the correlation between the scales, it was found that a significant negative relationship exists between well-being and social anxiety.

Keywords: choral training, social anxiety, well-being, warm-up and ice-breaker activities

İÇİNDEKİLER

Sayfa

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK ..... **i**
TEZ YAZIM KILAVUZUNA UYGUNLUK ONAYI ..... **ii**
JÜRİ ONAY SAYFASI ..... **iii**
ÖN SÖZ ..... **iv**
ÖZET ..... **v**
ABSTRACT ..... **vi**
THE EFFECT OF CHOIR TRAINING ENRICHED WITH WARM-UP AND ICE-BREAKER ACTIVITIES ON STUDENTS' WELL-BEING AND SOCIAL ANXIETY LEVELS ..... **vi**
İÇİNDEKİLER ..... **vii**
TABLOLAR LİSTESİ4 ..... **xi**
ŞEKİLLER LİSTESİ ..... **xii**
KISALTMALAR LİSTESİ ..... **xiii**

1. BÖLÜM
GİRİŞ

1.1. Problem Durumu 1
1.2. Araştırma Soruları 6
1.3. Araştırmanın Amacı 6
1.4. Araştırmanın Önemi 7
1.5. Araştırmanın Varsayımları 7
1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları 7
1.7. Tanımlar 7

2. BÖLÜM
KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Kaygı 8
2.1.1. Yaygın Anksiyete Bozukluğu 9
2.1.2. Obsesif Kompulsif Bozukluk (OKB) 9
2.1.3. Travma Sonrası Stres Bozukluğu (TSSB) 10
2.1.4. Fobiler 11
2.1.4.1. Klostrofobi 11
2.1.4.2. Agorafobi 11

2.4.1.3. Özgül Fobi 12
2.1.5. Panik Atak 12
2.1.6. Seçici Konuşmazlık Bozukluğu 12
2.1.7. Ayrılma Kaygısı Bozukluğu (AKB) 13
2.1.8. Sosyal Kaygı 13
2.1.9. Kaygıyla Baş Etme Yöntemleri 16
2.1.9.1. Bilişsel Davranışçı Terapi (BDT) 16
2.1.9.2. Sistematik Duyarsızlaştırma 17
2.1.9.3. Progresif Kas Gevşetme Egzersizleri 18
2.1.9.4. Nefes Terapisi 18
2.1.9.5. Yoga ve Meditasyon 19
2.9.1.6. İlaç Kullanımı 20
2.9.1.7. Müzik Terapi 20
2.2. Koro Eğitimi 22
2.2.1. Üyelerine Göre Koro Türleri 23
2.2.2. Kuruluş Amaçlarına Göre Koro Türleri 24
2.2.3. Sayısal Oluşumlarına Göre Koro Türleri 24
2.2.4. Seslendirdikleri Müzik Türlerine Göre Koro Türleri 24
2.2.5. Yaş Gruplarına Göre Koro Türleri 24
2.3. İyi Oluş 24

3. BÖLÜM

YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli 30
3.2. Çalışma Grubu 30
3.3. Veri Toplama Araçları 31
3.3.1. İyi Oluş Ölçeği (EPOCH) 31
3.3.2. Ergenler İçin Sosyal Kaygı Ölçeği (ESKÖ) 32
3.4. Verilerin Toplanması ve Çözümlenmesi 33
3.4.1. Verilerin Toplanması 33
3.4.1.1. Deneysel Sürecin Uygulama Aşamaları 34
3.4.2. Verilerin Çözümlenmesi 43

4. BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

4.1. Birinci Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular ve Yorumlar 48
4.1.1. EPOCH ve ESKÖ Ölçekleri ile Alt Boyutları Ön Test Puanlarının Cinsiyete Göre Değerlendirilmesi 48
4.1.2. Öğrencilerin EPOCH ve ESKÖ Ölçeği ile Alt Boyutları Ön Test Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre Değerlendirilmesi 49
4.2. İkinci Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular ve Yorumlar 51
4.2.1. Öğrencilerin EPOCH Ölçeği ile Alt Boyutları Ön Test Puanlarının Gruplara Göre Değerlendirilmesi 51
4.2.2. Kontrol Grubu EPOCH Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılması 53
4.2.3. Deney Grubu Öğrencilerinin EPOCH Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılması 54
4.2.4. Öğrencilerin EPOCH Ölçeği ile Alt Boyutları Son Test Puanlarının Gruplara Göre Değerlendirilmesi 55
4.3. Üçüncü Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular ve Yorumlar 57
4.3.1. Öğrencilerin ESKÖ Ölçeği ile Alt Boyutları Ön Test Puanlarının Gruplara Göre Değerlendirilmesi 57
4.3.2. Kontrol Grubu ESKÖ Ölçeği Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılması . 58
4.3.3. Deney Grubu Öğrencilerinin ESKÖ Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılması 59
4.3.4. Öğrencilerin ESKÖ Ölçeği ile Alt Boyutları Son Test Puanlarının Gruplara Göre Değerlendirilmesi 61
4.4. Dördüncü Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular ve Yorumlar 62
4.4.1. EPOCH Ölçeği ile ESKÖ Ölçeği Arasındaki İlişki Düzeyi 63

5. BÖLÜM

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma 64
5.1.1. Birinci Araştırma Sorusuna Yönelik Sonuç ve Tartışma 64
5.1.1.1. Öğrencilerin Sosyal Kaygı ve İyi Oluşlarının Cinsiyete Göre Durumlarına Yönelik Sonuçlar ve Tartışma 64
5.1.1.2. Öğrencilerin Sosyal Kaygı ve İyi Oluşlarının Sınıf Düzeyine Göre Durumlarına Yönelik Sonuçlar ve Tartışma 65
5.1.2. İkinci Araştırma Sorusuna Yönelik Sonuç ve Tartışma 67

5.1.2.1. Ön Teste Göre Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin İyi Oluş Durumlarına Yönelik Sonuç ve Tartışma 67
5.2.2.2. Ön Test ve Son Teste Göre Kontrol Grubu Öğrencilerinin İyi Oluş Durumlarına Yönelik Sonuç ve Tartışma 67
5.2.2.3. Ön Test ve Son Teste Göre Deney Grubu Öğrencilerinin İyi Oluş Durumlarına Yönelik Sonuç ve Tartışma 67
5.2.2.4. Son Teste Göre Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin İyi Oluş Durumlarına Yönelik Sonuç ve Tartışma 68
5.1.3. Üçüncü Araştırma Sorusuna Yönelik Sonuç ve Tartışma 69
5.1.3.1. Ön Teste Göre Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Sosyal Kaygı Durumlarına Yönelik Sonuç ve Tartışma 69
5.1.3.2. Ön Test ve Son Teste Göre Kontrol Grubu Öğrencilerinin Sosyal Kaygı Durumlarına Yönelik Sonuç ve Tartışma 70
5.1.3.3. Ön Test ve Son Teste Göre Deney Grubu Öğrencilerinin Sosyal Kaygı Durumlarına Yönelik Sonuç ve Tartışma 70
5.1.3.4. Son Teste Göre Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Sosyal Kaygı Durumlarına Yönelik Sonuç ve Tartışma 71
5.1.4. Dördüncü Araştırma Sorusuna Yönelik Sonuç ve Tartışma 73
5.1.4.1. Sosyal Kaygı ve İyi Oluş Arasındaki İlişkiye Yönelik Sonuç ve Tartışma 73
5.2. Öneriler 74
KAYNAKÇA 75
EKLER 87
EK 1: Demografik Bilgi Formu 87
EK 2: Ergenler İçin İyi Oluş Ölçeği (EPOCH) 88
EK 3: Ergenler İçin Sosyal Kaygı Ölçeği (ESKÖ) 89
EK 4: Diyarbakır Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğü İzin Belgeleri 90
EK 5: Bursa Uludağ Üniversitesi Araştırma ve Yayın Etik Kurulu İzin Belgeleri 92
Ek 6: Veli Onam Formu 93
ÖZGEÇMİŞ 94

TABLOLAR LİSTESİ

1 Öğrencilerin demografik bilgilerine ait sayı ve frekans dağılımları 30
2 Çalışmada kullanılan ölçek ve alt boyutlarının Cronbach's Alpha değerleri 32
3 Koro ders planı 34
4 Isınma ve kaynaştırma oyunlarının haftalara göre dağılımı 38
5 Çarpıklık ve basıklık değerleri (Ön test) 43
6 Çarpıklık ve basıklık değerleri (Son test) 44
7 Öğrencilerin sayısal değerlerine ait istatistiki bulgular (ön test) 45
8 Öğrencilerin sayısal değerlerine ait istatistiki bulgular (son test) 46
9 Öğrencilerin EPOCH ve ESKÖ ön test puanlarının cinsiyete göre farklılaşma durumlarına dair t testi sonuçları 48
10 Öğrencilerin EPOCH ve ESKÖ ön test puanlarının sınıf düzeyine göre farklılaşma durumlarına dair t testi sonuçları 50
11 Öğrencilerin EPÖCH ön test puanlarının gruplara göre farklılaşma durumlarına dair t testi sonuçları 52
12 Kontrol grubu EPOCH ölçeği ön test ve son test ölçek puanlarının karşılaştırılması 53
13 Deney grubu EPOCH ön test ve son test ölçek puanlarının karşılaştırılması 54
14 Öğrencilerin EPOCH ölçeği son test puanlarının gruba göre farklılaşma durumlarına dair t testi sonuçları 56
15 Öğrencilerin ESKÖ ön test puanlarının gruplara göre farklılaşma durumlarına dair t testi sonuçları 58
16 Kontrol grubu ESKÖ ölçeği ön test ve son test ölçek puanlarının karşılaştırılması 59
17 Öğrencilerin ESKÖ ölçeği son test puanlarının gruba göre farklılaşma durumlarına dair t testi sonuçları 61
18 EPOCH ölçeği ile ESKÖ ölçeği arasındaki ilişki düzeyi 63

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil *Sayfa*

1 Deney ve kontrol grubu EPOCH ölçeği ön test ve son test puanlarının karşılaştırılması 57
2 Deney ve kontrol grubu ESKÖ ölçeği ön test ve son test puanlarının karşılaştırılması 62

KISALTMALAR LİSTESİ

AKB: Ayrılma Kaygısı Bozukluğu

APA: American Psychological Association (Amerikan Psikiyatri Birliği)

BDT: Bilişsel Davranışçı Terapi

DSM: Diagnostic and statistical manual of mental disorders (Ruhsal bozuklukların tanı ve istatistik el kitabı)

EMDR: Göz Hareketleri ile Duyarsızlaştırma ve Yeniden İşleme Terapisi

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

OKB: Obsesif Kompulsif Bozukluk

TSSB: Travma Sonrası Stres Bozukluğu

1. BÖLÜM
GİRİŞ

Bu bölümde, araştırmanın problem durumuna açıklık getirilerek, araştırmanın amacı, önemi, varsayımları ve sınırlılıklarına yer verilmekte ve araştırmada geçen tanımlara ilişkin açıklamalar sunulmaktadır.

1.1. Problem Durumu

Psikolojide, bireyin hissettiği, içinde bulunduğu duygusal ruh halini ifade eden kaygı terimi, ilk kez Freud tarafından bireyin ilkel içgüdüsel dürtülerinin bir fonksiyonu olarak ifade edilmiştir. Daha önceleri fiziksel bir tanımlama olarak kabul gören kaygı, Sigmund Freud (1856-1939) ile beraber psikolojik bir kavram olarak alanyazında yer almaya başlamıştır (Manav, 2011). Budak'a göre (aktaran Manav, 2011, s.202) kaygı kavramı "herhangi bir tehlikeye karşı duyulan korkunun bir yansıması olarak bireyde ortaya çıkan endişe veya mantık dışı korku hali" olarak ifade edilmektedir. Diğer bir tanımlamada ise kaygı, birçok bireyin sıklıkla karşılaştığı ve bireyde olumsuz etkiler bırakan bir durum olarak ifade edilmektedir (Asmundson ve diğerleri, 2006).

Kaygı bozukluğu dünya genelinde milyonlarca insanı etkileyen yaygın bir zihinsel sağlık problemi olarak kabul edilmektedir. Bu durum, aşırı endişe, huzursuzluk, hızlı kalp atışı ve nefes darlığı gibi fiziksel belirtilerle kendini gösteren bir rahatsızlık olarak ortaya çıkarken bireylerin günlük yaşamlarını olumsuz bir şekilde etkileyerek yaşam kalitelerini düşürebilmektedir (Kaczkurkin ve Foa, 2015). Amerikan Psikoloji Birliği (APA) Mental Bozuklukların Tanısal ve İstatistiksel El Kitabı DSM-5'te (2013) yaygın kaygı bozukluğu, obsesif kompulsif bozukluğu, travmatik stres bozukluğu, fobiler (agorafobi, klostrofobi, özgül fobi), panik atak, seçici konuşmazlık bozukluğu, ayrılma ve sosyal kaygı bozukluğu gibi rahatsızlıkların tümü kaygı bozukluğunun türleri olarak kabul edilmektedir.

Söz konusu rahatsızlıklar arasında teze konu olan sosyal kaygı bozukluğunun psikiyatrik alanyazında sıkça karşılaşılan ve ciddi bir ruh sağlığı sorunu olarak kabul edilen bir durum olduğu bilinmektedir. Sosyal kaygı bozukluğu, başkaları tarafından olumsuz değerlendirilme ve kontrol edilemeyen kaygı gibi sosyal durumlar hakkında olumsuz sonuçlar geliştiren ve sosyal fobisi olan kişilerde görülmektedir. Yabancı insanların önünde utandırıcı veya aşağılayıcı bir şekilde davranacakmış gibi hissetmesi nedeniyle ortaya çıkan düşünce bireyi sürekli bir endişe içine itmektedir. Bireyler, kaygı uyandıran ortamlarda aşırı derecede öz farkındalık sergileme ve kendilerini küçük görme eğilimi göstermektedir. "Bu bireylerde,

yüz kızarması, çarpıntı, terleme ve titreme" gibi bedensel belirtiler ortaya çıkabilmektedir (Dilbaz, 1997, s.18).

Alanyazın incelendiğinde sosyal kaygı ve diğer kaygı bozukluklarının giderilmesinde bilişsel davranışçı terapi (Karakaya ve Öztop, 2013), progresif kas gevşetme egzersizleri (Çenesiz, 2015), sistematik duyarsızlaştırma (Çenesiz, 2015), yoga ve meditasyon (Efe ve (Keyvan, 2021), nefes terapisi (Yalçın ve Özbaşaran, 2021), ilaç kullanımı (Sevinçok, 2007), müzik terapisi (Sürü ve Söğütlü, 2023) vb. çeşitli yöntemlerin uygulandığı görülmektedir.

Kaygı bozukluklarının tedavisi için yukarıda sıralanan pek çok tedavi yöntemi mevcut olsa da müzik terapisinin bu konuda önemli bir alternatif tedavi yöntemi olarak öne çıktığı gözlenmektedir. Nitekim müziğin insanların üzerindeki olumlu etkisi yüz yıllardır bilinmektedir. Müziğin özellikle ruhsal rahatsızlıklarda tedavi amaçlı kullanımı tarihte antik dönemlere kadar uzanmakta, bireylerin kendilerini iyi hissetmelerine olanak sağladığı ve etkili bir araç olduğu araştırmalar sonucunda ortaya konmaktadır. Nitekim bir araştırmada müzik terapi uygulamalarının katılımcıların sürekli kaygı hissi ile olumsuz duygusal hallerini azaltmada, bilişsel ve düşünsel iyi oluş düzeyleri ve olumlu duygusal durum seviyelerini ise artırmada etkili olduğu tespit edilmiştir (Sürü ve Söğütlü, 2023). Görüldüğü üzere müzik terapisi, kaygı semptomlarını azaltmada ve bireylerin günlük yaşamlarında daha işlevsel olmalarına yardımcı olmada etkili bir rol oynamaktadır. Kaygı ile başa çıkma sürecinde müzik terapisinin kullanımı, bireylerin duygusal ve zihinsel iyi oluşlarını artırarak genel yaşam kalitelerini iyileştirebilecek bir yaklaşım olarak ön plana çıkmaktadır (Rafieyan ve Ries, 2007). Yapılan araştırmalarda müzik terapisinin lise öğrencilerinin sınav kaygılarını düşürmede (Sezer, 2009), yoğun bakım hastalarının ağrı şiddeti ve anksiyete düzeyinin azalmasında (Uyar ve Korhan, 2011) etkili bir yöntem olduğu belirtilmektedir. Bu bağlamda, müzik terapisinin bireylere duygusal rahatlama, stresle başa çıkma ve içsel denge sağlama konularında destek sağlayabileceğine vurgu yapılmaktadır (Rafieyan ve Ries, 2007).

Bu görüşten hareketle toplu müzik yapmayı hedefleyen koro eğitiminin de öğrenciler üzerinde olumlu etkileri olabileceği düşünülmektedir. Koro eğitiminin, bireylerin toplu söyleme becerilerini geliştirmelerini sağlayan, ses eğitimi ve repertuvar çalışmalarının yapıldığı kapsamlı bir süreç olduğu bilinmektedir. Bu süreç, sadece geleneksel değil aynı zamanda çağdaş ve evrensel müzik türlerini kapsayan geniş bir yelpazede uygulanmaktadır. Koro eğitimi öğrencilere edindirilmesi hedeflenen çeşitli önemli becerilerin yanı sıra müziğin derinliklerine inmeleri ve genel yaşam becerilerini güçlendirmeleri için bir ortam sunmaktadır. Koro eğitimi, öğrencilere sadece doğru, güzel ve etkili ses kullanma becerisi kazandırmakla kalmayıp aynı zamanda bireysel ses ve toplu ses deneyimlemelerine fırsat tanımaktadır. Koro çalışmaları

iletişim, iş birliği ve analitik düşünme becerilerini geliştirmektedir. Bu da öğrencilerin birlikte çalışma, etkileşimde bulunma gibi yeteneklerinin ortaya çıkmasına olanak sağlamaktadır. Sahne ve performans deneyimi, öğrencilere kendilerini bir izleyici kitlesine ifade etme ve sahneleme konusunda güven kazanma imkânı sunmaktadır. Bilişim imkânlarından faydalanabilme, anadilden doğru ve etkin olarak yararlanabilme, problem çözme ve araştırma yetenekleri, koro çalışmalarının öğrencilere sağladığı diğer değerli beceriler arasında sıralanmaktadır (MEB, 2018). Bu sayede, koro çalışmaları öğrencilere sadece müzikal alanla sınırlı kalmayıp genel yaşam bağlamında da çok yönlü ve değerli beceriler kazandırmayı hedeflemektedir (Tükü, 2024).

Apaydın'a (2001) göre koro eğitimi sürecinde bireyler, ortak bir amaç doğrultusunda bir araya gelerek şarkı söyleme pratiği yapmaktadırlar. Bu etkileşim, bireylere birlikte çalışma alışkanlığı kazandırırken özgüvenlerini artırmaktadır. Ayrıca, birlikte müzik yaparken başkalarının hatalarını düzeltme ve kendi eksikliklerini giderme becerisi de gelişmektedir. Koro faaliyetleri, bireylere birbirlerine saygı gösterme ve sosyal ilişkiler kurma fırsatı sunarak sosyalleşmelerini desteklemektedir. Nitekim yapılan bir araştırmada koro çalışmalarına ve etkinliklerine katılan öğrencilerin sosyal yönden aktif, girişken ve iletişim yeteneği son derece güçlü olduğu, kendini ifade edebilen, sorumluluk bilinci gelişmiş bireyler olduğu tespit edilmiştir (Türüdü, 2019).

Müzik etkinliklerine katılmanın, sosyal gelişim üzerindeki etkileri ve yukarıda sıralanan birçok olumlu etkisi yanı sıra hastalıkların iyileşmesinde, bireylerin iyi hissetmesi ve iyi oluşlarında da etkili olduğu bilinmektedir.

Araştırmaya konu olan iyi oluş kavramı çoğunlukla iki temel açıdan değerlendirilmektedir. Bunlardan birincisi, *hedonizm* perspektifinden gelmekte ve odak noktasının mutluluk olduğu bilinmektedir. Bu bakış açısı, öznel iyi oluş kavramıyla yakından ilişkili olup kişinin mutluluk düzeyini ve hoşa giden duygularını ifade etmektedir. Diğer bir bakış açısı ise *eudemonizm* olarak adlandırılan yaşamın anlamını ve doyumu bulma sürecine odaklanmaktadır. Bu bakış açısı, psikolojik iyi oluş kavramını ifade ederken kişinin yaşamı anlamlı ve tatmin edici bir şekilde yaşama yeteneğini yansıtmaktadır. Psikolojik iyi oluş genellikle bireyin yaşamındaki zorlukları etkili bir şekilde yönetme yeteneğini içermekte ve kişinin içsel kaynaklarını kullanarak olumlu bir yaşam deneyimi sağlama kabiliyetini ifade etmektedir (Deci ve Ryan, 2008, aktaran Kılınç, 2017).

Öznel iyi oluş, bireylerin şahsi hayatlarına ilişkin subjektif çıkarımlarına dayanarak deneyimledikleri iyi oluş halini açıklamak amacıyla kullanılan bir kavramdır. Yaşam tatmini, bir konuya ilgi gösterme ve sorumluluk hissetme, yaşadıklarına verilen duygusal yanıtlar ile

çalışma ortamı, iletişim, sağlık, eğlence, anlam ve amaç gibi yaşam alanlarına ilişkin yargılar ve duyguları ifade etmektedir (Diener ve Ryan, 2009, aktaran Gencer, 2018).

Ayaz ve Doğan (2023) tarafından psikolojik iyi oluş kavramı, bireyin içsel potansiyelini geliştirmesi, yaşamında belirli bir hedefe sahip olması ve olumlu ilişkiler kurabilmesi şeklinde tanımlanmaktadır. Bu kavram, bireyin kişisel gelişimini destekleyen bir süreci ifade etmektedir. Aynı zamanda psikolojik iyi oluş, bireyin kendini gerçekleştirme yolunda ilerlemesini sağlayan bir içsel denge ve tatmin durumunu ifade etmektedir. Bu durum, bireyin kendi değerlerini ve yeteneklerini tanıması, hedefler belirleyip bunlara ulaşma yolunda adımlar atması ve olumlu duygularla dolu anlamlı ilişkiler kurmasıyla ortaya çıkmaktadır. Dolayısıyla, psikolojik iyi oluşun bireyin kendini iyi hissetmesi, kişisel potansiyelini gerçekleştirmesi ve yaşamından anlam ve tatmin bulmasıyla yakından ilişkili olduğu söylenebilir (Ayaz ve Doğan, 2023).

Son zamanlarda yapılan bir inceleme, Dünya Sağlık Örgütü'nün (DSÖ), sanat, kültür ve müziğin sağlık ve refahı teşvik etmedeki önemli rolünü vurgulamıştır. Bu inceleme, müzikal etkinliklere katılımın, duygusal, bilişsel ve sosyo-ilişkisel faydalara yol açarak önemli biyopsikososyal işlevler üzerinde pozitif bir etkisi olduğunu ortaya koymaktadır. Bu etkiler arasında zevk, ödül, motivasyon ve uyarılma algısını teşvik etme, stres ve kaygıyı azaltma, sosyal bağlılığın kapsamını iyileştirme ve bağışıklık sisteminin verimliliğini artırma bulunmaktadır. Ayrıca, hem aktif hem de pasif müzik katılımının dengeyi ve motor koordinasyonunu geliştirebileceği, grup fiziksel egzersiz müdahalelerine bağlılığı artırabileceği ve yürütücü işlevleri geliştirebileceği de belirtilmektedir (Viola ve diğerleri, 2023). Müzik etkinliklerine katılmanın, bireylerin kişisel gelişimi, kimlik oluşturma süreçleri ve sosyal gelişim üzerindeki etkilerini de öne çıkardığı bilinmektedir. Bu perspektif, müziğin sadece bir eğlence ve sanat formu olmanın ötesine geçerek, toplumsal dönüşüm ve refah için önemli bir araç olarak görülmesini de sağlamaktadır (Musgrave, 2023).

Bu araştırmanın örneklem grubunu ergenlik dönemindeki gençler oluşturmakta ve bu yaş grubu göz önünde bulundurulduğunda müziğin sosyal gelişim üzerindeki etkileri daha da önem kazanmaktadır. Çünkü ergenlik döneminde olan bu yaş grubundaki gençler için ilişki kurmanın, birlikteliğin, bulunduğu ortamda kabul görmenin ve sosyalleşmenin önemli olduğu bilinmektedir (Şahin ve Özçelik, 2016). Ayrıca bu dönemin bedensel/bilişsel fonksiyonlarda gelişim gösterme, hormonal, psikolojik farklılıklar ve sosyal gelişimin görüldüğü bir süreç olduğunun altı çizilmektedir (Şahin ve Özçelik, 2016). Bahsi geçen tüm duygusal, hormonal, sosyal değişim ve gelişimler ergenlerin günlük yaşamlarında çeşitli iniş çıkışların yaşanmasına neden olabilmektedir. Özellikle, merkezi değerlendirmelerde yüksek başarı sergileyen öğrencilerin ilk tercihleri arasındaki okul türlerinden biri olan (aktaran, Karakaya ve diğerleri,

2020) ve yüksek düzeyde eğitim verilen fen liselerinde okumak öğrencilerin ergenliğin getirdiği değişim ve gelişimlerle birlikte birçok unsur ile mücadele etmelerini zorunlu kılmaktadır. Türk'e göre (aktaran, Karakaya ve diğerleri, 2020, s.118) "ülkemizdeki fen liseleri, araştırma-geliştirme, inovasyon ve proje bazlı çalışma ilkesini benimseyen, teknolojik yeniliklere hızla uyum sağlayarak bilgi üretme kapasitesine sahip öğrencilerin yetiştirilmesinde öncü kurumlar arasında yer almaktadır". Günbayı ve diğerlerine göre (aktaran, Karakaya ve diğerleri, 2020) fen liselerinde bilimsel düşünme becerilerinin kazandırılması öncelikli amaçlar arasında yer almaktadır. Söz konusu amaçların gerçekleştirilmesi öğrencilerin sistemli, disiplinli ve yoğun çalışmalarını gerekli kılmaktadır. Ancak yapılan bir araştırma fen lisesinde eğitim gören öğrencilerin spor lisesi öğrencilerine göre mutluluk düzeylerinin düşük olduğunu ortaya koymaktadır (Başdemir, 2022). Gerek Başdemir'in (2022) araştırması gerekse fen lisesinde görev yapan araştırmacının gözlemleri doğrultusunda fen lisesi öğrencilerinin üzerlerinde hissettikleri akademik başarı ile ilintili baskı sonucu sosyal kaygı düzeylerinin yüksek olabileceği, iyi oluşlarının ise düşük olabileceği düşünülmüştür. Araştırma, var olduğuna inanılan bu problem durumu doğrultusunda kurgulanmış ve bu çalışmada zenginleştirilmiş koro çalışmalarının düzenli bir şekilde uygulanması ile fen lisesi öğrencilerinin sosyal kaygılarının azaltılabileceği ve iyi oluş düzeylerinin artırılabileceği hipotezi ile hareket edilmiştir. Bu bağlamda verilen koro eğitimi öğrencilerin grup içi sosyal iletişimlerini güçlendirmek amacıyla ısınma ve kaynaştırma oyunları ile zenginleştirilmiştir. Psikodrama oturumlarının birinci aşaması olan bu oyunlar grup üyelerinin o günkü oturuma hazırlanmalarına yardımcı olmaktadır. Faydalı etkinlikler olduğuna inanılan bu oyunların yapılan bir araştırmada deney grubundaki öğrencilerin saldırganlık düzeylerini olumlu düzeyde etkilediği ortaya konmuştur (Karataş ve Gökçatan, 2009). Sasan ve diğerleri (2023) ısınma etkinliklerinin lise öğrencilerinin katılımı üzerindeki etkisini incelemiştir. Bu araştırmanın sonuçlarına bakıldığında da ısınma etkinliklerinin öğrenci katılımı üzerinde olumlu bir etki yaratabileceğini göstermektedir. Öğrencilerin ısınma etkinliklerine katıldıktan sonra akranlarıyla bağ kurma, sınıf atmosferinin ve ruh halinin iyileşmesi, ders tartışmalarına ve etkinliklere katılmaya isteklerinin arttığı görülmektedir. Isınma etkinlikleri öğrencilerin akranlarıyla daha rahat ve bağlı hissetmelerine yardımcı olabilmekte, bu da daha olumlu bir sınıf atmosferine ve katılım istekliliğinin artmasına yol açabilmektedir. Ayrıca öğrencilerin iletişim ve ekip çalışması gibi önemli sosyal beceriler geliştirmelerine fırsatlar sunabilmektedir.

Literatür incelendiğinde fen lisesi öğrencilerinin sosyal kaygı ile iyi oluş düzeyleri ve koro eğitiminin her iki durum üzerindeki etkilerini ortaya koyan yeterince çalışma olmadığı görülmektedir. Bu nedenle yapılmış az sayıda araştırmadan biri olma özelliği ile önemli

olduğuna inanılan araştırmada bahsi geçen problemin ortaya konmasına yönelik aşağıda belirtilen araştırma sorularına cevap bulmaya çalışılmıştır.

1.2. Araştırma Soruları

Araştırmada "Isınma ve kaynaştırma oyunları ile zenginleştirilmiş koro eğitiminin öğrencilerin iyi oluş durumları ve sosyal kaygı düzeylerine etkisi nedir?" sorusuna aşağıdaki alt problem soruları ışığında cevap aranacaktır:

1. Öğrencilerin sosyal kaygı ve iyi oluş durumları cinsiyet ve sınıf düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?

2. Öğrencilerin iyi oluş durumları nasıldır?

• Kontrol ve deney grubu öğrencilerinin iyi oluş ön test puanları arasında anlamlı fark mıdır?

• Kontrol grubu öğrencilerinin iyi oluş ön test ve son test puanları arasında anlamlı fark var mıdır?

• Deney grubu öğrencilerinin iyi oluş ön test ve son test puanları arasında anlamlı fark var mıdır?

• Kontrol ve deney grubu öğrencilerinin iyi oluş son test puanları arasında anlamlı fark var mıdır?

3. Öğrencilerin sosyal kaygı durumları nasıldır?

• Kontrol ve deney grubu öğrencilerinin sosyal kaygı ön test puanları arasında anlamlı fark var mıdır?

• Kontrol grubu öğrencilerinin sosyal kaygı ön test ve son test puanları arasında anlamlı fark var mıdır?

• Deney grubu öğrencilerinin sosyal kaygı ön test ve son test puanları arasında anlamlı fark var mıdır?

• Kontrol ve deney grubunun öğrencilerin sosyal kaygı son test puanları arasında anlamlı fark var mıdır?

4. Öğrencilerin iyi oluş durumları ile sosyal kaygı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.3. Araştırmanın Amacı

Isınma ve kaynaştırma oyunları ile zenginleştirilmiş koro eğitimine dayalı etkinliklerin, fen lisesi öğrencilerinin iyi oluş ve sosyal kaygı durumlarına etkisinin tespit edilmesi amaçlanmıştır.

1.4. Araştırmanın Önemi

Araştırma ısınma ve kaynaştırma oyunları ile zenginleştirilmiş koro eğitiminin fen lisesi öğrencilerinin iyi oluş ve sosyal kaygı durumlarına muhtemel etkisini ortaya koymasından dolayı önemli görülmektedir. Alanyazında mevcut araştırma ile benzerlik gösteren yeterince araştırmaya rastlanmamış olması araştırmanın önemini artmaktadır. Ayrıca sonuçların koro eğitimi çalışmalarına ve koro eğitimi ile ilgili yapılacak araştırmalara yön vermesi bakımından da değerli olduğuna inanılmaktadır.

1.5. Araştırmanın Varsayımları

Katılımcıların ölçekte yer alan sorulara samimi ve dürüst bir şekilde cevap verdikleri varsayılmıştır.

1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları

2023-2024 eğitim öğretim yılı bahar yarıyılında Diyarbakır'ın Bismil ilçesindeki Bismil Fen Lisesinde öğrenim gören 100 öğrenciyle, ESKÖ ve EPOCH ölçeklerinden elde edilen veri analizleriyle sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

Beta-blokerler: Hızlı kalp atışına yol açabilen sempatik sinir sisteminin belli etkilerinin bloke edilmesini sağlayan etken maddedir (Eroğlu, 2004).

Hipokampus: Bellek, duygu durumu, konumlama ve yön bulmada önemli rolü olan limbik sistemin bir parçasıdır (İzci ve Erbaş, 2015).

Serotonin: Beyindeki sinir hücreleriyle vücudun diğer bölgelerindeki sinirler arasında mesaj iletimini sağlayan bir sistemdir (Atasoy ve Erbaş, 2017).

Terapötik: Tedavi edici demektir (Yayan ve Zengin, 2018).

Parasempatik sinir sistemi: Vücutta enerji üretilmesi ve bu enerjinin depolanmasını neden olan aktivitelerin harekete geçmesini sağlar (Akyüz ve Leblebiciler, 2012).

2. BÖLÜM
KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde teze konu olan ve bir kaygı türü olan sosyal kaygıya açıklık getirmek üzere sosyal kaygı ve diğer kaygı türlerine değinilmektedir. Tedavi edici yönü ile müzik terapi, kaygının giderilmesinde kullanılan diğer kaygı tedavi yöntemleri ile birlikte sunulmaktadır. Ayrıca tezde incelenen diğer kavram olan iyi oluş kavramı üzerinde durulmakta, gerek sosyal kaygı gerekse iyi oluşta etkili olan koro eğitimi ile ilgili açıklama yapılmaktadır. Bölüm kronolojik olarak sıralanmış ilgili araştırmalarla son bulmaktadır.

2.1. Kaygı

Kaygı, bireyin tehditkâr bir olaya karşı yaşadığı rahatsızlık ve gerginlik olarak ifade edilmektedir (Doğan ve Çoban, 2009). Tektaş (2014) ise kaygının bireyin yaşamını tehdit eden ya da tehdit olarak algılanan içsel veya dışsal kaynaklardan gelen bir tehlike veya tehlike olasılığı olarak yorumlanan durumlar karşısında ortaya çıkan bir duygu hali olduğunu aktarmaktadır. Bu özelliğiyle kaygının tehlikeyle başa çıkma mekanizması olarak işlev gören, temel bir insan duygusu olduğu söylenebilir (Özusta, 1995, aktaran Tektaş, 2014). Hatta uygun şekilde yönetilen kaygı bireylerin başarıya ulaşmak için daha fazla çaba göstermelerine ve potansiyel olumsuzluklara karşı önlem almalarına katkıda bulunmaktadır (Doğan ve Çoban, 2009). Diğer bir değişle kaygının uyarıcı, koruyucu ve motive edici bir işlevi olduğu söylenebilir. Kaygı yalnızca olumsuz duygularla sınırlı kalmayıp aynı zamanda bireyleri çevreden gelebilecek tehditlere karşı uyararak, gereken uyumu sağlamalarına ve böylece yaşamlarının devamına katkıda bulunmakta, motivasyon sağlamaktadır (Güleç ve Köroğlu, 1997, aktaran Tektaş, 2014).

Spielberger (aktaran Büyüköztürk, 1997) kaygının insanı strese sokan durumların, üzülme, negatif algı ve tedirginlik gibi sıkıntı verici gözle görülür tepkilere neden olduğunu ifade etmektedir. Tektaş (2014) kaygılı insanların geleceğe dair olumsuzluk, karamsarlık, başarısızlık, endişe ve umutsuzluk hissettiklerini aktarmaktadır. Kaygı düzeyi yüksek olan bireylerin daha katı ve basit davranışlar sergiledikleri, endişe duydukları ve başkalarını memnun etmeye aşırı odaklandıkları bilinmektedir (Doğan ve Çoban, 2009).

Alan uzmanları kaygıyı "durumluk kaygı" ve "sürekli kaygı" olmak üzere iki şekilde ele almaktadır. Anlık kaygının bireyde öznel gerilim ve korku hisleriyle belirginleşen geçici bir duygusal durum olduğu, sürekli kaygının ise bireyin genel kaygı eğilimini yansıtan ve durumluk kaygının zamanla artarak kalıcı hale gelmesiyle oluşan bir durum olduğu belirtilmektedir. Bireyin içinde bulunduğu stresli durumdan kaynaklanan sübjektif korkuyu

ifade eden durumluk kaygı, stresin yoğun olduğu zamanlarda artma eğiliminde olup, stres azaldığında ise azalma göstermektedir. Sürekli kaygı ise, bireyin kaygı halini daimi olarak sürdürmeye olan eğilimini tarif etmektedir. Bu husus, kişinin normalde stresli olmayan bir durumu, tehlikeli ve öz değerlerinin tehdit edildiği bir durum olarak algılaması sonucunda ortaya çıkan bir kaygı şeklidir (Öner ve Compte, 1983; Ehtiyar ve Üngüren, 2008: aktaran Tektaş, 2014).

Psikolojide kaygının birçok türü incelenmektedir. Teze konu olan sosyal kaygıya açıklık getirmek üzere söz konusu kaygı türleri aşağıda detaylı olarak açıklanmaktadır.

2.1.1. Yaygın Anksiyete Bozukluğu

Anksiyete bozukluğu, kişinin yaşantısında karşı karşıya kaldığı olaylara olduğundan çok daha karamsar yaklaşması ve buna bağlı olarak da gereğinden fazla endişelenmesi şeklinde tanımlanmaktadır. Anksiyetenin kişinin içgüdülerinden gelen tehlikenin algılanmasıyla ortaya çıktığı düşünülmektedir. Normal koşullarda topluma uyumlu savunma mekanizmaları geliştiren ego, bu mekanizmaları başarılı bir şekilde kullanamazsa, kişide anksiyete oluşabilmektedir (Kafes, 2021).

Yaygın anksiyete bozukluğu ile patolojik olmayan anksiyete arasında endişenin kontrol edilemez olup olmadığı ile işlevselliği bozucu olup olmadığı gibi faktörlere bakılarak ayrım yapılmaktadır. Yaygın anksiyete bozukluğundaki anksiyete patolojik olmayan anksiyeteye göre daha yaygın, daha belirgin ve genellikle daha uzun sürelidir. Bununla birlikte, günlük yaşam kaygılarına bedensel belirtilerin eşlik etme durumu daha az sıklıkta gözlenmektedir (Saatçioğlu, 2001). Böylece yaygın anksiyete bozukluğu bireyin hayatını olumsuz etkileyen ve yaşam kalitesini önemli ölçüde düşürebilen bir durum haline gelebilmektedir. Yaygın anksiyete bozukluğu tanısında önemli bir ölçüt olan "aşırı ve kontrol edilemez" endişe durumu, anksiyete bozukluğu olan bireylerde genellikle herkesin aynı tür konular hakkında endişelendiğini klinik bir bulgu olarak ortaya koymaktadır. Ancak farklılık, bu kişilerin bu konular hakkında daha yoğun endişelenmeleri ve bir kez başladıktan sonra endişeyi durdurmanın daha zor olmasıdır. Yaygın anksiyete bozukluğunu patolojik olmayan endişeden ayırt edebilmek için "kontrol edilemez" endişe ve kaygı ölçütünün varlığının göz önünde bulundurulması gerekmektedir (Dugas ve Robichaud, 2007).

2.1.2. Obsesif Kompulsif Bozukluk (OKB)

OKB, takıntılı ve tekrarlayan davranış belirtileriyle karakterize kronik bir ruhsal hastalık olarak kabul edilmektedir. Obsesyonlar, bireyin kendi zihninden kaynaklandığını kabul

ettiği, yok saymaya, bastırmaya veya başka düşünce ya da hareketlerle etkisiz hale getirmeye çalıştığı, rahatsız edici (ego-distonik), tekrarlayıcı ve ısrarcı düşünceler, dürtüler ve imgeler; kompulsiyonlar ise, genellikle obsesif düşünceleri zihinden uzaklaştırmak veya bu düşüncelerin yol açtığı sıkıntıyı hafifletmek amacıyla gerçekleştirilen, istem dışı tekrarlayan davranışlar olarak tanımlanmaktadır (Karaman ve diğerleri, 2014). OKB hastaları, kompulsif davranışlarının aşırı ve etkisiz olduğunun farkında oldukları halde bu davranışları engelleyememektedirler (Peng ve diğerleri, 2022). OKB'ye özgü takıntılı inanma, " abartılmış sorumluluk", "düşüncelerin kontrol edilebilirliğine dair inanç", " düşüncelere aşırı önem verme (düşünce-eylem kaynaşması)", "abartılı tehdit kaygısı", "mükemmel olma isteği" ve "anlaşılmayan durumlara karşı hoşgörüsüzlük" gibi altı temel başlık altında toplanmaktadır (Konkan ve diğerleri, 2012).

Süreklilik riski taşıyan ve pek çok durumda alevlenmeler ile karakterize edilen ruh halinde duygusal dalgalanmalarla seyir gösteren OKB, yarattığı işlev bozukluğu ve hayat kalitesini olumsuz yönde etkilemesi sebebiyle DSÖ tarafından en çok fonksiyon kaybı yaratan ilk 10 tıbbi durum arasında görülmektedir. OKB'de kalıtımın rolü uzun süredir araştırılmakta olup, son zamanlarda özgül genetik metotlar ile daha kapsamlı hale getirilmiştir (Demet, 2005). ABD ve İngiltere'deki çalışmalar, gençlerde OKB'nin ilaçlarla yönetilebileceğini ve son zamanlarda bilişsel-davranışçı terapinin (BDT) ilk tercih edilen tedavi olması gerektiğini ortaya koymaktadır (Williams ve Shafran, 2015).

2.1.3. Travma Sonrası Stres Bozukluğu (TSSB)

DSM-5'e (2013) göre TSSB, şiddetli travmatik olayların ardından gelişebilen ve özelleşmiş belirtiler ile kendini gösteren bir tablo olarak tanımlanmaktadır. Semptomların üç aydan kısa sürdüğü durumlar "kısa süreli", daha uzun sürdüğü durumlar ise "uzun süreli devam eden" TSSB olarak adlandırılmaktadır. TSSB, ikinci dünya savaşından sonra alanyazında görülmeye başlamış ve bu dönemlerde muharebe nevrozu olarak Abraham Kardiner (1941) tarafından öne sürülmüştür (aktaran, Özgen ve Aydin, 1999). APA tarafından 1983'te sendromun resmi olarak tanınması, bu rahatsız edici bozukluğun psikiyatri mesleği için önemli bir zorluk oluşturmasına neden olmuştur. Tetikleyici olayın genellikle belirlenmesi kolay olsa da, ortaya çıkan semptomlar çeşitlilik göstermekte ve sosyal, biyolojik ve psikolojik süreçlerin bir karışımını temsil etmektedir (Shalev, 2001). TSSB, travmatik olayı tekrar yaşamanın yoğun duygusal deneyimleri, hem travma ile ilişkili hem de diğer durumlardan kaçınma, uykusuzluk, öfke patlamaları, aşırı uyanıklık ve aşırı tepki verme gibi aşırı uyarılma belirtiler görülmektedir (Discussion, 2001). TSSB müdahalede erken değerlendirme ve hızlı müdahale kritik öneme

sahiptir. Bozukluğun erken tanınması ve olası tepkilerin farkında olunması, etkili müdahalelerin hızla uygulanmasına olanak sağlanmaktadır. Bireyin duygusal tepkilerini anlamak ve kabul etmek, travma sonrası iyileşme sürecini hızlandırabilmektedir. Bu bağlamda, öykü alma amacıyla gerçekleştirilen bir görüşme, bireyin yaşam boyu sürebilecek acılarını önleme potansiyeline sahip olabilmektedir (Oflaz ve diğerleri, 2010).

2.1.4. Fobiler

Fobiler, belirli nesnelere, yerlere ve/veya durumlara karşı duyulan irrasyonel korkulardır. Bu aşırı korkular, yaşam kalitesini olumsuz etkileyen fobilerin belirgin özelliğidir (Auna, 2020). Aşağıda çeşitli fobiler açıklanmaktadır.

2.1.4.1. Klostrofobi

Klostrofobi, kişinin kapalı mekân ile ilgili duyduğu korkuları temsil etmektedir. Klostrofobisi olan bireyler, genellikle bulundukları yerden çıkamama, nefes alamama ve sıkışıp kalma gibi durumlardan korkmaktadırlar (Vardarlı, 2021). Küçük odalar, kapalı alanlar, dar geçitler, tüneller, asansörler, metrolar gibi mekânlar, klostrofobi tanısı almış bireylerde huzursuzluktan panik atağa kadar değişen duygusal reaksiyonlar ve kaçınma davranışlarına neden olabilmektedir (Kılıçaslan ve Yüksel, 2023).

2.1.4.2. Agorafobi

Agorafobi, kişinin açık mekân ile ilgili duyduğu korkuları temsil etmektedir (Vardarlı, 2021). Üzümcü ve diğerlerine göre (aktaran Vardarlı, 2021) agorafobisi bulunan bireyler, açık alanlara çıkmaktan ve sosyal etkileşimde bulunmaları gereken kalabalık ortamlara girmekten korkmaktadırlar. Bu nedenle bahsi geçen yerlerde bulunmamak için çaba göstermektedirler. Uzaklaşmanın çok güç olduğuna inandıkları, çaresizlik tarzı belirtiler yaşadıklarında eksiklik duygusu veya utanç verici durumlarla karşılaşma korkusu nedeniyle çeşitli durumlardan kaçınmaktadırlar (Önem Akçakaya ve Yücens, 2020). Bu bozukluk, hastanın panik hissetmesine ve kapana kısılmış gibi hissetmesine neden olabilecek yerler veya durumlar tarafından tetiklenmekte mekânsal yönelim ve vücudun hareketini sağlayan sistemde korkuya bağlı değişiklikler ortaya çıkmaktadır (Indovina ve diğerleri, 2023). DSM-5'te (2013), agorafobi ilk kez panik bozukluktan bağımsız bir tanı olarak ele alınmıştır (Önem Akçakaya ve Yücens, 2020).

2.4.1.3. Özgül Fobi

Özgül fobi bireyin mantıklı olmadığının farkında olmasına rağmen bir durum veya nesneye karşı geliştirdiği inatçı ve kuvvetli korku olarak tanımlanmaktadır (Altunpala, 2023). Bu korku, maruz kalındığında kaygı belirtilerine ve kişinin işlevselliğinin bozulmasına yol açmaktadır. Köpek, örümcek, gök gürültüsü, yükseklik, tüneller, karanlık, su, uçma ve kan gibi durumlara karşı duyulan korku yaygın özgül fobi örnekleri arasında yer almaktadır (Koç ve Hocaoğlu, 2023). Özgül fobi tedavisinde, travmatik bir deneyim mevcutsa ya da böyle bir deneyim olmasa da bireyin zihninde bu durumla ilgili oluşan bir imaj söz konusuysa, tedavi seçenekleri arasında EMDR (Göz Hareketleri ile Duyarsızlaştırma ve Yeniden İşleme Terapisi) bu tür vakalarda etkili bir şekilde uygulanabilmektedir (Kahraman Girgeç ve diğerleri, 2021). Özgül fobiler, DSM-5'de anksiyete bozuklukları arasında yer almaktadır (Yıldırım ve Bahayi, 2023).

2.1.5. Panik Atak

Panik atak, belirli zamanlarda ortaya çıkan ve aniden başlayarak hızla zirveye ulaşan şiddetli korku ve endişe atakları olarak tanımlanmaktadır. Bu ataklar genellikle 10-15 dakika sürmekle birlikte, bu süre bazen 1-2 dakikadan birkaç saate kadar değişiklik gösterebilmektedir. Panik atak sırasında bireylerde çarpıntı, terleme, titreme, nefes darlığı, göğüs ağrısı, göğüs sıkışması, bulantı, baş dönmesi, kontrolü kaybetme korkusu, boğulma hissi ve ölüm korkusu gibi belirtiler ortaya çıkabilmektedir. Tanımlanan bu semptomlardan en az dördünün gerçekleştiği durumlarda panik atak tanısı akla gelmektedir. Göğüs ağrısı, panik atakların yaygın bir belirtisi olup hastaların %22-70'inde görülmektedir. Göğüs ağrısı bazen kalp krizi gibi hayatı tehdit eden hastalıkların ilk belirtisi olabileceği için, acil servislerde dikkatli ayırıcı tanısı gerekmektedir (Dogan ve Taslidere, 2023).

2.1.6. Seçici Konuşmazlık Bozukluğu

DSM-5'e (2013) göre, özellikle konuşma gerektiren belirli sosyal durumlarda sessiz kalmaya eşlik eden bir anksiyete bozukluğu olarak tanımlanmaktadır. Seçici konuşmazlık, genellikle yalnız olduklarında veya en yakını olarak görülen birkaç kişi haricinde kimseyle iletişim kurmayan çocuklarda görülen bir tanıdır. Bu rahatsızlık, genellikle normal dil gelişimi tamamlandıktan sonra, okul öncesi dönemde (2-4 yaşları) başlamaktadır. Evde aile bireyleri ile beraberken normal bir biçimde konuşabilen, ancak yabancılar arasında suskunlaşan bu tip çocuklar, okula başlayana kadar klinik olarak fark edilmeyebilmektedirler. Bu çocuklar genellikle utangaç olmalarına rağmen, normal zekâ seviyesine ve işitme yeteneğine sahiptir.

Konuştuklarında normal telaffuz, cümle yapıları ve kelime dağarcığı sergilerler (Şahin, 2019). Seçici konuşmazlık sorununa yönelik tedavi araştırmaları nispeten sınırlıdır. Tedavide, ilaç tedavisi ve psikoterapötik yaklaşımların bir arada kullanılması tavsiye edilmektedir. Çocuğun ailesi ve çevresi tedavi sürecine dâhil edilmelidir. Tedavi ekibi, ruh sağlığı uzmanları yanında konuşma terapistleri ve okul danışmanlarını da içermelidir (Demirkol Tunca ve Akdemir, 2020).

2.1.7. Ayrılma Kaygısı Bozukluğu (AKB)

AKB çocuklarda bağlandıkları kişilerden ayrılma veya bağlandıkları nesnelerden uzaklaşma durumunda ortaya çıkan, gelişim dönemiyle uyumsuz şiddetli korku ve endişe olarak tanımlanmakta, çocuğun bağlandığı kişi veya nesnelerden ayrıldığında yaşadığı yoğun kaygı ve korku belirtileri ile karakterize olmaktadır (Kaya, 2021). Bu durum, uzun süreli olması, şiddetli ve gelişimsel açıdan uygunsuz olması veya bireyin işlevselliğini bozması halinde ruhsal bir bozukluk olarak kabul edilmektedir. Başka bir ifadeyle, ayrılma kaygısı normal zihinsel gelişim sürecinde çocukluk veya yetişkinlik dönemlerinde ortaya çıkabilen bir anksiyete bozukluğudur (Bozkir ve diğerleri, 2022). Bu bozukluk, yalnız uyuma zorluğu, ayrılıkla ilgili kâbuslar, bağlanma figürlerine zarar verme konusunda irrasyonel korkular veya endişeler ve okula gitmeyi reddetme gibi belirtilerle kendini gösterebilmektedir. Daha büyük çocuklar, dokuz ile on iki yaş arasındakiler, ayrılık sırasında orantısız stres yaşama eğilimindedirler. AKB genellikle yedi yaşındaki çocuklarda görülse de, en yeni bulgular en sık beş ile sekiz yaş arası çocuklarda ortaya çıktığını göstermektedir (Hermawan, 2022).

2.1.8. Sosyal Kaygı

Bireylerin birbiri ile kurduğu iletişim, bireylerin yaşamını kolaylaştıran temel davranışlardan biridir. İnsanlar, doğumdan itibaren sosyal bir çevreye dâhil olmakta, karşılıklı iletişim ve etkileşim içinde bulunmaktadırlar. Ancak, hızla değişen yaşam tarzları ve teknolojik ilerlemeler, insanların ilişkilerini etkileyerek onları karmaşık sosyal yapıların içine yönlendirilebilmektedir. Bireyler, sonuçları belirsiz yeni durumlar, tanıdık olmayan insanlar ve ortamlar gibi birçok değişkene aynı anda dikkat etmek zorunda kalabilmektedirler. Bu karmaşık yapı içinde yaşayan birey, çevresine adapte olduğu ve etkili iletişim kurabildiği oranda başarılı bir yaşam sürdürmektedir. Bazı kişiler karşılıklı ilişkilerde kendilerini rahatça ifade edebilmekte ve karşısındaki insanlarla kolaylıkla diyalog kurabilmektedir. Birçoğu ise, etrafındakilerle iletişim kurmakta zorlanmakta ve bu hal yaşamlarını doğrudan etkilemektedir. İletişim zorluklarının, bireyin kendisi ve çevresi tarafından kaynaklanan bir dizi faktörden

kaynaklandığı öne sürülmektedir. “Duyu organlarında bozukluklar, algıda farklılık, sosyal beceri eksiklikleri ve sosyal kaygı”, iletişimde zorlanmalara neden olan faktörler arasında yer almaktadır (Öztürk, 2014). Bu faktörlerin içinde öne çıkan sosyal kaygı, iletişim güçlüğünü oluşturan önemli bir etkendir. DSM-5 (2013) kitabına göre, sosyal kaygı; bireyin tanımadığı kişilerle karşı karşıya geldiği zaman fark edilmekte ve devamlı bir korku yaşamasına neden olmaktadır. Böyle bir korku, kişinin kendini küçük düşeceği veya olumsuz bir şekilde değerlendirileceği inancına dayanmakta ve buna bağlı olarak yoğun kaygı hissedebilmektedir. Sosyal ilişki kuramayan bireyler sürekli olarak olumsuz değerlendirilme ve hata yapma korkusu nedeniyle, genellikle sosyal ortamlardan kaçınma eğiliminde olmaktadırlar. Bu durum yaşam alanlarını kısıtlanmaktadır. Sosyal kaygının sonuçları arasında, okul ve iş yaşamında başarısızlık, kariyer ilerlemesi konusunda tereddüt, toplumsal etkileşimde kısıtlılık, ilişki kuramama, mali sıkıntılar, tıbbi tedavi arayışları, alkol ve ilaçların kötüye kullanımı, depresyon ve intihar düşünceleri yer alabilmektedir (Yıldırım ve diğerleri 2011).

Çocukluk döneminde, utangaç, çekingen ve uslu olan çocukların genellikle sorun çıkarmadığı ve çoğu zaman bu davranışlarının onaylandığı bilinmektedir. Ancak bu çocuklar ergenlik döneminde sosyal kaygı yaşayabilmekte ve tedbir alınmaz ise bu durum sosyal kaygı bozukluğuna dönüşebilmektedir (Sertelin Mercan ve Yavuzer, 2017). Araştırmalar, sosyal kaygının başlangıç döneminin genellikle gençlik dönemine kadar indiğini ve bunun yalnızca yetişkinlerde değil, çocuklar ve ergenlerde de görülebilen bir sorun olduğunu ortaya koymaktadır (Baltaci ve Hamarta, 2013). Sosyal kaygı, özellikle ergenlik çağında engelleyici olabilmektedir. Bu dönem, farklı kişilik modellerinin denendiği, yeni arkadaşlıkların oluştuğu ve sosyal etkileşim becerilerinin geliştiği önemli bir evredir. Sosyal kaygının hızlanması ve şiddetlenmesinde karşı tarafın cinsiyeti önemli bir rol oynamaktadır. Bireyin kendi benliğine ilişkin tanımı açısından değerlendirildiğinde, bireylerin karşı cinsle karşılaştıklarında kaygı yaşamalarının nedeni daha anlaşılır hale gelmektedir. Karşı cins üzerinde olumlu bir izlenim bıraktıklarında, sosyal ve cinsel açıdan çekici olduklarına dair geri bildirimler alarak kendilerini doğrulama fırsatı bulmaktadırlar (Erkan ve diğerleri, 2002). Bireylerin ergenlik döneminde sosyal kaygının başlamasına rağmen yıllar sonra tedavi arayışına girmeleri, üzerinde düşünülmesi gereken bir gerçektir. Bu bulgu, sosyal kaygı açısından risk altında olan grubun belirlenmesinin önemini ve erken tanı ile tedaviye yardımcı olabilecek faktörlerin saptanmasının gerekliliğini vurgulamaktadır. Araştırmalar, sosyal kaygı duygusunun toplumda %10 oranında görüldüğünü ortaya koymaktadır (Baltaci ve Hamarta, 2013). Yapılan bir ankete göre genelleştirilmiş sosyal kaygıya sahip bireyler genel nüfusa göre %10 daha düşük ücretler almaktadırlar. Ortalama olarak, sosyal kaygıya sahip bireylerin daha az arkadaşı olduğu ve

arkadaşlarıyla geçinmekte daha fazla zorluk çektikleri görülmektedir. Ayrıca, evlenme ve çocuk sahibi olma olasılıklarının daha düşük, boşanma olasılıklarının ise daha yüksek olduğu görülmektedir (Alomari ve diğerleri, 2022). Yapılan diğer araştırmalar sosyal kaygı yaşayan bireylerin ailelerini fazla korumacı, kayıtsız, kabul etmeyen ve çocuklarını küçük düşürmeye eğilimli olduklarını ortaya koymaktadır (Erkan ve diğerleri, 2002). Tüm bu bilgilerden hareketle sosyal kaygı bozukluğunun önlenmesi için erken müdahale edilmesinin önemli olduğu düşünülmektedir (Sertelin Mercan ve Yavuzer, 2017).

Sosyal kaygının etkisi hafif, orta veya aşırı düzeyde olabilmektedir. Sosyal kaygıdan etkilenen bazı bireyler, yalnızca bir izleyici kitlesinin önünde performans sergilemek veya başkalarının yanında yemek yemek gibi belirli olaylarda semptomlar gösterirken, diğerleri her türlü sosyal etkileşimde bu semptomları yaşayabilmektedir. Normal utangaçlık ve hafif sosyal kaygı bazı durumlarda benzer semptomlar gösterebilse de, bu iki durumun birbirinden ayırt edilmesi gerekmektedir. Topluluk önünde konuşma veya ders verme gibi zorlu durumlarda hissedilen gerginlik veya stres utangaçlık olarak değerlendirilebilmektedir. Ancak, sosyal kaygı bozukluğu, bireylerin başkaları tarafından olumsuz yargılanma korkusu nedeniyle sosyal etkinliklerden sürekli olarak kaçınmasına yol açan sürekli bir korku içermektedir. Sosyal kaygı belirtileri, çarpıntı, titreme, kızarıklık ve terleme gibi daha şiddetli belirtilerle kendini göstermekte ve bu da bireyin işlevselliğinin bozulmasına neden olmaktadır (Alomari ve diğerleri, 2022).

Diğer birçok yaygın bozukluğun aksine sosyal kaygı bozukluğuna dair tanısal sınıflandırma ve kriterler son yıllarda küçük gelişmeler ile ilerlemeler kaydetmektedir. Amerika Birleşik Devletleri'nde tahmini görülme sıklığı %8 olan sosyal kaygı bozukluğunun yaygın bir durum olarak kalmaya devam etmesi nedeniyle bu duruma önem verilmektedir. Aynı zamanda, sosyal kaygı bozukluğunun erken başlangıçlı ve kalıcı bir seyir izlediği ve belirgin bir şekilde işlevselliği engelleyici olduğu vurgulanmaktadır. Sosyal kaygı bozukluğu, sosyal, mesleki ve akademik alanlarda önemli bozulmalara yol açmakta ve yaşam kalitesinin düşmesiyle ilişkilendirilmektedir (Wolitzky-Taylor ve LeBeau, 2023).

Bireyler, hafifletilmiş pozitif semptomların yanı sıra genellikle bozulmuş sosyal işlevsellik ve sosyal kaygı yaşamaktadır. Sosyal kaygı, genellikle boyutsal bir şekilde kavramsallaştırılarak sosyal durumlardan korkma, olumsuz değerlendirilme endişeleri ve geç çocukluk veya erken ergenlik döneminde başlayan sosyal durumlardan kaçınmayı içermektedir. Bir araştırmaya göre sosyal kaygı bozukluğu olan bireylerin, öfkeli veya tehditkâr davranışlarının olumsuz değerlendirme eğilimini artırdığı gözlenmektedir (Williams ve diğerleri, 2023).

2.1.9. Kaygıyla Baş Etme Yöntemleri

Teze konu olan ve bir kaygı türü olan sosyal kaygının azalmasında ve iyi oluş durumunun artmasında olası etkisi nedeniyle önerilen ve bir nevi müzik tedavi yöntemi de sayılabilecek koro eğitimi uygulamasına dayanak oluşturması amacıyla aşağıda kaygı ile baş etme yöntemlerine değinilmektedir.

2.1.9.1. Bilişsel Davranışçı Terapi (BDT)

Psikoloji alanında kaygı bozukluğunu yönetmeye ve azaltmaya yardımcı olabilecek etkili tekniklerden biri, kaygıya katkıda bulunan temel düşünce kalıplarını belirleyip bunları daha olumlu ve gerçekçi olanlarla değiştirmeye odaklanan bilişsel terapidir. Diğer bir yararlı teknik ise sakinleşmek ve kaygıyı azaltmak için öğrenme yöntemlerini içeren davranışçı terapidir. Bu teknikler, birlikte veya ayrı ayrı kullanıldığında, bireylere kaygılarını etkili bir şekilde yönetmek ve genel refahlarını geliştirmek için ihtiyaç duydukları araç ve stratejileri sunabilmektedir. BDT, bireyin düşünce süreçlerinin ve bunların davranışları üzerindeki etkisinin önemini vurgulamakla birlikte, bu terapi modeli yalnızca bilişsel ve davranışsal unsurlara odaklanmakla sınırlı kalmamakta aynı zamanda, bireyin duygu durumunu, gelişimini ve sosyal boyutlarını da dikkate almaktadır (Özcan ve Çelik, 2017). BDT, bireylerin geçmişte edindikleri düşünce ve davranış kalıplarını yeniden değerlendirme, bu kalıpları daha işlevsel ve uyumlu olanlarla değiştirme süreci ile bireyin, daha sağlıklı bir psikolojik işleyişe ulaşmasına yardımcı olmayı amaçlamaktadır (Özdel, 2015).

Problem odaklı bir yaklaşım benimseyen, BDT özellikle "burada ve şimdi" ilkesiyle, yani bireyin mevcut durumuna ve güncel sorunlarına odaklanmakta bireylerin daha işlevsel davranışlar geliştirmelerine yardımcı olmayı hedeflemektedir (Ralp ve Oflaz, 2007). BDT tekniklerini uygulayarak, bireyler kaygı tetikleyicilerini daha iyi anlayabilmekte ve zorlu durumlarla başa çıkma mekanizmaları geliştirebilmektedirler. Bu teknikler kapsamlı bir şekilde araştırıldığında kaygı bozukluklarının tedavisinde umut verici sonuçların olduğu görülmektedir. Kaygı bozukluğu ile mücadele eden bireyler, bu yaklaşımları tedavi planlarına dâhil ederek etkili başa çıkma mekanizmaları geliştirebilmekte ve genel iyi oluşlarını iyileştirebilmektedirler (Kaczkurkin ve Foa, 2015). Nitekim yapılan bir araştırmaya göre ergenlerin bilişsel-davranışsal yaklaşımın dâhil edildiği sosyal beceri eğitiminin sosyal kaygı düzeyleri analiz edilmiştir. Çalışmanın sonuçlarına göre söz konusu eğitiminin ergenlerin sosyal kaygısını düşürmede anlamlı etkisinin olduğu ortaya konmuştur (Sertelin Mercan ve Yavuzer, 2017). Diğer bir araştırmada da aynı yaklaşımı içeren 14 haftalık programın deney

grubunda yer alan lise öğrencilerinin sosyal kaygılarının azalmasında etkili olduğu görülmüştür (Çakır, 2010). Söz konusu tedavi yönteminin Avşar'ın (2019) araştırmasında üniversite öğrencilerinin de sosyal kaygılarını azalttığı gibi iyi oluşlarının yükselmesine aracı olduğu tespit edilmiştir.

2.1.9.2. Sistematik Duyarsızlaştırma

Sistematik duyarsızlaştırma, aynı zamanda dereceli maruz bırakma tekniği olarak da bilinen bir terapi yöntemidir. Bu teknik, bireyin korku veya kaygı uyandıran bir duruma ya da uyaranlara, sürekli ve planlı bir şekilde, aşamalı olarak maruz bırakılmasını içermektedir. Amaç, kişinin bu durum ya da uyaran karşısında sergilediği olumsuz tepkilerin giderek azalmasını ve sonunda tamamen ortadan kalkmasını sağlamaktır (Ahi ve Yurtseven, 2022). Sistematik duyarsızlaştırma sürecinde, korkulan durumlarla ilgili bir hiyerarşi listesi oluşturulması kritik bir adımdır. Bu listede, bireyin kaygı düzeyine göre olaylar en az kaygı yaratanlardan en fazla kaygı yaratanlar olacak şekilde sıralanmaktadır. Bu aşamalı yaklaşım, bireyin korkularıyla başa çıkma yetisini geliştirmek amacıyla tasarlanmakta ve her aşamanın yeterli basamaklara ayrılması, terapinin etkinliği açısından önem taşımaktadır. Bu süreç, bireyin kaygı yaratan durumlarla yüzleşirken kendine olan güvenini artırmakta ve aynı zamanda kaygı düzeyini sistematik olarak azaltmaktadır. Böylece, birey korkularıyla daha sağlıklı bir şekilde başa çıkmayı öğrenirken, tedavi süreci boyunca da olumlu deneyimler edinmektedir (Karakaya ve Öztop, 2013). Sistematik duyarsızlaştırma, özellikle fobiler, anksiyete bozuklukları ve sınav kaygısı gibi durumların tedavisinde etkili bir yöntem olarak kullanılmaktadır (Ahi ve Yurtseven, 2022).

Ülkemizde üniversite giriş sınavı kaygısını azaltmaya yönelik araştırmalar kapsamında, Dereboy ve Kaynak (2000) tarafından yürütülen bir çalışma, sistematik duyarsızlaştırma yönteminin bu alanda etkili olma durumunu incelemiştir. Araştırma bulguları, grupta uygulanan sistematik duyarsızlaştırmanın sınav kaygısını anlamlı ölçüde azalttığını ortaya koymuştur. Bu sonuç, sistematik duyarsızlaştırma yönteminin, özellikle sınav kaygısı gibi yaygın ve önemli bir stres faktörünü yönetmede etkili bir müdahale aracı olabileceğini göstermektedir. Söz konusu çalışma, bu yöntemin üniversite giriş sınavı kaygısını hafifletmede potansiyel bir terapi yaklaşımı olarak kullanılabileceğine işaret etmekte, aynı zamanda sınav kaygısını yönetmeye yönelik stratejilerin geliştirilmesine katkı sağlamaktadır (Dereboy ve Kaynak 2000).

2.1.9.3. Progresif Kas Gevşetme Egzersizleri

Gevşeme kavramı, bireyin fiziksel ve zihinsel olarak rahatlama, dinlenme ve bedensel olarak kendini gevşetme durumunu ifade etmektedir. Bu bağlamda, progresif gevşeme egzersizi, insan vücudunda yer alan büyük kas gruplarının bilinçli ve düzenli bir şekilde gevşetilmesi aracılığıyla, genel bedensel rahatlama durumunun sağlanmasını hedefleyen bir yöntem olarak tanımlanmaktadır (Kapucu ve Yilmaz, 2018). Progresif kas gevşeme egzersizleri, Jacobson tarafından 1924 yılında geliştirilen ve kasların belirli bir sıra dâhilinde, kademeli olarak gevşetilmesine dayanan bir teknik olarak tanımlanmaktadır. Bu egzersiz yöntemi, kasların sistematik bir şekilde gevşetilmesiyle bireyin fiziksel ve zihinsel olarak rahatlamasını sağlamayı amaçlamaktadır (Sarı, 2023). İlk olarak, sağ ve sol ayak kasları ve ardından sırasıyla sağ ve sol bacak kasları, kalça, karın kasları, göğüs ve sırt kasları, sağ ve sol el kasları, sağ ve sol kol kasları, boyun ve omuzlar ile yüz kasları devreye alınmaktadır. Her bir kas grubu, derin ve yavaş nefes alışı sırasında bilinçli bir şekilde kasılırken, nefes verişi ile birlikte gevşetilmekte ve serbest bırakılmaktadır. Bu süreç, kasların kasılma ve gevşeme aşamalarında tam bir kontrol sağlamak amacıyla düzenlenmektedir. Her kas grubunun gevşetilmesinin ardından, yeni bir kas grubuna geçmeden önce, birkaç kez derin ve yavaş diyafram nefesi alınmalıdır. Bu nefes araları, kasların daha etkili bir şekilde rahatlamasına olanak tanımakta ve egzersizin bütünsel etkisini artırmaktadır. Tüm kas grupları sırayla çalıştırıldıktan sonra, bir sonraki aşamada, tüm kaslar eş zamanlı olarak kasılmakta ve yine eş zamanlı olarak gevşetilmektedir. Egzersizler, yavaş ve derin diyafram nefesleriyle tamamlanmakta ve bu son aşama, bedenin tam bir rahatlama durumuna geçmesini sağlamaktadır (Alan Dikmen ve Şanlı, 2019). Kademeli kas gevşeme egzersizleri sırasında, parasempatik sinir sisteminin aktivitesinde bir artış meydana gelebilmektedir. Bu durum, bireyde derin bir rahatlama hissi yaratmakla beraber anksiyete seviyesinde bir azalma gözlenebilmektedir (Sarı, 2023). Yapılan bir araştırmada uygulanan rahatlama teknikleri ve sistematik duyarsızlaştırma yöntemleri sonucunda gevşeme egzersizlerinin kaygıya yönelik sorunlarda etkili bir yöntem olduğu ortaya konmuştur (Çenesiz, 2015).

2.1.9.4. Nefes Terapisi

Nefes terapisi, beden ve zihin arasında bütünsel bir denge sağlamayı hedefleyen bir uygulama olarak tanımlanmaktadır. Nefes terapisi, kişinin solunumunu yöneterek stres, kaygı ve diğer zihinsel yükleri hafifletmesine yardımcı olan bir teknik olarak değerlendirilmektedir (Yalçın ve Özbaşaran, 2021). Nitekim özellikle insan sağlığına yönelik çeşitli bilimsel

disiplinler, nefes tekniklerinin yalnızca fiziksel beden üzerinde değil, aynı zamanda insanın duygusal ve zihinsel yapıları üzerinde de hayati bir bağlantı sağladığını kabul etmektedir (Hüzmeli, 2023).

Nefes tekniklerinin, insanlık tarihinin en eski dönemlerinden itibaren tedavi amacıyla kullanılan bir yöntem olarak varlık gösterdiği ve bu yöntemlerin günümüzde de etkin bir şekilde kullanılmaya devam ettiği bilinmektedir.

Oksijenin, nefes yoluyla alınmasının insan vücudundaki temel işlevleri desteklediği, iç organların, sinir sisteminin, hormonal bezlerin ve beynin olağan işleyişinin sürdürülebilmesi açısından kritik bir öneme sahip olduğu bilinmektedir. Özellikle beyin, diğer organlara kıyasla daha yüksek bir oksijen talebine sahip olmaktadır. Bu durum, beyin hücrelerinin sağlıklı bir şekilde çalışabilmesi için gerekli olan enerji üretimini sağlamaktadır. Yeterli oksijenin beyne ulaşmaması durumunda ise, bireyde çeşitli fiziksel ve psikolojik sorunların ortaya çıkabilmektedir. Bu sorunlar arasında depresyon, işitme ve görme bozuklukları, zihinsel bulanıklık gibi durumlar yer almakta olup, bu da oksijenin beyin fonksiyonları üzerindeki etkisini gözler önüne sermektedir. Dolayısıyla, uygun nefes alım teknikleri ve oksijen alımının artırılması, beyin sağlığının korunması ve genel ruhsal durumun iyileştirilmesi açısından son derece önemli görülmektedir (Önal, 2023).

Yapılan bir araştırmada, nefes terapisi tekniğinin müzik eğitimi gören öğrencilerde düşük performans kaygısının azaltılması veya ortadan kaldırılmasındaki etkisi incelenmiş ve bu tekniğin, öğrencilerin müzik performans kaygısını hafifletmede önemli bir rol oynadığı sonucuna varılmıştır (Hüzmeli, 2023).

2.1.9.5. Yoga ve Meditasyon

Yoganın, tarihte Hint dinlerinin temel ritüellerinden biri olarak hem bedensel, zihinsel hem de manevi güçlerin bir araya getirilmesine yönelik bir uygulama olduğu bilinmektedir. Bu disiplin, bireylerin birleşik bir bilince ulaşmalarını sağlayarak, fiziksel sağlığı iyileştirmenin yanı sıra zihinsel dengeyi sağlamayı ve manevi bir derinlik kazandırmayı amaçlamaktadır. Yoga pratiği, çeşitli fiziksel pozlar (asana), nefes teknikleri (pranayama) ve meditasyon yöntemlerini içermektedir (Derin, 2011).

Modern yoga stillerinin çeşitliliği, Viniyoga, Iyengar, Ashtanga, İntegral, Bikram, Kripalu, Kundalin ve Sivananda gibi çeşitli okullardan oluşmaktadır. Bu modern yaklaşımların her biri, geleneksel Hatha yoga formlarına dayanmaktadır (Köyüstü ve Kırık, 2021).

Hindistan'da yoganın yüzyıllar boyunca pozitif sağlığı desteklemek amacıyla uygulandığı bilinmektedir. Yoga, altı ana sınıflama ile tanımlanabilir: Karma yoga, Raja yoga,

Bhakti yoga, Jnana yoga, Hatha yoga ve Tantra yoga. Özellikle batıda, Hatha yoga, bedensel yoga olarak en çok bilinen formdur (Erdoğan ve Yeygel, 2023). 12 haftalık yoga egzersizinin premenstrüel sendroma etkisini ölçen bir araştırmaya göre yoga egzersizlerinin bireylerin anksiyete ve depresyon düzeylerinde azalma olduğunu ortaya koymaktadır (Kılıç, 2019).

2.9.1.6. İlaç Kullanımı

Akılcı ilaç kullanımı, hastaların sağlık durumlarını iyileştirmek ve yaşam kalitelerini artırmak için vazgeçilmez bir yöntem olarak öne çıkmaktadır (Karakurt ve diğerleri, 2010).

İlaç tedavisinin her bireyin özel sağlık koşullarına ve yaşam tarzına uygun şekilde düzenlenmesi, tedavi sürecinin etkinliğini artırmak ve yan etkileri minimize etmek için kritik bir öneme sahip olmaktadır. Bu bağlamda, ilaçların hastaların bireysel ihtiyaçlarına göre uyarlanması, modern tıbbın önemli bir bileşeni olarak değerlendirilmekte ve etkili bir tedavi süreci için vazgeçilmez bir unsur olmaktadır (Uskun ve diğerleri, 2004).

Kaygı ile baş etme yöntemlerinden biri de ilaç kullanımıdır. Benzodiazepinler, kaygı ve ilgili bozuklukların tedavisinde 1960 yılından bu yana kullanılmaktadır. Yan etkilerinin düşük olması ve etkilerinin hızlı bir şekilde başlaması gibi özellikleri sayesinde, günümüzde de anksiyete bozukluklarının tedavisinde tercih edilmektedir (Gök, 2006).

Anksiyete bozukluklarında antidepresanların kullanımı, yaygın anksiyete bozukluğu, sosyal anksiyete ve panik atak gibi farklı anksiyete biçimlerinin tedavisinde etkinliklerini vurgulayan araştırmalarla desteklenmektedir. Antidepresanlar, özellikle seçici serotonin geri alım inhibitörleri, olumlu güvenlik profilleri ve etkinlikleri nedeniyle genellikle birinci basamak tedaviler olarak reçete edilmektedir (Stein, 2021).

Anksiyete bozuklukları için Beta-blokerler, özellikle akut anksiyete semptomlarının yönetiminde potansiyel bir tedavi seçeneği olarak ortaya çıkmaktadır. Son çalışmalar, beta blokerlerin, bağımlılık riski olmadan kaygıyı etkili bir şekilde hafifletebileceğini göstermektedir (Dooley ve diğerleri, 2019).

Buspiron, anksiyete bozukluklarında, özellikle yaygın anksiyete bozukluğunun tedavisinde etkinlik gösteren benzodiazepin olmayan bir ilaç türüdür. Benzersiz etki mekanizması, bağımlılık ve yoksunluk semptomları riskini en aza indirirken terapötik etkilerine katkıda bulunmaktadır (Apeldoorn ve diğerleri, 2023).

2.9.1.7. Müzik Terapi

Kaygı bozukluğu tedavisi için yukarıda sıralanan pek çok seçenek mevcut olsa da, müzik terapisinin bu konuda önemli bir alternatif olarak öne çıktığı gözlemlenmektedir. Müzik

terapisinin kaygı semptomlarını azaltmada ve bireylerin günlük yaşamlarında daha işlevsel olmalarına yardımcı olmada etkili bir rol oynadığı bilinmektedir (Rafieyan ve Ries, 2007). Yoğun bakım ünitesindeki hastalarda müziğin ağrı ve anksiyete yönetimine olan etkilerini araştıran bir çalışmada, müzik terapisinin, ilaç kullanımı dışında ağrı ve anksiyetenin azaltılmasında etkili bir yöntem olarak kullanılabileceği belirlenmiştir (Bayındır ve Koçyiğit, 2017). Bu bağlamda, müzik terapisinin bireylere duygusal rahatlama, stresle başa çıkma ve içsel denge sağlama konularında destek sağlayabileceği belirtilmektedir. Kaygı ile başa çıkma sürecinde müzik terapisinin kullanımı, bireylerin duygusal ve zihinsel iyi oluşlarını artırarak genel yaşam kalitelerini iyileştirebilecek bir terapötik yaklaşım olarak ön plana çıkmaktadır (Rafieyan ve Ries, 2007).

Antik dönemlere kadar uzanan geçmişinde, müzikle tedavinin, hastalıkların iyileştirilmesi veya kötü ruhların bedenden çıkarılması amacıyla kullanılan çeşitli melodik yapıların ve ikna edici sözlerin bir araya gelmesiyle şekillendiği bilinmektedir. Bu dönemde, hızlı, yavaş, sert veya yumuşak melodilerin kullanımının, hastaların ruh hali üzerinde olumlu etkiler yaratma potansiyeline sahip olduğu düşünülmüştür. Müzikal kompozisyonların yanı sıra, bu melodi ve ritimlerle uyumlu olan etkileyici sözler de tedavi sürecinin önemli bir parçasını oluşturmuştur. Bu şarkılar, bireylerin duygusal durumlarını etkilemenin yanı sıra, aynı zamanda onların zihinsel ve fiziksel sağlıkları üzerinde de iyileştirici bir etki yaratmayı hedeflemiştir. Antik toplumlarda, müziğin ruhsal dengeyi sağlama ve tedavi etme işlevi, bireylerin toplumsal yaşantılarında da önemli bir rol oynamıştır. Bu bağlamda, müzikle terapi uygulamalarının kökenleri, yalnızca sanatın estetik değerleriyle sınırlı kalmayıp, aynı zamanda insan sağlığının korunması ve iyileştirilmesi amacına hizmet eden bir pratik olarak ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla, antik dönemde müzikle tedavi, hem kültürel hem de sağlık açısından derin bir anlam taşıyan, toplumsal yaşamın önemli bir unsuru haline gelmiştir (Yılmaz ve Can, 2019).

"Müzik terapi" terimi, sanat anlamında ifade edilen "müzik" terimi ile hastaların bakım ve tedavi süreçlerinde gereken tedbirlerin alınmasını ifade eden "terapi" kelimesinin bir araya gelmesiyle oluşmuştur. Müziğin insanlar üzerinde duygusal etkiler yaratabilen ve bireylerin kendilerini ifade etmelerini sağlayan güçlü bir araç olduğu bilinmektedir. Terapi ise, belirli bir amaca yönelik olarak uygulanan ve bireylerin sağlık durumlarını iyileştirmeye yönelik sistematik bir yaklaşımı içermektedir. Bu bağlamda, müzik terapisi, müziğin dinamik ve yaratıcı unsurlarını kullanarak, bireylerin çeşitli sağlık ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik etkili bir yöntem sunmaktadır. Dolayısıyla, "müzik terapi" terimi, müziğin sanatsal yönlerini terapötik bir çerçevede kullanarak, bireylerin iyilik hallerini artırmayı ve çeşitli sağlık sorunlarına yönelik çözümler geliştirmeyi amaçlayan disiplinler arası bir alanı ifade etmektedir.

Bu, müzik terapisi uygulamalarının hem sanatsal hem de bilimsel bir temele dayandığını göstermektedir (Kurap Öcebe ve diğerleri, 2019).

Amerikan Müzik Terapi Birliği tarafından 1997 yılında yapılan tanıma göre müzik terapisi, kişilerin bedensel, duygusal, toplumsal ve bilişsel ihtiyaçlarına cevap vermede müzikten ve müzikle ilgili aktivitelerden faydalanılabilen bir disiplin olarak tanımlanmaktadır. Bu disiplin, hem bireysel hem de grup ortamlarında uygulanabilir ve geniş bir hasta yelpazesine hitap etmekte bu, çocuklardan yaşlı bireylere, zihinsel engelli bireylerden psikiyatrik rahatsızlıkları olan kişilere kadar uzanmaktadır. Müzik terapistleri, bireylerin belirli hedeflerine ulaşmalarını sağlamak için müzik dinleme, şarkı söyleme, enstrüman çalma ve yaratıcı müzik uygulamaları gibi çeşitli yöntemleri kullanarak, müzik aracılığıyla iletişimi ve kendini ifade etme becerilerini teşvik etmektedir. Bu disiplin, müziğin tedavi edici gücünü kullanarak, bireylerin yaşam kalitelerini artırmalarına ve çeşitli zorlukların üstesinden gelmelerine yardımcı olmayı hedeflemektedir (İmsaytoğlu ve Yıldız, 2012). Yapılan bir araştırmaya göre, çeşitli ruh sağlığı koşullarında müzik terapisinin etkinliği değerlendirilmiş ve araştırma sonuçlarında ise müzik terapisinin depresyon tedavisinde özellikle etkili olduğu tespit edilmiştir. Aktif müzik yapımının hastaların depresif semptomlarında önemli iyileşmelere yol açabileceği gözlenmiştir (Wang ve Agius, 2018)

2.2. Koro Eğitimi

Eğitim açısından değerlendirildiğinde, koro insanların bir araya gelmesini sağladığı için sosyalleşme, kültürel aktarım işleviyle kültürlenme, toplum önünde performans sergilenmesiyle özgüven ve özyeterlilik algısını güçlendirme, ortak bir amaç doğrultusunda iş birliği yapmasıyla beraberlik, karşılıklı destek olma ve paylaşım becerilerini geliştiren bir eğitim yöntemi olarak kabul edilmektedir (Özaydın, 2022). İnsanların beraber müzik icra etmeleri, benzer duyguları paylaşmalarını sağlayarak birlik ve beraberlik etkisi yaratmaktadır. Ses toplulukları, sayısal yapı, ses tipleri ve ses aralığı açısından dengeli ve istenen modele göre tek sesli veya çok sesli eserleri yorumlama amacıyla oluşturulan gruplardır. Bu topluluklar icraatları ile sosyal yapının kültürel ve sanatsal ruhuna katkıda bulunmaktadırlar. Koro, bu paylaşımı anlatmakla birlikte, bireylerin eğitim ve kültürlenme süreçlerine katıldıkları bir topluluğu da tanımlamaktadır. Bu işitsel topluluk, ürettiği seslerle bireyler üzerinde güçlü bir etki bırakmaktadır (Uçar ve Turhal, 2023).

Koro, müzik eğitiminin bir alt alanı olarak çeşitli işlevlere sahip olmakta ve bu işlevler bireysel, toplumsal, kültürel, eğitsel ve ekonomik olarak sıralanmaktadır. Bireysel açıdan, koro eğitimi bireyin kendisini mutlu ve huzurlu hissetmesini sağlayarak ruhsal sağlığını

desteklemektedir. Korolar, çocuklar ve gençler için toplumsal kuralları öğrenip uygulayabilecekleri en uygun ortamları sunmaktadır. Sevgi, saygı ve güven temelinde kurulan arkadaşlıklar, toplumsal birliğin güçlenmesine katkı sağlamaktadır. Bu ortamda, hem kendi kültürünün hem de yabancı kültürlerin seçkin eserleri sergilenirken, bireylerin estetik beğenileri gelişmekte ve bu gelişim, günlük yaşamlarında daha seçkin ve özenli bir kişilik ortaya koymalarına olanak tanımaktadır. Eğitsel açıdan korolar, bireylere kalıcı öğrenme deneyimleri sunma kapasitesine sahip olmakta ve koroların farklı şehirlerde gerçekleştirdiği konser ve seyahatler, ekonomik hareketliliği artırmaktadır. Ayrıca koro eğitimi alan bireylerin meslek olarak müziği seçmelerinde ve çalgı eğitimine yönelmelerinde de koroların büyük bir etkisi olduğu bilinmektedir (Sökezoğlu, 2012).

Korolarda görev alan koristler, birlikte şarkı söyleme, kendini ifade etme, bir araya gelme ve topluluk oluşturma, birlik duygusunda gelişme, örgütlenme, topluluk halinde müziksel performans sergileme gibi özellikleri etkin bir şekilde deneyimleme fırsatı bulmaktadırlar. Bu koşulların oluşması, koronun işleyişinin başarılı bir şekilde devam etmesini sağlamaktadır (Akgün ve Kıyak, 2023).

Koro müziğini diğer müzik alanlarından ayıran en belirgin özellik, insan sesinin her hal ve şartta kullanılabilmesi ve düzenlenebilmesidir. Koro figürü, toplumlar üzerinde en etkili, en kapsamlı, en hızlı ve ekonomik eğitim modellerinden biridir. Bir mahallede, okulda, cezaevinde, yaşadığınız sitede ya da çalıştığınız iş yerinde kolaylıkla bir koro kurulabilmektedir. Bu kolaylık, insan sesinin bir çalgı olarak kullanılabilme özelliğinden kaynaklanmaktadır. İnsan sesi, diğer çalgılara kıyasla daha kolay işlenebilir ve kullanıma hazırdır. Bu nedenle, korolar oluşturmak ve müzikal sonuçlar elde etmek, bireysel çalgı eğitimlerine, çalgı topluluklarına ve orkestralara göre daha hızlı ve yaygın bir şekilde gerçekleştirilebilir. Koro yönetimi ile eğitimi ise kendine has bir "birey ve topluluk yönetim ve eğitim" biçimidir (Gökçe, 2007). Koro yönetimi, koro şefi, koro üyeleri ve partisyon üçlüsünün işbirliği ile gerçekleştirilmekte, temel davranışlar aracılığıyla bu işbirliği sağlanarak koroya yönlendirici bilgiler aktarılmakta ve yönetim süreci başarıyla sürdürülmektedir (Özgül, 2017).

Çevik (2015) koroları farklı ölçütler doğrultusunda belirli özelliklerine göre aşağıdaki gibi sınıflandırmaktadır.

2.2.1. Üyelerine Göre Koro Türleri

Kadın koroları, erkek koroları, karma korolar, çocuk koroları.

2.2.2. Kuruluş Amaçlarına Göre Koro Türleri

Profesyonel korolar, amatör korolar, eğitim amaçlı korolar.

2.2.3. Sayısal Oluşumlarına Göre Koro Türleri

Oda koroları, orta büyüklükteki korolar, büyük korolar.

2.2.4. Seslendirdikleri Müzik Türlerine Göre Koro Türleri

Geleneksel Türk halk müziği koroları, geleneksel Türk sanat müziği koroları, dinsel müzik/ tasavvuf müziği koroları, kilise koroları, madrigal koroları, opera/operet koroları, müzikal koroları, pop ve caz koroları.

2.2.5. Yaş Gruplarına Göre Koro Türleri

Çocuk koroları, ergen koroları, gençlik koroları, yetişkin koroları.

2.3. İyi Oluş

Öznelliğe olan ilginin arttığı bir dönemde, yaşam kalitesinin niteliğini araştırmaya yönelik bilimsel eğilim, 1950'lerde başlamakta ve bu eğilim "öznel iyi oluş" olarak adlandırılmaktadır (Telef, 2013). Diener (1984), Argyle ve diğerlerine (1989) göre (aktaran Doğan ve Sapmaz, 2012) öznel iyi oluş, kişinin pozitif duygu halini sıkça yaşaması, negatif duygu hallerini ise görece daha az sıklıkla deneyimlemesi ve hayatından yüksek düzeyde tatmin olması olarak ifade edilmektedir. Öznel iyi oluş, bireylerin kendi yaşamlarına dair yaptıkları öznel değerlendirmelere dayanarak deneyimledikleri iyi oluş düzeyini tanımlayan bir terim olarak kullanılmaktadır (Gencer, 2018). Psikolojik anlamda sağlıklı olmanın en önemli belirgilerinden bir tanesi de, kişinin kendi içinde kendini mutlu birisi olarak tanımlaması ve kendini pozitif bir şekilde değerlendirmesidir. Bu durum, bireyin olayları ele alış biçimini, duygusal tepkilerini ve yargılarını ifade eden "öznel iyi oluş" kavramı ile açıklanmaktadır (Şahin ve diğerleri, 2015). Öznel iyi oluş konusu, psikoloji disiplininin en önemli sahalarından bir tanesidir. Bu sahaya ilişkin fikirler, ilk çağ düşünürlerine kadar uzanmaktadır. Araştırmacılara göre mutlu olmak, hayatın manası ve hedefi, varoluşun nihai amacıdır (Doğan ve Eryılmaz, 2013). Pozitif psikoloji bağlamında sıklıkla ele alınan kavramlardan biri olan öznel iyi oluş, kişinin hayatını değerlendirme ve yargılama süreçlerini ifade etmektedir. Bu kavram, üç boyutlu bir yapı olarak pozitif ve negatif duygu durumu ile yaşamdan tatmin olma unsurlarını içermektedir (Eryılmaz ve Öğülmüş, 2010).

1980'li yıllarda deneysel çalışmalarla birlikte psikolojik iyi oluş kavramı ortaya çıkmıştır. Bu kavram, bireyin zorluklar karşısında kendini gerçekleştirme ve anlamlı bir varoluşa ulaşma potansiyelini ön plana çıkaran, daha önceki klinik ve gelişim psikolojisi kuramlarına dayanmaktadır. Her iki disiplin de insanın iyi yaşam arayışını merkeze alarak, insani değerlere dayalı bir bakış açısıyla bireysel potansiyeli ön plana çıkarmaktadır (Telef, 2013). İyi oluş hali konusundaki farklı bakış açıları, genellikle geniş ve muğlak tanımlamalara yol açmakta ve uzmanlar, iyi oluş ile birlikte mutluluk, yaşam kalitesi veya doyumu gibi kavramları kullanmaktadırlar (Telef ve diğerleri, 2013).

Farkındalık halinin iyi oluş ile kuvvetli bir ilişki içinde olduğu, çeşitli araştırmalarla desteklenmektedir. Psikolojik iyi oluş, kişinin yaşamında anlam ifade eden hedeflerine bağlı kalması, kişisel gelişim ve başkalarıyla nitelikli ilişkiler kurma gibi yaşamın varoluşsal meydan okumaları ve zorlukları ile başa çıkma sürecinde kendini gerçekleştirme, tam işlevsellik gösterme ve anlamlı bir yaşam sürdürme olarak tanımlanmaktadır. Literatür taramaları, bilinçli farkındalık uygulamalarının bireylerin psikolojik iyi oluşunu anlamlı ölçüde artırdığını göstermektedir. Yaşamın kaçınılmaz bir parçası olan üzüntü, başarısızlık ve ızdırap gibi olumsuz duygularla başa çıkma sürecinde, bilinçli farkındalık becerilerinin etkili bir araç olduğu vurgulanmaktadır. Meta analizler de bu bulguyu destekleyerek, bilinçli farkındalık eğitimlerinin katılımcıların genel psikolojik sağlığını iyileştirdiğini ortaya koymaktadır (Deniz ve diğerleri, 2017).

2.4. İlgili Araştırmalar

Ryan ve Deci (2001) tarafından bireylerin başkalarıyla istikrarlı ve tatmin edici ilişki şeklinde tanımlanabilecek yüksek düzeydeki ilişkinin, iyi oluşla pozitif ilişkili olduğu gösterilirken, yalnızlığın düşük iyi oluşu tetiklediği belirtilmiştir.

Dinçer'in (2009) 7. sınıf öğrencilerine yönelik yaptığı ders dışı müzikal etkinliklerin yer aldığı çalışmada deney grubu öğrencilerinin kontrol grubunda bulunan öğrencilere nazaran sınıf içindeki sosyal davranış ve beceri gelişiminde anlamlı şekilde daha yüksek puanlar aldığı ortaya konmaktadır.

İngiltere'deki korolarda yer alan 600'den fazla korist üzerinde yapılan araştırmada "iyi oluş ve koro ölçeğine" verilen yanıtlar ile koroda seslendirme yapmanın olumlu etkileri hususunda yüksek düzeyde fikir birliğine varıldığı tespit edilmiştir. Ölçeklerinin tamamında yüksek ortalama puanlar elde edilmiş ve koro şarkıcılığının olumlu etkileri konusunda yüksek bir fikir birliği ortaya çıkmıştır. Koro şarkıcılığı ölçeğinde kadınların, şarkı söylemenin refah

üzerindeki etkilerini erkeklere göre daha güçlü bir şekilde onayladığını gösteren anlamlı bir cinsiyet farkı tespit edilmiştir (Clift ve diğerleri, 2010).

Hinshaw ve diğerleri (2015) yürüttükleri karma yöntemli çalışmada, Londra bölgesindeki okul çocuklarının psikolojik iyi olma hali üzerinde topluluk içi şarkı söyleme projesinin etkisini araştırmışlardır. 7–11 yaş arası 60 çocuğa, üç farklı zaman noktasında, psikolojik iyi olma halleri ve şarkıcı kimliği ile ilgili kendi kendilerine değerlendirdikleri ölçümler uygulanmıştır. Ayrıca, psikolojik zorlukları öğretmen değerlendirmesiyle ölçen bir test de uygulanmıştır. Son olarak, çocukların projeyle ilgili deneyimlerini paylaştıkları odak gruplar ve müzik öğretmenleriyle yapılan röportajlar gerçekleştirilmiştir. Nicel veriler, koro üyelerinin projeye katılım sonrasında psikolojik iyi olma hallerinin artacağı hipotezini doğrulamamıştır; ancak nitel veriler, projeye katılan çocuklar için çok çeşitli olumlu sonuçların varlığına dair birçok kanıta işaret etmiştir. Grup içinde şarkı söylemenin katılan çocuklar için olumlu bir deneyim olduğu gözükse de, bulgular, psikolojik olarak iyi durumda olan çocuklar için etkinin daha uzun vadede anlaşılabileceğini ileri sürmektedir.

Öpöz (2017), spor veya sanatla uğraşmanın duygu düzenleme, öfke kontrolü ve sosyal kaygı üzerindeki etkilerini incelemiştir. Söz konusu araştırmada incelenen değişkenler arası ilişkilerin genel olarak anlamlı olduğu sonucu ortaya konmuştur. Elde edilen verilere göre, sanatla uğraşan ergenler, öfke kontrolü ölçeklerinde daha yüksek puanlar almış ve öfkeyi dışa vurma eğilimleri daha düşük bulunmuştur. Bu bulgu, sanat etkinliklerinin ergenlerin duygusal sağlığı üzerinde olumlu bir etkiye sahip olabileceği hipotezini destekler niteliktedir.

Wang ve Agius (2018) "Ruhsal Hastalıkların Tedavisinde ve Toplumsal Refahın Artırılmasında Müzik Terapisinin Kullanımı" şeklinde Türkçeye çevrilen makalesinde müzik terapisinin hastalara yardım etmek için nasıl etkili bir şekilde kullanılabileceğini belirlemeyi ve bu uygulamaları destekleyen kanıtları tartışmayı amaçlamaktadır. Araştırmacı makalesinde, çeşitli ruh sağlığı koşullarında müzik terapisinin etkinliğini değerlendirmek için bir gözden geçirme metodolojisi kullanmaktadır. Araştırma sonuçlarında ise müzik terapisinin depresyon tedavisinde özellikle etkili olduğu gösterilmektedir. Aktif müzik yapımı, hastalara depresif semptomlarda önemli iyileşmelere yol açabilecek yeni estetik, fiziksel ve ilişkisel deneyimler sağladığı, barınaklarda istismara uğramış kadınlar gibi belirli popülasyonlarda anksiyete düzeylerini etkili bir şekilde azalttığı, kaygılarını ve uyku kalitelerini önemli ölçüde iyileştirdiği, şizofreni hastalarının duygusal ve bilişsel yönlerini olumlu yönde etkilediği, öz algıyı geliştirdiği ve egoyu güçlendirdiği, yaşlı yetişkinler ve öğrenciler de dâhil olmak üzere çeşitli gruplarda uyku kalitesini artırdığı ve genel uyku düzenini geliştirme potansiyelini

gösterdiği, sadece bireylere fayda sağlamakla kalmayıp aynı zamanda sosyal uyumu da geliştirdiği görülmüştür.

Kaynak (2018) tarafından yürütülen çalışmada, koro eğitiminin çocukların sosyal, duygusal ve bilişsel gelişimleri üzerindeki etkileri ebeveyn raporları aracılığıyla incelenmiştir. Elde edilen bulgular, koro eğitiminin çocukların müzikal yeteneklerinin yanı sıra sosyal beceri, özgüven ve kişisel gelişim gibi alanlarda da gelişimlerine katkı sağladığını desteklemektedir.

Gül'ün (2018) yaptığı çalışmada amatör koro üyelerinin sosyo-kültürel ve psikolojik edinimlerine koro şarkıcılığının katkı düzeyinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma kapsamında görüşmeler, bir derneğe ait koronun 12 koristiyle yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda koristlerin %41,6'sının koro eğitiminin sosyalleşmelerine olumlu katkıları olduğunu belirttikleri vurgulanmıştır. Koro şarkıcılığının birlikte çalışma alışkanlığı edinme, prestij ve dostluk kurma gibi alanlarda kazanım sağlama, dünya görüşünü geliştirme, farklı ülkelerin kültürel değerlerini öğrenme ve kendi ülkelerinin kültürel değerlerini içselleştirme gibi konularda katkı sağladığı bulunmuştur. Bunun yanı sıra koro çalışmalarına katılan koristlerin rahatlama, mutluluk, huzur, aidiyet, coşku ve ego kontrolü gibi kazanımlarda artış olduğu, koronun özgüven ve özyeterlilik duygularını olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir.

Karataş (2019), 6. ve 7. sınıflardan oluşan 40 kişilik çalışma grubu ile gerçekleştirdiği çalışmada ders dışı koro eğitiminin öğrencilerin özyeterliğine etkisini ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, koro dersinin katılımcıların özyeterliğine pozitif katkı sağladığı sonucuna varılmıştır.

Döş ve diğerleri (2019), Gaziantep ilinde bulunan liselerdeki koro dersine katılan 103 kişilik çalışma grubuyla gerçekleştirdiği çalışmada katılımcıların koro dersine yönelik istek ve arzuları ile bu derse ilişkin düşünceleri mercek altına alınmıştır. Elde edilen veriler, koro dersine ilişkin öğrencilerin yüksek düzeyde güdülendiğini ve kadın katılımcıların bazı alanlarda daha fazla güdülendiklerini ortaya koymuştur. Bunun yanı sıra, koro dersinin öğrencilerin bilişsel ve sosyal yeteneklerini geliştirdiği belirlenmiştir.

Savaş Yılmaz (2021), ortaokul öğrencileriyle gerçekleştirdiği deneysel çalışmada, koro çalışmalarının okul aidiyet düzeyleri üzerindeki etkisini değerlendirmiştir. Elde edilen bulgular, koro çalışmalarının öğrencilerin okul aidiyetlerini artırmada etkili bir yöntem olduğunu desteklemektedir.

Özer ve Özdek (2021) tarafından yapılan araştırmada, Kırgızistan'da yaşayan Türk öğrencilerin enstrüman ve türkü eğitimi almalarının sosyal ve kişisel gelişimleri üzerindeki etkileri incelenmiştir. Çalışma sonuçları, müzik eğitiminin öğrencilerin sosyal becerilerini

geliştirdiği, özgüvenlerini artırdığı ve ergenlik döneminin getirdiği zorluklarla başa çıkmalarına yardımcı olduğu yönündedir.

Başdemir (2022), 116 erkek 136 kız toplamda 252 lise öğrencisinden oluşan çalışma grubu ile gerçekleştirdiği çalışmada spor lisesi ve fen lisesine giden öğrencilerin spor yapma sürelerinin mutluluk düzeyleri ve yaşam doyumları arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlamıştır. Çalışma sonucunda spor lisesi öğrencilerine nazaran fen lisesi öğrencilerinin mutluluk düzeylerinin görece daha az olduğu istatistiksel olarak ortaya konmuştur.

Batu ve Yılmaz (2022), spor ve müzik bölümlerinde öğrenim gören 180 öğrenci ile gerçekleştirdikleri çalışmada öğrencilerin sosyal kaygı durumlarını ele almıştır. Yapılan araştırmada, spor ve müzik bölümlerindeki öğrencilerin sosyal kaygı düzeyleri incelendiğinde, cinsiyet değişkeninin anlamlı bir etkiye sahip olduğu görülmüştür. Ancak gelir düzeyi, sınıf ve bölüm gibi diğer değişkenlerin sosyal kaygı düzeyleri üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmadığı belirlenmiştir.

Çağlar (2022), 6. sınıf öğrencilerinden oluşan 62 kişilik çalışma grubu ile gerçekleştirdiği bu çalışmada koro eğitimine dayalı etkinliklerin öğrencilerin özgüven ve utangaçlık düzeylerine etkisinin tespit edilmesini amaçlamıştır. Araştırma sonucuna göre koro eğitimi etkinliklerinin, öğrencilerin utangaçlık ve özgüvenlerinde anlamlı düzeyde farklılık oluşturmadığı fakat deney grubunun kontrol grubuna kıyasla özgüven ve iç özgüven son test puanlarının daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Özkan Sarıgül ve Yıldırım Orhan (2023), 15-18 yaş aralığındaki 106 lise öğrencisinden oluşan çalışma grubu ile gerçekleştirdiği araştırmada okul harici müzik çalışmalarının bilişsel iyi oluş üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın sonucuna göre okul dışı müzik eğitimi alan öğrencilerin mental iyi oluş düzeylerinin anlamlı düzeyde olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Sürü ve Söğütlü (2023), toplam 55 katılımcıdan oluşan (27 katılımcı kontrol grubu ve 28 katılımcı ise deney grubu) bir gruba Edvar Müzik Terapi yöntemini uygulamışlardır. Çalışmanın sonunda, deney grubunun stres ve negatif duygu halinde anlamlı bir düşme; bilişsel iyi oluş ve pozitif duygu halinde ise anlamlı bir yükselme görüldüğü saptanmıştır.

Aytekin (2024), ortaokul öğrencilerinden oluşan çalışma grubu ile gerçekleştirdiği çalışmada sosyal anksiyete ve sosyal-duygusal ve ahlaki gelişim üzerinde koro eğitiminin etkisini ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırmanın sonucuna göre koro eğitimi alan öğrencilerin sosyal anksiyete düzeylerinde anlamlı bir fark gözlenmemiştir. Fakat öğrencilerin sosyal-duygusal ve ahlaki gelişimlerinde bazı olumlu etkiler görülmüştür. Özellikle öğrencilerin arkadaşlık ilişkilerinde ve iş birliği becerisi üzerinde etkisi olduğu görülmüştür.

İtalya'da üniversite koro üyeleri arasında yapılan diğer bir araştırmada da birlikte şarkı söylemenin koristlerin duygusal ve bilişsel iyilik halleri yanı sıra sosyal iyilik hallerini de geliştirdiği tespit edilmiştir (van der Sandt ve Nardi, 2024).

3. BÖLÜM
YÖNTEM

Çalışmanın yöntem bölümde araştırmada kullanılan model, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve çözümlenmesine ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

Bu çalışmada nicel araştırma metotlarından ön test-son test kontrol gruplu deneysel model kullanılmıştır. Deneklerin deney grubu ve kontrol grubu olarak ikiye ayrıldığı ve çalışmanın öncesi ve sonrasında ölçüme tabi tutuldukları tasarım ön-son test kontrol gruplu modeldir (Karasar, 2005). Dolayısıyla bu çalışmada ortaya konan modelin araştırma ile uyumlu olduğu düşünülmektedir.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Diyarbakır'ın Bismil ilçesine bağlı Bismil Fen Lisesi 9. ve 10. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışmaya 50 deney ve 50 kontrol grubu olmak üzere toplam 100 öğrenciden oluşan iki grup dâhil olmuştur. Deney grubunda yer alan katılımcılar örneklem grubunun belirli özelliklere uygun olması gereken bir örnekleme yöntemi olan amaçlı örnekleme yöntemi (Baltacı, 2018) ile belirlenmiştir. Deney grubunda yer alan öğrenciler koro çalışmalarına katılmak üzere istekli olan öğrenciler arasından müzik yeteneğini tespit eden herhangi müziksel yetenek testi yapılmadan ses genişliklerine ve renklerine bakılarak ve akademik başarı düzeyi aranmaksızın seçilmişlerdir. Kontrol grubunda yer alan öğrenciler ise evrendeki elemanların her birisinin eşit seçilme imkânına sahip olduğu örnekleme türü olan tesadüfi örnekleme yöntemi (Baltacı, 2018) ile belirlenmiştir.

Katılımcıların demografik verilerine ilişkin sayı ve frekans bilgileri Tablo 1'de gösterilmiştir**.**

Tablo1

Öğrencilerin demografik bilgilerine ait sayı ve frekans dağılımları

Değişken	Kategori	F	%
Grup	Deney	50	50
	Kontrol	50	50
	Toplam	100	100

	Kız	60	60
Cinsiyet	Erkek	40	40
	Toplam	100	100
	9. Sınıf	32	32
Sınıf	10. Sınıf	68	68
	Toplam	100	100

f:frekans, %: yüzde

Tablo 1'de açıklandığı üzere, deney grubunda 50 (%50) ve kontrol grubunda da 50 (%50) öğrenci bulunmaktadır. Her iki grupta eşit sayıda öğrenci yer almaktadır. Toplam öğrenci sayısı 100'dür. Katılımcıların %60'ı kız (f = 60) ve %40'ı erkek (f = 40) olarak dağılım göstermektedir. Öğrencilerin %32'si 9. sınıf (f = 32) ve %68'i 10. sınıf (f = 68) öğrencisidir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Çalışmadaki veriler I. bölümünde katılımcıların demografik bilgilerine yönelik soruları, II. bölümünde ise aşağıda yer alan ölçeklerin yer aldığı form ile toplanmıştır. Formlar gerek ön testte gerekse son testte öğrencilere dağıtılmış, yeterli süre verilerek kalemle doldurmaları istenmiştir.

3.3.1. İyi Oluş Ölçeği (EPOCH)

Demirci ve Ekşi (2015) tarafından Türkçeye uyarlanan İyi Oluş Ölçeği (EPOCH) (EK 2) 5'li likert [bir (hiçbir zaman) ile beş (her zaman) arasında derecelendirilen] ölçek olup 5 alt boyut ve 20 maddeden oluşmaktadır.

Kern ve arkadaşları (2015) tarafından tasarlanan orijinal ölçek, Demirci ve Ekşi (2015) tarafından ergenlere yönelik uyarlama sürecinde iyi derecede İngilizce bilen beş akademisyen tarafından Türkçeye çevrilmiştir. Bu süreçte her boyut 4 maddeden oluşan Bağlılık (dedication), Kararlılık (determination), İyimserlik (positivity), İlişkililik (closeness) ve Mutluluk (contentment) olmak üzere 5 alt boyut (faktör) geliştirilmiştir. Bu boyutlar, İngilizce terimlerinin baş harflerinden oluşturulan EPOCH kısaltmasıyla ifade edilmiştir. Değerlendirme, her boyut için puanların ortalaması alınarak 1-5 skalasında bir puan oluşturulmasıyla yapılmakta ve bu beş faktör bilgi ekranı yaklaşımıyla raporlanmaktadır. Ters puanlanan herhangi bir madde yer almamaktadır (Demirci ve Ekşi, 2015). Ölçeğin maddelerinin ölçeğin

toplam puanını yordama gücünü ve ayırt ediciliğini belirlemek üzere madde analizi yapılmış, ölçeğin alt boyutlarındaki maddelerin düzeltilmiş madde toplam puan korelasyonları; İlişkililik için .0,68 ile 0,77, Bağlılık için 0,60 ile 0,69, Mutluluk için 0,66 ile 0,77, İyimserlik için 0,61 ile 0,75, ve Kararlılık için 0,41 ile 0,56 arasında değişmektedir. EPOCH Ölçeği'nin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı, ölçeğin toplam puanı için 0,95 bulunmuştur. Ölçeğin alt boyutlarının iç tutarlılık katsayıları, İlişkililik için 0,88, Bağlılık için 0, Mutluluk için 0,88, İyimserlik için 0,84 ve Kararlılık için 0,72, olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin faktör yükleri, 0,37 ile 0,84 arasında değişmektedir. Ölçeğin 5 faktörlü yapısının uyum değerlerinin kabul edilebilir düzeyde olduğu görülmüştür (Demirci ve Ekşi, 2015).

3.3.2. Ergenler İçin Sosyal Kaygı Ölçeği (ESKÖ)

Fen lisesi koro öğrencilerinin sosyal kaygı durumlarına yönelik veriler Aydın ve Tekinsav Sütçü (2007) tarafından Türkçeye uyarlanan Ergenler İçin Sosyal Kaygı Ölçeği (ESKÖ) ile toplanmıştır (EK 3). 5'li likert ölçek 3 alt boyut (genel sosyal durumlarda korku ve huzursuzluk duyma - G-SKHD / olumsuz değerlendirilme korkusu - ODK / yeni sosyal durumlarda korku ve huzursuzluk duyma - Y-SKHD) ve toplam 22 maddeden oluşmuştur.

ESKÖ'nün tamamının en yüksek Cronbach Alfa katsayısına (,88), buna karşılık 4 maddeden oluşan genel sosyal durumlarda korku ve huzursuzluk duyma (G-SKHD) alt ölçeğinin en düşük katsayıya (,68) sahip olduğu görülmektedir. En yüksek iki yarım güvenirlilik katsayısının (,85) ölçeğin tamamına ve olumsuz değerlendirilme korkusu (ODK) alt ölçeğine, en düşük katsayısının ise (,7) yeni sosyal durumlarda korku ve huzursuzluk duyma (Y-SKHD) alt ölçeğine ait olduğu tespit edilmiştir.

Mevcut araştırmada, ESKÖ ve EPOCH ölçekleri ile bu ölçeklerin alt boyutlarının ön test ve son test değerlerine ilişkin güvenilirlik testi gerçekleştirilmiş, Cronbach's Alpha değerleri Tablo 2'de sunulmuştur. Güvenilirlik analizi, bir ölçekte yer alan tüm maddelerin tutarlılığını ve test edilen yapıyı ölçmedeki homojenliğini ifade eden bir kavramdır. Test sonuçlarında elde edilen α değerinin 0,60'ın üzerinde olması gerekmektedir (George ve Mallery, 2010). Bu doğrultuda, araştırmada kullanılan ölçeğin güvenilirlik düzeylerinin yeterli olduğu belirlenmiştir.

Tablo 2

Çalışmada kullanılan ölçek ve alt boyutlarının Cronbach's Alpha değerleri

Ölçek ve Alt Boyutları	Cronbach's Alpha Ön test	Cronbach's Alpha Son test	N
Ergenler İçin İyi Oluş Ölçeği (EPOCH)	0,860	0,905	20
• Bağlılık	0,605	0,774	4
• Kararlılık	0,637	0,712	4
• İyimserlik	0,738	0,803	4
• İlişkililik	0,759	0,782	4
• Mutluluk	0,804	0,867	
Ergenler İçin Sosyal Kaygı Ölçeği (ESKÖ)	0,924	0,944	18
• Olumsuz Değerlendirilme Korkusu (ODK)	0,884	0,917	7
• Yeni Sosyal Durumlarda Korku ve Huzursuzluk Duyma (Y-SKHD)	0,746	0,837	6
• Genel Sosyal Durumlarda Korku ve Huzursuzluk Duyma (G-SKHD)	0,757	0,806	5

3.4. Verilerin Toplanması ve Çözümlenmesi

3.4.1. Verilerin Toplanması

Öğrencilerle yapılan koro eğitimi çalışmaları ve ölçek uygulamaları ile ilgili gerekli izinler Bursa Uludağ Üniversitesi Araştırma ve Yayın Etik Kurulundan (Tarih:24.11.2023 ve Karar No:10) (Ek 5) ve Diyarbakır Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğünden (Tarih:21.12.2023 ve Sayı:E30769799-44-92661282) alınmıştır (Ek 4). Ayrıca öğrencilerin deney grubu olarak çalışmaya katılabilmesi için velilerden gerekli izinler alınmıştır (Ek 6). Ardından çalışma öncesi tüm öğrencilere süreç ile ilgili bilgi verilmiştir.

Tüm katılımcıların uygulama öncesi sosyal kaygı ve iyi oluş düzeyleri ön teste veri toplamak üzere ESKÖ ve EPOCH ölçekleri ile ölçülmüştür. Deney grubu ile haftada bir kez olmak üzere toplamda 16 hafta, öğretim programı haftalara göre planlanmış ısınma ve kaynaştırma oyunları ile zenginleştirilmiş koro eğitimi çalışması yapılmıştır. Kontrol grubundaki öğrencilerle ise hiçbir uygulama yapılmamıştır. Uygulama sonunda son teste veri

toplamak üzere hem deney hem kontrol grubu öğrencilerinin tekrar sosyal kaygı ve iyi oluş düzeyleri EPOCH ve ESKÖ ile ölçülmüştür.

3.4.1.1. Deneysel Sürecin Uygulama Aşamaları

Koro dersleri Tablo 3'teki plan doğrultusunda gerçekleştirilmiştir.

Tablo 3

Koro ders planı

Ders	Koro
Sınıf	9. ve 10. Sınıflar
Süre	50 dk
Öğrenme Alanı	Dinleme ve Söyleme
Müziksel Kazanımlar	Sesi tekniğine uygun olarak kullanır.
	Seviyesine uygun eserleri notalarına ve süre değerlerine uymak suretiyle seslendirir.
	Eserleri hız ve gürlük kavramlarına uyacak şekilde seslendirir.
	Çok sesli müzikleri tanır.
	Farklı müzik türlerinden eserler seslendirir.
	Dünyanın farklı bölgelerindeki müzik eserlerini dinler ve seslendirir.
	Belirlenen zamanlarda ilgili müzik etkinliklerine iştirak eder.
	Müzik çalışmalarını sergiler.
	Değişik türdeki müzikleri dinlemek ve seslendirmek suretiyle beğeni ve müzik kültürünü geliştirir.
	Dinlediği ve seslendirdiği farklı türdeki müziklerden hem şahsi hem de ortak koro dağarcığını geliştirir.

Psikolojik Kazanımlar	Koro çalışmalarının iyi oluş durumuna etkisini fark eder.
	Koro çalışmalarının sosyal kaygı yaşayan öğrencilerin kaygı durumlarına olumlu etkisini fark eder.
	Okul içinde ve dışında koro ile sosyal etkinliklere katılmanın kişisel gelişimine katkısını bilir.
	Bireysel ve sosyal becerilerin gelişimini destekleyecek koro etkinliklerinin içerisinde yer alır.
	Koro çalışması ile ilgi ve yeteneklerinin farkına vararak bu doğrultuda hareket eder.
	Grup çalışmalarında iş birliğinin önemini ve gerekliliğini bilir.
	Grup çalışmalarına etkili ve verimli olmak için çaba sarf eder.
	Üretkenliğin kişisel ve toplumsal açıdan önemini fark eder.
	Koro eğitiminin akademik, sosyal, duygusal ve kişisel anlamda çok yönlü gelişimine etki edeceğini bilir.
Öğrenme Öğretme Yöntem ve Teknikleri	Anlatım, gösterip yaptırma, gösteri, dinleme benzetim, drama
Kullanılan Eğitim Teknolojileri Araç Gereçler	Bilgisayar, projeksiyon, çalışma kâğıtları, piyano
Ders Alanı	Okul, sınıf
Etkinlik Süreci	1. Öğrencilere beden ısıtma hareketleri yaptırılır. *Boynu yarım ve tam daire şeklinde çevirme, omuzları geriye, öne doğru çevirme ve yukarı kaldırıp bırakma; kolları öne ve arkaya doğru alma; el bileklerini döndürme; beli döndürme; ayak bileklerini döndürme; yüze parmaklarla masaj yapma.*

2. Öğrencilere grup içi sosyal iletişimi güçlendirmek amacıyla kullanılan ısınma ve kaynaştırma oyunları oynatılır. (Tablo 4)

3. Öğrencilere nefes egzersizleri yaptırılır.

Öğrencilerden; derin nefes almaları ve nefeslerini yavaşça boşaltmaları, diyafram nefesi almaları ve "tısss" diye dışarı vermeleri, bir grup "tıss" diğer grup "kuh" diyecek şekilde nefeslerini dışarı vermeleri, tek nefeste 20 tane staccato "tıus" yapmaları, derin nefes almaları ve öğretmenin el hareketiyle yaptığı nüanslara uygun nefesin boşaltılması istenir.

4. Öğrencilere ses açtırma egzersizleri yaptırılır.

Kapalı ağız "do-re-do" yaparak ses tellerinin ısınması sağlanır.

Sırasıyla "Ya", "Yo" ve "Ye" hecelerini tek tek kullanarak "do-re-mi-re-do" ezgisi ile her tonda egzersiz yapılır.

"Ya" hecesini kullanarak "do-re-mi-fa-mi-re-do" ezgisi ile her tonda egzersiz yapılır.

"Mam" hecesi kullanılarak "do-re-mi-fa-sol-fa-mi-re-do" ezgisi ile her tonda egzersiz yapılır.

"Si-Mi-Ne-Vi-Moooon-di" heceleri kullanılarak "do-re-mi-fa-sol-fa-mi-re-do" ezgisi ile her tonda egzersiz yapılır.

"Yah" hecesi kullanılarak "do-mi-sol-do-sol-mi-do" ezgisi ile her tonda egzersiz yapılır.

5. Koroda belirli bir program dâhilinde hazırlanmış şarkıların çalışmaları kulaktan yansılama yoluyla öğrencilere öğretilir.

-29 Ekim Cumhuriyet Bayramı kapsamında "Mustafam" ve "Fikrimin İnce Gülü",

-24 Kasım Öğretmenler Günü kapsamında "Öğretmen Marşı" ve "Sevgili Öğretmenim",

-18 Mart Çanakkale Şehitlerini Anma Günü kapsamında "Çanakkale Türküsü" ve "Hey Onbeşli Ağıtı",

	-19 Mayıs Gençlik ve Spor Bayramı kapsamında 80'ler Türkçe pop müzik eserleri seslendirilmiştir.
Grupla Öğrenme Etkinlikleri	Öğrenciler birlikte sınıf ortamında dinleme ve söyleme etkinliklerine katılırlar.
Planın Uygulanmasına İlişkin Açıklamalar	Plan uygulanırken bireysel farklılıklar dikkate alınmıştır.

Koro derslerinde öğrencilerin grup içi sosyal iletişimlerini güçlendirmek amacıyla kullanılan ısınma ve kaynaştırma oyunları Altınay'ın (2022) Psikodrama 450 Isınma Oyunu adlı kitap ve literatürde mevcut olan diğer oyunlardan yararlanarak koro eğitimine uyarlanmış ve her dersin giriş aşamasında uygulanmıştır. 14. ve 15. haftada yer alan etkinlikler araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Psikodrama oturumlarının birinci aşaması ısınma oyunlarıdır. Isınma oyunları grup üyelerinin o günkü oturuma hazırlanmalarına yardımcı olmaktadır. Oyunların faydalı etkinlikler olduğu bilinmektedir. Nitekim psikodrama teknikleri kullanılarak ergenlerin saldırganlık düzeyine etkisinin incelendiği bir araştırmada, psikodrama teknikleri kullanılarak gerçekleştirilen grup uygulamalarının deney grubundaki öğrencilerin saldırganlık düzeylerini olumlu düzeyde etkilediği ortaya konmuştur (Karataş ve Gökçatan, 2009). Başka bir araştırmada da ısınma etkinliklerinin rahat ve etkileşimi motive etmenin yararlı bir yolu olabileceği vurgulanmaktadır. Isınma etkinlikleri öğrencilerin sınıfla duygusal olarak bağlantı kurmasına olanak tanımaktadır. Zihinsel kapasiteleri ile en iyi şekilde etkileşim ve etkinlik yoluyla öğrenme gerçekleşebilmektedir. Dikkat ve motivasyonu artırmak için temel öğretim etkinliğinden önce ısınma etkinlikleri kullanılabilmekte, bununla birlikte duyu ve duyguları harekete geçirmenin öğrencilerin dikkat süresini artıracağı belirtilmektedir (Indrayanti, 2014).

Sasan ve diğerleri (2023) ısınma etkinliklerinin lise öğrencilerinin katılımı üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında ısınma etkinliklerinin öğrenci katılımı üzerinde olumlu bir etki yaratabileceğini göstermektedir. Öğrencilerin ısınma etkinliklerine katıldıktan sonra akranlarıyla bağ kurma, sınıf atmosferinin ve ruh halinin iyileşmesi, ders tartışmalarına ve etkinliklere katılmaya isteklerinin arttığı görülmektedir. Isınma etkinlikleri öğrencilerin akranlarıyla daha rahat ve bağlı hissetmelerine yardımcı olabilmekte, bu da daha olumlu bir sınıf atmosferine ve katılım istekliliğinin artmasına yol

açabilmektedir. Ayrıca öğrencilerin iletişim ve ekip çalışması gibi önemli sosyal beceriler geliştirmelerine fırsatlar sunabilmektedir.

Araştırmada Tablo 4'te yer alan ısınma ve kaynaştırma oyunları koro dersine hazırlık amacıyla koroda yer alan 9. ve 10. sınıf öğrencilerin sosyal bir ortam içerisinde kendilerini ifade edebilmelerine olanak sağlamak üzere kullanılmıştır. Isınma ve kaynaştırma oyunlarının liseye yeni başlayan 9. sınıf öğrencilerinin okul ortamına alışabilmeleri, birbirlerini tanıyabilmeleri, birbirlerini tanımayan farklı şubelerde okuyan 10. sınıf öğrencilerinin ise gerek 9. sınıf öğrenciler gerekse diğer şubelerdeki öğrencilerle kaynaşabilmelerini ve tüm koro üyelerinin sosyalleşebilmelerini sağlamak üzere etkili olabileceği düşünülmüştür.

Tablo4

Isınma ve kaynaştırma oyunlarının haftalara göre dağılımı

HAFTALAR	ETKİNLİK ADI	AMACI	UYGULANIŞI
1. Ders	**İsmin Anlamı**	Tanışma, isim öğrenme, hatırlama	Öğrenciler çember şeklinde durup sırayla ortaya geçerek doğaçlama şarkı söyleyerek ismini anlatmaya çalışır. Diğer öğrenciler ise isimleri tahmin etmeye çalışır. Tüm öğrenciler sırasıyla bu etkinliği yapar.
2. Ders	**Top ve...**	İsimleri hatırlama	Öğrenciler daire biçiminde dururlar. Öğretmen 1 adet yumuşak topu göz teması kurduğu öğrenciye atarak kendi ismini söyler. Topu alan ise aynı şekilde göz göze geldiği bir başkasına atarak "ismini" söyler. Topu atan ve topu tutanların göz teması kurmaları şarttır. Oyunun 2. bölümünde topu atan kişi, topu attığı kişinin ismini söyler. Böylece öğrenciler birbirlerinin isimlerini öğrenmiş olurlar.

3. Ders	**Ping-Pong Top ve...**	Tanışma, isim öğrenme, hatırlama	Grup çember oluşturacak şekilde sıraya girer. Ortaya geçen ebe eliyle gösterdiği şahsa "ping" veya "pong" der. Ebe, gösterdiği kişiye "ping" derse gösterilen öğrenci solundaki, "pong" derse sağındaki öğrencinin adını kısa sürede söylemelidir. Doğru söylemediği takdirde çemberin ortasına geçer. Öğrenciler sağındaki ve solundaki kişilerin adlarını öğrendiği takdirde ebe tarafından "ping-pong" söylenerek öğrencilerin yer değiştirmesi sağlanır.
4. Ders	**Yürürken ilişki kur**	Öğrencilerin birbirlerinin isimlerini öğrenmelerini ve iletişim kurmalarını sağlamak.	Öğrencilerden sınıf içerisinde açılan müziğin temposuna uygun şekilde yürümeleri istenir. Öncelikle birbirleriyle sözsüz olarak (göz teması vb.) ilişki kurmaları istenir. Müzik durduğunda en yakınındaki kişiyle tanışıp kendilerini kısaca anlatmaları (nereden geldikleri, hobileri vb.) müzik devam ettiğinde ise yürümeye devam etmeleri gerekmektedir.
5. Ders	**Eşleme çalışmaları**	Belirlenen sürede maksimum sayıda bireyle karşı karşıya gelmektir.	Öğrenciler ikişer gruplara ayrılır. Birbirlerine "en sevdiği şarkı", "en sevdiği sanatçı" ve "en sevdiği çalgıyı" söylerler. Daha sonra her eş öğrendikleri bilgileri grupla paylaşır.

6. Ders	**Metafor**	Öğrencilerin duygu ve düşüncelerini tanımalarını sağlamak	Öğrenciler daire şeklinde dizilir. Her öğrenci bir adım öne çıkıp müziğin kendisi için ne anlam ifade ettiğini ve hangi duyguları uyandırdığını metafor kullanarak bir cümleyle ifade eder. Cümleler müzik ….. gibidir. Çünkü…. şeklinde olmalıdır. Örneğin "Müzik kuş gibidir çünkü kendini özgür hissettiği her anı yaşar."
7. Ders	**Kağıt havlu**	Öğrencilerin birbirlerini daha yakından tanımalarını sağlamak	Öğretmen öğrencilere bir kâğıt havlu verir ve havludan istedikleri kadar parçayı koparıp almaları istenir. Tüm katılımcılar kâğıtlarını aldıktan sonra, öğretmen sırayla her öğrenciden koparttığı kâğıt parçası kadar kendi hakkında bilgi vermesini ister. Her öğrencinin kendi hakkında vereceği bilgiler sayesinde öğrencilerin birbirlerini daha yakından tanımaları ve ilişki kurmaları sağlanmış olur.
8. Ders	**Hareketimi tekrar et**	Öğrencilerin dikkatinin toparlanması, hareketlendirme	Öğrenciler daire şeklinde dururlar. Öğretmen öğrencilerden sırayla ortaya girmelerini ve bir hareket yapmalarını ister. Ardından diğer öğrencilerin hareketin aynısını yapmaları istenir. Böylece öğrencinin dikkati ortadaki öğrencinin üzerinde olacaktır.

9. Ders	**Eksik sandalye**	Öğrencilerin dikkatinin toparlanması ve grup içi dinamiklerin pekiştirilmesi	Oyunda sandalyeler daire şeklinde, grup sayısından bir eksik sayıda dizilir ve öğrenciler tüm sandalyelere oturduktan sonra bir öğrenci açıkta kalır. Açıkta kalan öğrenci, gruptakilerin bazılarına uyacak birkaç özellik sayar. Sayılan niteliklere sahip olan öğrenciler yer değiştirirken açıktaki öğrenci boş kalan sandalyelerden birine oturmaya çalışır. Örneğin; "Tüm esmerler yer değiştirsin", "siyah giyenler yer değiştirsin" gibi. Ortadaki öğrenci bazen "Herkes yer değiştirsin" diyerek oyuna hareket ve eğlence katabilir.
10. Ders	**Sessiz Ortam**	Öğrencilerin tamamladıkları tarihi, proje sürecini ve eğitimleri kendi kendilerine değerlendirmeleri	Öğretmen hafif bir müzik dinletisi ile beraber öğrencilerden sakinleşmelerini, en rahat pozisyonda oturmalarını ve gözlerini kapatmalarını ister. Daha sonra geçmişe gitmelerini, ilk koro çalışmasına katıldıkları anı, ne hissettiklerini, koroya gelirken nasıl bir hazırlık yaptıklarını ve kurdukları ilişkileri, yapılan etkinlik anını ve sonrasında yaşadıklarını, hayal etmelerini ister. Böylelikle öğrenciler içsel bir yolculuğa çıkarlar.
11. Ders	**Hava Durumu**	Öğrencilerin ruh halini öğrenmek	Öğrenciler arkadaşları ile o gün içinde bulundukları ruh halini ifade etme imkânı bulurlar. Her bir öğrenci diğerlerine Meteoroloji kelimelerini kullanarak ruh halini ezgisel olarak anlatır. Örneğin: Bugün güneşe dargınım. Siyah bulutlar peşimi bırakmıyor. Bu sıcacık günde bile ısınamıyor üşüyorum.

12. Ders	**Müzikle Öykü Oluşturma**	Öğrencilerin duygu ve düşüncelerini tanımalarını sağlamak	Öğretmen öğrencileri çember şeklinde dizer ve müzik ile ilgili bir cümle kurarak hikâyeyi başlatır. Sırayla öğrenciler birer cümle kurarak anlamlı bir hikâye kurgulamaya çalışırlar. Örneğin öğretmen "Almanya'daki koro festivallerine koro olarak katılmaya karar verdik ve yarın yola çıkıyoruz" diyerek öyküyü başlatır ve öğrencilerin faaliyete ilişkin görüş, beklenti ve önerilerini öğrenir.
13. Ders	**Müzik Eşliğinde Farklı Selamlaşmalar**	Isınma	Öğrenciler müzik eşliğinde odada rahat bir şekilde yürürler. Öğretmen müziği kapattığında öğrenciler en yakınında bulunan arkadaşı ile değişik bir usulle selamlaşır. El, ayak, omuz, kafa bölgeleri kullanılarak selamlaşmalar yapılır. Koro çalışması bitince değişik selamlaşma çalışmaları beraberce hatırlanır ve hissedilenler hakkında konuşulur.
14. Ders	**Ben-Sen Ol**	Öğrencilerin birbirlerini daha yakından tanımalarını sağlamak ve empati becerisini geliştirmek	Grup ikişerli eşleştirilir. Eşler son 3 ayda kendilerini mutlu eden olaylar hakkında birbirlerinden bilgi edinirler. Sonra birbirleri yerine geçerek öğrendiklerini gruba anlatırlar.
15. Ders	**Şiir Çalışması**	Öğrencilerin takım olarak üretmelerini sağlamak	Öğrenciler beşerli gruplara ayrılırlar. Açılan müziği dinledikten sonra müziğin çağrıştırdığı 5 kelimeyi not almaları istenir. Yazılan kelimelerden cümleler oluşturulur ve sonra bu cümlelerden bir şiir yazılır. Sonuçta grupça üretmiş oldukları fon müziği eşliğinde şiiri okumaları istenir.

16. Ders	**Ritim Çalışması**	Öğrencilerin dikkatinin toparlanması ve doğaçlama becerisini geliştirme	Öğrenciler daire şeklinde dizilirler. Öncelikle açılan müziğin temposuna uygun hareket etmeleri istenir. Daha sonra her öğrencinin sırayla tempoya uygun doğaçlama ritim çalması istenir. Her öğrenci sırası geldiğinde tempoyu aksatmadan ritmini çalmalıdır.

3.4.2. Verilerin Çözümlenmesi

Çalışmadaki verilerin istatistiksel analizi, SPSS İstatistik 26 paket programı aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Kategorik değişkenlerin frekans ve yüzde dağılımları hesaplanırken, sürekli değişkenlerin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiştir. Bu değerlerin -2 ve +2 değerleri arasında bulunması, verilerin normal dağılıma yakın olduğunu göstermektedir (George ve Mallery, 2010). Analiz sonuçları, Tablo 5 ve 6'da sunulmuş olup, tüm sürekli değişkenlerin normal dağılım özelliğini taşıdığı tespit edilmiştir.

Tablo 5

Çarpıklık ve basıklık değerleri (Ön test)

Ölçek ve alt boyutları	Skewness (Çarpıklık)	Std. Hata	Kurtosis (Basıklık)	Std. Hata
EPOCH	0,133	0,241	-0,014	0,478
Bağlılık	-0,059	0,241	-0,673	0,478
Kararlılık	-0,261	0,241	0,232	0,478
İyimserlik	-0,007	0,241	-0,644	0,478
İlişkililik	-0,384	0,241	-0,974	0,478
Mutluluk	-0,047	0,241	-0,419	0,478
ESKÖ	0,707	0,241	-0,249	0,478
Olumsuz Değerlendirilme Korkusu (ODK)	0,746	0,241	-0,478	0,478
Yeni Sosyal Durumlarda Korku ve Huzursuzluk Duyma (Y-SKHD)	0,776	0,241	0,119	0,478
Genel Sosyal Durumlarda Korku ve Huzursuzluk Duyma (G-SKHD)	0,421	0,241	-0,578	0,478

Tablo 6

Çarpıklık ve basıklık değerleri (Son test)

Ölçek ve alt boyutları	Skewness (Çarpıklık)	Std. Hata	Kurtosis (Basıklık)	Std. Hata
EPOCH	0,073	0,241	-0,148	0,478
Bağlılık	0,018	0,241	-0,672	0,478
Kararlılık	-0,119	0,241	0,256	0,478
İyimserlik	-0,241	0,241	-0,384	0,478
İlişkililik	-0,454	0,241	-0,396	0,478
Mutluluk	-0,298	0,241	-0,424	0,478
ESKÖ	0,965	0,241	0,775	0,478
Olumsuz Değerlendirilme Korkusu (ODK)	1,331	0,241	1,519	0,478
Yeni Sosyal Durumlarda Korku ve Huzursuzluk Duyma (Y-SKHD)	1,002	0,241	0,753	0,478
Genel Sosyal Durumlarda Korku ve Huzursuzluk Duyma (G-SKHD)	0,522	0,241	-0,036	0,478

Araştırmada analize tabi tutulacak EPOCH, ESKÖ Ölçekleri ile bu ölçeklere ait alt faktörlere ilişkin tüm değerler normal dağılıma uyduğu için, bağımsız ikili alt kategorilerin karşılaştırılmasında bağımsız örneklem (independent Sample) T testi, ilişkili olan ikili grupların karşılaştırılmasında ise bağımlı (paired) örneklem T-testi kullanılmıştır. Korelasyon analizinde Pearson testi kullanılmıştır. Korelasyon katsayısı; 0,00-0,30 arası zayıf, 0,30-0,70 arası orta düzeyde ve 0,70-1,00 arası güçlü bir ilişki olarak değerlendirilmiştir (Büyüköztürk, 2020). Analizlerde, anlamlılık düzeyleri 0,05 ve 0,01 olarak ele alınmış ve bu doğrultuda sonuçlar yorumlanmıştır.

Öğrencilerin EPOCH ölçeği ile ESKÖ ölçeği ve alt boyutlarına ilişkin istatistiki sonuçlar Tablo 7 ile Tablo 8'de sunulmuştur. Tablo 7'de öğrencilerin sayısal değerlerine ait ön test bulguları sunulmaktadır.

Tablo 7

Öğrencilerin sayısal değerlerine ait istatistiki bulgular (ön test)

Ölçek ve alt boyutları	Ort.	S.S.	Minimum	Maximum
EPOCH	65,8	12,6	34,0	97,0
Bağlılık	13,1	3,1	6,0	19,0
Kararlılık	13,4	3,1	4,0	20,0
İyimserlik	12,4	3,9	4,0	20,0
İlişkililik	14,2	3,8	6,0	20,0
Mutluluk	12,6	3,8	4,0	20,0
ESKÖ	41,4	15,1	19,0	86,0
Olumsuz Değerlendirilme Korkusu (ODK)	16,1	7,5	7,0	34,0
Yeni Sosyal Durumlarda Korku ve Huzursuzluk Duyma (Y-SKHD)	10,6	4,3	5,0	24,0
Genel Sosyal Durumlarda Korku ve Huzursuzluk Duyma (G-SKHD)	14,7	5,0	6,0	28,0

Ort.: Aritmetik ortalama, S.S.: standart sapma

EPOCH ölçeği genel olarak incelendiğinde, ortalama puan 65,8 (SS = 12,6) olarak bulunmuştur ve katılımcıların aldıkları puanlar 34,0 ile 97,0 arasında değişmektedir. Bu ölçeğin alt boyutlarına bakıldığında, Bağlılık alt boyutu için ortalama puan 13,1 (SS = 3,1) olup, puanlar 6,0 ile 19,0 arasında değişmektedir. Kararlılık alt boyutunda ortalama 13,4 (SS = 3,1) olup, en düşük 4,0, en yüksek ise 20,0 puan alınmıştır. İyimserlik boyutunda ortalama puan 12,4 (SS = 3,9) olarak kaydedilmiş, puanlar 4,0 ile 20,0 arasında değişmiştir. İlişkililik alt boyutunda ise ortalama puan 14,2 (SS = 3,8) olup, puanlar 6,0 ile 20,0 arasında değişmiştir. Son olarak, Mutluluk alt boyutu için ortalama 12,6 (SS = 3,8) olarak bulunmuş ve puanlar 4,0 ile 20,0 arasında değişmiştir.

ESKÖ genel puan ortalaması 41,4 (SS = 15,1) olarak hesaplanmış ve puanlar 19,0 ile 86,0 arasında değişmiştir. ESKÖ'nün alt boyutlarına bakıldığında, Olumsuz Değerlendirilme

Korkusu (ODK) boyutunda ortalama puan 16,1 (SS = 7,5) olup, en düşük 7,0 ve en yüksek 34,0 puan alınmıştır. Yeni Sosyal Durumlarda Korku ve Huzursuzluk Duyma (Y-SKHD) alt boyutunda ortalama 10,6 (SS = 4,3) olup, puanlar 5,0 ile 24,0 arasında değişmiştir. Genel Sosyal Durumlarda Korku ve Huzursuzluk Duyma (G-SKHD) boyutunda ise ortalama puan 14,7 (SS = 5,0) olup, puanlar 6,0 ile 28,0 arasında değişmiştir.

Tablo 8'de, öğrencilerin sayısal değerlerine ait son test bulguları sunulmaktadır.

Tablo 8

Öğrencilerin sayısal değerlerine ait istatistiki bulgular (son test)

Ölçek ve alt boyutları	Ort.	S.S.	Minimum	Maximum
EPOCH	68,7	13,6	30,0	100,0
Bağlılık	13,5	3,4	6,0	20,0
Kararlılık	12,8	3,2	4,0	20,0
İyimserlik	13,5	3,8	4,0	20,0
İlişkililik	15,4	3,6	5,0	20,0
Mutluluk	13,4	3,9	4,0	20,0
ESKÖ	37,5	14,1	18,0	84,0
Olumsuz Değerlendirilme Korkusu (ODK)	14,1	6,5	7,0	35,0
Yeni Sosyal Durumlarda Korku ve Huzursuzluk Duyma (Y-SKHD)	9,9	4,0	5,0	23,0
Genel Sosyal Durumlarda Korku ve Huzursuzluk Duyma (G-SKHD)	13,4	4,9	6,0	29,0

Ort.: Aritmetik ortalama, S.S.: standart sapma

EPOCH ölçeği için genel ortalama puan 68,7 (SS = 13,6) olarak bulunmuş ve katılımcıların puanları 30,0 ile 100,0 arasında değişmektedir. Ölçeğin alt boyutlarına bakıldığında, Bağlılık boyutunda ortalama puan 13,5 (SS = 3,4) olup, puanlar 6,0 ile 20,0 arasında değişmektedir. Kararlılık alt boyutunda ortalama 12,8 (SS = 3,2) olarak kaydedilmiş ve puanlar 4,0 ile 20,0 arasında değişmiştir. İyimserlik boyutunda ortalama puan 13,5 (SS = 3,8) olup, katılımcılar bu boyutta 4,0 ile 20,0 arasında puan almıştır. İlişkililik boyutunda ortalama 15,4 (SS = 3,6) olarak hesaplanmış ve puanlar 5,0 ile 20,0 arasında değişmiştir. Mutluluk alt boyutunda ise ortalama puan 13,4 (SS = 3,9) olup, katılımcıların puanları 4,0 ile 20,0 arasında değişmektedir.

ESKÖ genel puan ortalaması 37,5 (SS = 14,1) olarak tespit edilmiştir ve puanlar 18,0 ile 84,0 arasında değişmektedir. ESKÖ'nün alt boyutları incelendiğinde, Olumsuz Değerlendirilme Korkusu (ODK) boyutunda ortalama puan 14,1 (SS = 6,5) olup, katılımcıların puanları 7,0 ile 35,0 arasında değişmektedir. Yeni Sosyal Durumlarda Korku ve Huzursuzluk Duyma (Y-SKHD) boyutunda ortalama puan 9,9 (SS = 4,0) olarak belirlenmiş, puanlar 5,0 ile 23,0 arasında değişmiştir. Genel Sosyal Durumlarda Korku ve Huzursuzluk Duyma (G-SKHD) boyutunda ise ortalama puan 13,4 (SS = 4,9) olup, katılımcılar bu boyutta 6,0 ile 29,0 arasında puan almışlardır.

4. BÖLÜM
BULGULAR VE YORUM

Çalışmanın bu bölümünde elde edilen verilerin analizi sonucunda öğrencilerin iyi oluş ve sosyal kaygı durumlarına dair bulgular ve yorumlara yer verilmiştir.

4.1. Birinci Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Öğrencilerin sosyal kaygı ve iyi oluş durumlarının cinsiyet ve sınıf düzeylerine göre farklılıklarına dair birinci araştırma sorusuna yönelik ulaşılan bulgular aşağıda yer almaktadır.

4.1.1. EPOCH ve ESKÖ Ölçekleri ile Alt Boyutları Ön Test Puanlarının Cinsiyete Göre Değerlendirilmesi

EPOCH ve ESKÖ ölçekleri ile alt boyutlarına ait ön test puan ortalamalarının cinsiyete göre karşılaştırılmasına yönelik istatistiksel bulgular Tablo 9'de ifade edilmiştir.

Tablo 9

Öğrencilerin EPOCH ve ESKÖ ön test puanlarının cinsiyete göre farklılaşma durumlarına dair t testi sonuçları

Ölçek	Kategori	Sayı	Ort.	S.S.	t	p
EPOCH	Kız	60	63,8	11,4	-1,95	0,054
	Erkek	40	68,7	13,8		
Bağlılık	Kız	60	12,6	3,2	-1,769	0,08
	Erkek	40	13,8	2,9		
Kararlılık	Kız	60	13,4	3,1	-0,292	0,771
	Erkek	40	13,6	3,0		
İyimserlik	Kız	60	11,8	3,8	-1,843	0,068
	Erkek	40	13,3	4,1		
İlişkililik	Kız	60	14,3	3,7	0,194	0,847
	Erkek	40	14,2	4,0		
Mutluluk	Kız	60	11,6	3,6	-3,139	**0,002****
	Erkek	40	14,0	3,6		

ESKÖ	Kız	60	41,7	14,4	0,26	0,795
	Erkek	40	40,9	16,4		
ODK	Kız	60	16,7	7,4	0,947	0,346
	Erkek	40	15,3	7,5		
Y-SKHD	Kız	60	10,9	3,8	0,764	0,447
	Erkek	40	10,2	4,9		
G-SKHD	Kız	60	14,1	4,9	-1,273	0,206
	Erkek	40	15,5	5,2		

**=p<0,05, **=p<0,01, Ort.: Ortalama, S.S.: Standart Sapma, t: Bağımsız Örneklem T-testi*

Tablo 9'da, Mutluluk boyutu dışındaki ölçek ve alt boyutlarda iyi oluş durumlarında cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p > 0,05$). Sadece Mutluluk boyutunda kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı bir fark tespit edilmiştir ($t(98) = -3,139$, $p = 0,002$). Mutluluk alt boyutunda kız öğrencilerin ortalaması ($\bar{X} = 11,6$, SS = 3,6) erkek öğrencilerin ortalamasına ($\bar{X} = 14,0$, SS = 3,6) kıyasla anlamlı derecede daha düşük bulunmuştur **(**$t = -3,139$, $p = 0,002$**).** Bu sonuç, erkek öğrencilerin mutluluk düzeylerinin kız öğrencilerden istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Anlamlı olmayan sonuçlardaki puan ortalamalarına bakıldığında ise, EPOCH ölçeği ve alt boyutlarının genelinde, erkeklerin ortalama puanları kızlardan daha yüksek çıkmıştır. Özellikle Mutluluk ve İyimserlik boyutlarında erkek öğrencilerin puanlarının kızlardan daha fazla olduğu gözlemlenmiştir.

ESKÖ ve alt boyutlarında ise kızların genellikle daha yüksek puanlara sahip olduğu görülse de bu farklar istatistiksel olarak anlamlı değildir.

4.1.2. Öğrencilerin EPOCH ve ESKÖ Ölçeği ile Alt Boyutları Ön Test Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre Değerlendirilmesi

EPOCH ve ESKÖ ölçekleri ile alt boyutlarına ait ön test puanlarının sınıf düzeyine göre karşılaştırılmasına ilişkin istatistiksel sonuçlar Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10

Öğrencilerin EPOCH ve ESKÖ ön test puanlarının sınıf düzeyine göre farklılaşma durumlarına dair t testi sonuçları

Ölçek	Kategori	Sayı	Ort.	S.S.	T	P
EPOCH	9. Sınıf	32	70,4	10,0	2,604	**0,011***
	10. Sınıf	68	63,6	13,1		
Bağlılık	9. Sınıf	32	13,3	3,2	0,44	0,661
	10. Sınıf	68	13,0	3,1		
Kararlılık	9. Sınıf	32	14,1	2,9	1,403	0,164
	10. Sınıf	68	13,1	3,1		
İyimserlik	9. Sınıf	32	13,4	3,3	1,676	0,097
	10. Sınıf	68	12,0	4,2		
İlişkililik	9. Sınıf	32	16,1	3,2	3,631	**0,001****
	10. Sınıf	68	13,4	3,7		
Mutluluk	9. Sınıf	32	13,6	3,2	1,799	0,075
	10. Sınıf	68	12,1	4,0		
ESKÖ	9. Sınıf	32	43,2	14,6	0,804	0,423
	10. Sınıf	68	40,6	15,4		
ODK	9. Sınıf	32	17,7	7,8	1,461	0,147
	10. Sınıf	68	15,4	7,2		
Y-SKHD	9. Sınıf	32	11,0	4,0	0,642	0,523
	10. Sınıf	68	10,4	4,4		
G-SKHD	9. Sınıf	32	14,5	4,3	-0,274	0,785
	10. Sınıf	68	14,8	5,3		

**=p<0,05, **=p<0,01, Ort.: Ortalama, S.S.: Standart Sapma, t: Bağımsız Örneklem T-testi*

Tablo 10'a göre, EPOCH genel puanı ve İlişkililik alt boyutu dışındaki ölçek ve alt boyutlarda, sınıflar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p > 0,05$). Sadece EPOCH genel puanı ve İlişkililik boyutunda 9. ve 10. sınıf öğrencileri arasında anlamlı farklar tespit edilmiştir.

EPOCH genel puanı açısından, 9. sınıf öğrencilerinin ortalaması ($\bar{X} = 70,4$, $SS = 10,0$) 10. sınıf öğrencilerine kıyasla ($\bar{X} = 63,6$, $SS = 13,1$) anlamlı derecede daha yüksek bulunmuştur ($t(98) = 2,604$, $p = 0,011$). Bu sonuç, 9. sınıf öğrencilerinin genel iyi oluş düzeylerinin 10. sınıf öğrencilerinden istatistiksel olarak anlamlı derecede daha yüksek olduğunu göstermektedir. İlişkililik boyutunda ise 9. sınıf öğrencilerinin ortalaması ($\bar{X} = 16,1$, $SS = 3,2$) 10. sınıf öğrencilerinin ortalamasına ($\bar{X} = 13,4$, $SS = 3,7$) kıyasla anlamlı derecede daha yüksek bulunmuştur ($t(98) = 3,631$, $p = 0,001$), bu da 9. sınıf öğrencilerinin ilişki kurma düzeylerinin 10. sınıf öğrencilerinden daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Anlamlı olmayan sonuçlardaki puan ortalamalarına bakıldığında, Bağlılık, Kararlılık, İyimserlik, Mutluluk, ESKÖ ve alt boyutlarında 9. sınıf öğrencilerinin genel olarak daha yüksek puanlara sahip olduğu görülmektedir. Özellikle İyimserlik ($\bar{X} = 13,4$) ve Mutluluk ($\bar{X} = 13,6$) boyutlarında 9. sınıf öğrencilerinin puanlarının, 10. sınıf öğrencilerine kıyasla daha yüksek olduğu gözlemlenmiştir, ancak bu farklar istatistiksel olarak anlamlı değildir ($p > 0,05$).

ESKÖ genel puanında 9. sınıf öğrencileri ($\bar{X} = 43,2$) 10. sınıf öğrencilerine ($\bar{X} = 40,6$) göre biraz daha yüksek puanlar almışlardır, ancak fark istatistiksel olarak anlamlı değildir ($t(98) = 0,804$, $p = 0,423$). Olumsuz Değerlendirilme Korkusu (ODK) ve diğer alt boyutlarda da 9. sınıf öğrencilerinin ortalamaları daha yüksek olmakla birlikte, bu farklar istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p > 0,05$).

4.2. İkinci Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Öğrencilerin iyi oluş durumlarını ortaya koymayı hedefleyen bulgular aşağıda yer almaktadır.

4.2.1. Öğrencilerin EPOCH Ölçeği ile Alt Boyutları Ön Test Puanlarının Gruplara Göre Değerlendirilmesi

EPOCH ölçeği ile alt boyutlarına ait ön test puanlarının deney ve kontrol grupları arasında karşılaştırılmasına ilişkin istatistiksel sonuçlar Tablo 11'de sunulmuştur.

Tablo 11

Öğrencilerin EPÖCH ön test puanlarının gruplara göre farklılaşma durumlarına dair t testi sonuçları

Ölçek ve alt boyutları	Kategori	Sayı	Ort.	S.S.	T	p
EPOCH	Deney	50	67,5	11,5	1,421	0,158
	Kontrol	50	64,0	13,5		
Bağlılık	Deney	50	13,0	2,6	-0,318	0,751
	Kontrol	50	13,2	3,6		
Kararlılık	Deney	50	13,6	2,6	0,456	0,65
	Kontrol	50	13,3	3,5		
İyimserlik	Deney	50	13,1	3,7	1,689	0,094
	Kontrol	50	11,8	4,1		
İlişkililik	Deney	50	14,9	3,5	1,878	0,063
	Kontrol	50	13,5	3,9		
Mutluluk	Deney	50	13,0	3,8	1,003	0,318
	Kontrol	50	12,2	3,8		

**p<0,05, **p<0,01, Ort.: Ortalama, S.S.: Standart Sapma, t: Independent Sample T testi*

Yapılan bağımsız örneklemler t-testi sonuçlarına göre, EPOCH ölçeği genel puanlarında deney grubunun ortalaması ($\bar{X}$ = 67,5, SS = 11,5), kontrol grubuna kıyasla ($\bar{X}$ = 64,0, SS = 13,5) daha yüksek olsa da, bu fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır (t(98) = 1,421, p = 0,158).

EPOCH ölçeğinin alt boyutları incelendiğinde, Bağlılık boyutunda deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır (t(98) = -0,318, p = 0,751). Benzer şekilde, Kararlılık boyutunda da deney grubu ($\bar{X}$ = 13,6, SS = 2,6) ve kontrol grubu ($\bar{X}$ = 13,3, SS = 3,5) arasında anlamlı bir fark görülmemiştir (t(98) = 0,456, p = 0,65). İyimserlik boyutunda deney grubunun ortalaması ($\bar{X}$ = 13,1, SS = 3,7), kontrol grubundan ($\bar{X}$ = 11,8, SS = 4,1) daha yüksek olmasına rağmen fark istatistiksel olarak anlamlı çıkmamıştır (t(98) = 1,689, p = 0,094). Aynı şekilde, İlişkililik boyutunda da deney grubu ($\bar{X}$ = 14,9, SS = 3,5) ve kontrol grubu ($\bar{X}$ =

13,5, SS = 3,9) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır (t(98) = 1,878, p = 0,063). Mutluluk boyutunda da iki grup arasında anlamlı fark bulunmamıştır (t(98) = 1,003, p = 0,318).

Sonuç olarak, EPOCH ölçeği ve alt boyutları açısından deney ve kontrol grupları arasında ön test puanlarında anlamlı bir fark bulunmamıştır (p > 0,05).

4.2.2. Kontrol Grubu EPOCH Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

Kontrol grubuna ait EPOCH ölçeği ile alt boyut ön test ve son test puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin istatistiksel sonuçlar Tablo 13'de sunulmuştur.

Tablo 12

Kontrol grubu EPOCH ölçeği ön test ve son test ölçek puanlarının karşılaştırılması

Ölçek ve alt boyutları	Kategori	Sayı	Ort.	S.S.	T	p
EPOCH	Ön test	50	64,0	13,5	-0,499	0,62
	Son test	50	65,1	12,5		
Bağlılık	Ön test	50	13,2	3,6	0,515	0,609
	Son test	50	12,8	3,2		
Kararlılık	Ön test	50	13,3	3,5	0,999	0,323
	Son test	50	12,7	3,1		
İyimserlik	Ön test	50	11,8	4,1	-0,67	0,506
	Son test	50	12,3	3,9		
İlişkililik	Ön test	50	13,5	3,9	-1,843	0,071
	Son test	50	14,8	3,6		
Mutluluk	Ön test	50	12,2	3,8	-0,379	0,707
	Son test	50	12,5	4,0		

Ort.: ortalama, s.s.: standart sapma, t: Bağımsız örneklem t testi

Genel olarak incelendiğinde, EPOCH ölçeği ile alt boyutlarda ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır (p > 0,05). Bu bulgular, kontrol grubundaki öğrencilerin genel iyilik hallerinde ısınma ve kaynaştırma oyunları ile zenginleştirilmiş koro

eğitimi sürecine maruz kalmadıkları için anlamlı bir değişiklik olmadığını göstermektedir. Sonuçlar, kontrol grubunun bu süreçte sabit kaldığını ölçülen faktörlerde kayda değer bir gelişme ya da gerileme yaşanmadığını işaret etmektedir.

4.2.3. Deney Grubu Öğrencilerinin EPOCH Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

Deney grubuna ait EPOCH ölçeği ile alt boyut ön test ve son test puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin istatistiksel sonuçlar Tablo 12'de sunulmuştur.

Tablo 13

Deney grubu EPOCH ön test ve son test ölçek puanlarının karşılaştırılması

Ölçek ve alt boyutları	Kategori	Sayı	Ort.	S.S.	T	p
EPOCH	Ön test	50	67,5	11,5	-1,902	0,063
	Son test	50	72,3	13,8		
Bağlılık	Ön test	50	13	2,6	-2,174	**0,035***
	Son test	50	14,2	3,4		
Kararlılık	Ön test	50	13,6	2,6	1,007	0,319
	Son test	50	13	3,3		
İyimserlik	Ön test	50	13,1	3,7	-2,395	**0,02***
	Son test	50	14,7	3,3		
İlişkililik	Ön test	50	14,9	3,5	-1,503	0,139
	Son test	50	16	3,6		
Mutluluk	Ön test	50	13	3,8	-1,828	0,074
	Son test	50	14,3	3,6		

*Ort.: ortalama, s.s.: standart sapma, t: Bağımsız örneklem t testi, *:p<0,05, **:p<0,01*

Genel olarak, deney grubundaki öğrencilerin EPOCH ölçeğinin bazı alt boyutlarında ön test sonrası verilen ısınma ve kaynaştırma oyunlarıyla zenginleştirilmiş koro eğitimi ile anlamlı değişiklikler olduğu ortaya konmuştur. Bu kapsamda ölçek ve alt boyutları incelendiğinde;

Deney grubunun EPOCH genel puanı açısından, son test puanlarının ($\bar{X}$ = 72,3, SS = 13,8), ön test puanlarına ($\bar{X}$ = 67,5, SS = 11,5) göre daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Ancak bu fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır (t(49) = -1,902, p = 0,063). Bu sonuç, deney grubundaki öğrencilerin genel iyilik hali düzeylerinde bir artış olduğunu göstermektedir, ancak bu artış anlamlı düzeyde değildir.

Bağlılık alt boyutunda, son test puanları ($\bar{X}$ = 14,2, SS = 3,4), ön test puanlarına ($\bar{X}$ = 13,0, SS = 2,6) göre istatistiksel olarak anlamlı derecede daha yüksek bulunmuştur (t(49) = -2,174, p = 0,035). Bu sonuç, deney grubundaki öğrencilerin ısınma ve kaynaştırma oyunlarıyla zenginleştirilmiş koro eğitimi sonrası bağlılık düzeylerinde anlamlı bir artış olduğunu göstermektedir.

Kararlılık alt boyutunda, son test puanları ($\bar{X}$ = 13,0, SS = 3,3) ile ön test puanları ($\bar{X}$ = 13,6, SS = 2,6) arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır (t(49) = 1,007, p = 0,319). Bu sonuç, öğrencilerin kararlılık düzeylerinin deney sürecinden etkilenmediğini göstermektedir.

İyimserlik alt boyutunda, son test puanları ($\bar{X}$ = 14,7, SS = 3,3) ön test puanlarına ($\bar{X}$ = 13,1, SS = 3,7) göre anlamlı derecede daha yüksek bulunmuştur (t(49) = -2,395, p = 0,02). Bu sonuç, deney grubundaki öğrencilerin iyimserlik düzeylerinin ısınma ve kaynaştırma oyunlarıyla zenginleştirilmiş koro eğitimi sonrasında anlamlı bir şekilde arttığını göstermektedir.

İlişkililik alt boyutunda, son test puanları ($\bar{X}$ = 16,0, SS = 3,6) ön test puanlarından ($\bar{X}$ = 14,9, SS = 3,5) daha yüksek olsa da, bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir (t(49) = -1,503, p = 0,139). Bu sonuç, öğrencilerin ilişkililik düzeylerinde belirgin bir artış olduğunu göstermekle birlikte, bu artış anlamlı bir düzeyde değildir.

Mutluluk alt boyutunda, son test puan ortalamaları ($\bar{X}$ = 14,3, SS = 3,6), ön test puan ortalamalarından ($\bar{X}$ = 13,0, SS = 3,8) daha yüksek olmasına rağmen, fark istatistiksel olarak anlamlı değildir (t(49) = -1,828, p = 0,074). Bu bulgu, deney grubundaki öğrencilerin mutluluk düzeylerinin arttığını göstermektedir, ancak bu artış anlamlı değildir.

4.2.4. Öğrencilerin EPOCH Ölçeği ile Alt Boyutları Son Test Puanlarının Gruplara Göre Değerlendirilmesi

EPOCH ölçeği ile alt boyutlarına ait son test puanlarının deney ve kontrol grupları arasında karşılaştırılmasına ilişkin istatistiksel sonuçlar Tablo 14'te sunulmuştur.

Tablo 14

Öğrencilerin EPOCH ölçeği son test puanlarının gruba göre farklılaşma durumlarına dair t testi sonuçları

Ölçek	Kategori	Sayı	Ort.	S.S.	t	p
EPOCH	Deney	50	72,3	13,8	2,719	**0,008****
	Kontrol	50	65,1	12,5		
Bağlılık	Deney	50	14,2	3,4	2,085	**0,04***
	Kontrol	50	12,8	3,2		
Kararlılık	Deney	50	13,0	3,3	0,533	0,595
	Kontrol	50	12,7	3,1		
İyimserlik	Deney	50	14,7	3,3	3,334	**0,001****
	Kontrol	50	12,3	3,9		
İlişkililik	Deney	50	16,0	3,6	1,655	0,101
	Kontrol	50	14,8	3,6		
Mutluluk	Deney	50	14,3	3,6	2,406	**0,018***
	Kontrol	50	12,5	4,0		

Genel olarak Tablo 14 incelendiğinde, EPOCH ölçeği genel puanı ve bazı alt boyutlarda deney ve kontrol grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklar bulunmuştur ($p < 0,05$).

EPOCH ölçeği genel puanı açısından, deney grubunun ortalaması ($\bar{X} = 72,3$, SS = 13,8), kontrol grubuna kıyasla ($\bar{X} = 65,1$, SS = 12,5) istatistiksel olarak anlamlı derecede daha yüksek bulunmuştur ($t(98) = 2,719$, $p = 0,008$). Bu sonuç, deney grubundaki öğrencilerin genel iyilik hali düzeylerinin kontrol grubuna göre anlamlı derecede daha fazla olduğunu göstermektedir.

Bağlılık boyutunda da deney grubu ($\bar{X} = 14,2$, SS = 3,4) kontrol grubuna ($\bar{X} = 12,8$, SS = 3,2) kıyasla anlamlı derecede daha yüksek puan almıştır ($t(98) = 2,085$, $p = 0,04$). İyimserlik boyutunda, deney grubunun ortalaması ($\bar{X} = 14,7$, SS = 3,3) kontrol grubundan ($\bar{X} = 12,3$, SS = 3,9) anlamlı derecede daha yüksek bulunmuştur ($t(98) = 3,334$, $p = 0,001$). Ayrıca, Mutluluk boyutunda da deney grubu ($\bar{X} = 14,3$, SS = 3,6) kontrol grubuna ($\bar{X} = 12,5$, SS = 4,0) göre anlamlı derecede daha yüksek puan almıştır ($t(98) = 2,406$, $p = 0,018$).

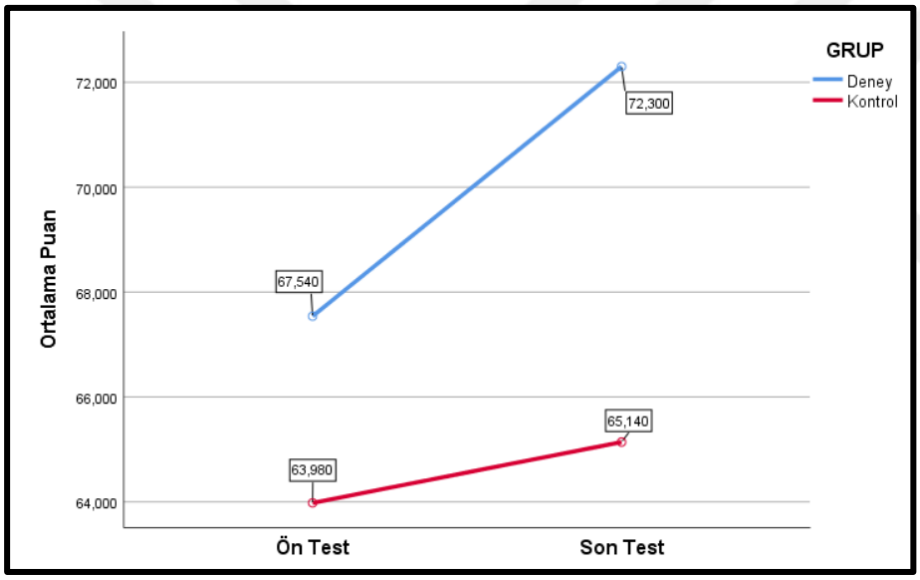
İlişkililik boyutunda deney grubu ($\overline{X}$ = 16,0, SS = 3,6) kontrol grubundan ($\overline{X}$ = 14,8, SS = 3,6) daha yüksek puan almış olsa da, bu fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır (t(98) = 1,655, p = 0,101). Kararlılık boyutunda da iki grup arasında anlamlı bir fark gözlenmemiştir (t(98) = 0,533, p = 0,595).

Sonuçlar genel olarak değerlendirildiğinde, EPOCH genel puanı ve özellikle İyimserlik, Bağlılık ve Mutluluk boyutlarında deney grubundaki öğrencilerin, kontrol grubundaki öğrencilere göre daha yüksek puanlar aldığını göstermektedir.

EPOCH ölçeği ön test ve son test puanlarının kontrol ve deney grubuna göre değişimlerine ilişkin grafik gösterim Şekil 1'de sunulmuştur.

Şekil 1

Deney ve kontrol grubu EPOCH ölçeği ön test ve son test puanlarının karşılaştırılması



4.3. Üçüncü Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Öğrencilerin sosyal kaygı durumlarını ortaya koymayı hedefleyen bulgular aşağıda yer almaktadır.

4.3.1. Öğrencilerin ESKÖ Ölçeği ile Alt Boyutları Ön Test Puanlarının Gruplara Göre Değerlendirilmesi

ESKÖ ölçeği ile alt boyutlarına ait ön test puanlarının deney ve kontrol grupları arasında karşılaştırılmasına ilişkin istatistiksel sonuçlar Tablo 15'te sunulmuştur.

Tablo 15

Öğrencilerin ESKÖ ön test puanlarının gruplara göre farklılaşma durumlarına dair t testi sonuçları

Ölçek ve alt boyutları	Kategori	Sayı	Ort.	S.S.	t	p
ESKÖ	Deney	50	39,7	15,5	-1,158	0,25
	Kontrol	50	43,2	14,7		
ODK	Deney	50	15,7	8,0	-0,642	0,522
	Kontrol	50	16,6	6,9		
Y-SKHD	Deney	50	10,0	4,3	-1,318	0,191
	Kontrol	50	11,2	4,2		
G-SKHD	Deney	50	14,0	4,8	-1,422	0,158
	Kontrol	50	15,4	5,2		

**p<0,05, **p<0,01, Ort.: Ortalama, S.S.: Standart Sapma, t: Independent Sample T testi*

Ergenler İçin Sosyal Kaygı Ölçeği (ESKÖ) açısından deney grubunun ortalaması ($\overline{X}$ = 39,7, SS = 15,5) kontrol grubuna ($\overline{X}$ = 43,2, SS = 14,7) göre daha düşük olmasına rağmen, bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir (t(98) = -1,158, p = 0,25). ESKÖ'nün alt boyutları incelendiğinde, Olumsuz Değerlendirilme Korkusu (ODK), Yeni Sosyal Durumlarda Korku ve Huzursuzluk Duyma (Y-SKHD) ve Genel Sosyal Durumlarda Korku ve Huzursuzluk Duyma (G-SKHD) boyutlarında deney ve kontrol grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır (p > 0,05).

Sonuç olarak, ESKÖ ölçeği ve alt boyutları bakımından deney ve kontrol grupları arasında ön test puanlarında anlamlı bir fark bulunmamıştır (p > 0,05).

4.3.2. Kontrol Grubu ESKÖ Ölçeği Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

Kontrol grubuna ait ESKÖ ölçeği ile alt boyut ön test ve son test puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin istatistiksel sonuçlar Tablo 16'da sunulmuştur.

Tablo 16

Kontrol grubu ESKÖ ölçeği ön test ve son test ölçek puanlarının karşılaştırılması

Ölçek ve alt boyutları	Kategori	Sayı	Ort.	S.S.	T	p
ESKÖ	Ön test	50	43,2	14,7	0,347	0,73
	Son test	50	42,1	14,3		
ODK	Ön test	50	16,6	6,9	0,929	0,357
	Son test	50	15,3	6,3		
Y-SKHD	Ön test	50	11,2	4,2	-0,207	0,837
	Son test	50	11,3	4,2		
G-SKHD	Ön test	50	15,4	5,2	-0,018	0,986
	Son test	50	15,4	5,0		

Ort.: ortalama, s.s.: standart sapma, t: Bağımsız örneklem t testi

Genel olarak incelendiğinde, ESKÖ ölçek ve alt boyutlarda ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($p > 0,05$). Bu bulgular, kontrol grubundaki öğrencilerin sosyal kaygı düzeylerinde ısınma ve kaynaştırma oyunlarıyla zenginleştirilmiş koro eğitimi sürecinden önce ve sonra anlamlı bir değişiklik olmadığını göstermektedir. Sonuçlar, kontrol grubunun bu süreçte sabit kaldığını ve herhangi bir müdahaleye maruz kalmadığı için ölçülen faktörlerde kayda değer bir gelişme ya da gerileme yaşanmadığını işaret etmektedir.

4.3.3. Deney Grubu Öğrencilerinin ESKÖ Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

Deney grubuna ait ESKÖ ölçeği ile alt boyutları ön test ve son test puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin istatistiksel sonuçlar Tablo 17'de sunulmuştur.

Tablo 17

Deney Grubu Ön Test ve Son Test Ölçek ESKÖ Puanlarının Karşılaştırılması

Ölçek ve alt boyutları	Kategori	Sayı	Ort.	S.S.	t	p
ESKÖ	Ön test	50	39,7	15,5	2,704	**0,009****
	Son test	50	32,8	12,4		
ODK	Ön test	50	15,7	8	2,231	**0,03***
	Son test	50	12,8	6,4		
Y-SKHD	Ön test	50	10	4,3	2,007	**0,05***
	Son test	50	8,6	3,3		
G-SKHD	Ön test	50	14	4,8	3,096	**0,003****
	Son test	50	11,5	3,9		

*Ort.: ortalama, s.s.: standart sapma, t: Bağımsız örneklem t testi, *:p<0,05, **:p<0,01*

ESKÖ genel puanında, son test puanları ($\bar{X}$ = 32,8, SS = 12,4) ön test puanlarına ($\bar{X}$ = 39,7, SS = 15,5) göre anlamlı derecede daha düşük bulunmuştur (t(49) = 2,704, p = 0,009). Bu sonuç, deney grubundaki öğrencilerin sosyal kaygı düzeylerinin ısınma ve kaynaştırma oyunlarıyla zenginleştirilmiş koro eğitimi sonrası anlamlı derecede azaldığını göstermektedir.

Olumsuz Değerlendirilme Korkusu **(**ODK) alt boyutunda, son test puanları ($\bar{X}$ = 12,8, SS = 6,4), ön test puanlarına ($\bar{X}$ = 15,7, SS = 8,0) göre anlamlı derecede daha düşük bulunmuştur (t(49) = 2,231, p = 0,03). Bu sonuç, öğrencilerin olumsuz değerlendirilme korkusunda ısınma ve kaynaştırma oyunlarıyla zenginleştirilmiş koro eğitimi sonrasında anlamlı bir azalma olduğunu göstermektedir.

Yeni Sosyal Durumlarda Korku ve Huzursuzluk Duyma (Y-SKHD) alt boyutunda, son test puanları ($\bar{X}$ = 8,6, SS = 3,3) ön test puanlarına ($\bar{X}$ = 10,0, SS = 4,3) göre anlamlı derecede daha düşük bulunmuştur (t(49) = 2,007, p = 0,05). Bu bulgu, deney grubundaki öğrencilerin yeni sosyal durumlar karşısında yaşadığı korku ve huzursuzluk düzeylerinin anlamlı bir şekilde azaldığını göstermektedir.

Genel Sosyal Durumlarda Korku ve Huzursuzluk Duyma (G-SKHD) alt boyutunda, son test puanları ($\bar{X}$ = 11,5, SS = 3,9) ön test puanlarına ($\bar{X}$ = 14,0, SS = 4,8) göre anlamlı derecede

daha düşük bulunmuştur (t(49) = 3,096, p = 0,003). Bu bulgu, genel sosyal durumlarda korku ve huzursuzluk düzeylerinde anlamlı bir azalma olduğunu göstermektedir.

Sonuç olarak, bu bulgular, ısınma ve kaynaştırma oyunlarıyla zenginleştirilmiş koro eğitimin genel olarak öğrencilerin sosyal kaygı düzeylerini olumlu yönde etkilediğini göstermektedir.

4.3.4. Öğrencilerin ESKÖ Ölçeği ile Alt Boyutları Son Test Puanlarının Gruplara Göre Değerlendirilmesi

ESKÖ ölçeği ile alt boyutlarına ait son test puanlarının deney ve kontrol grupları arasında karşılaştırılmasına ilişkin istatistiksel sonuçlar Tablo 17'de sunulmuştur.

Tablo 17

Öğrencilerin ESKÖ ölçeği son test puanlarının gruba göre farklılaşma durumlarına dair t testi sonuçları

Ölçek	Kategori	Sayı	Ort.	S.S.	T	p
ESKÖ	Deney	50	32,8	12,4	-3,45	**0,001****
	Kontrol	50	42,1	14,3		
ODK	Deney	50	12,8	6,4	-1,996	**0,049***
	Kontrol	50	15,3	6,3		
Y-SKHD	Deney	50	8,6	3,3	-3,716	**0,001****
	Kontrol	50	11,3	4,2		
G-SKHD	Deney	50	11,5	3,9	-4,364	**0,001****

**p<0,05, **p<0,01, Ort.: Ortalama, S.S.: Standart Sapma, t: Independent Sample T testi*

Genel olarak Tablo 17 incelendiğinde, ESKÖ son test genel puanı ve tüm alt boyutlarda deney ve kontrol grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklar bulunmuştur ($p < 0,05$).

Ergenler İçin Sosyal Kaygı Ölçeği (ESKÖ) açısından, deney grubunun ortalaması ($\overline{X}$ = 32,8, SS = 12,4) kontrol grubuna ($\overline{X}$ = 42,1, SS = 14,3) kıyasla anlamlı derecede daha düşük bulunmuştur (t(98) = -3,45, p = 0,001). Bu sonuç, deney grubundaki öğrencilerin sosyal kaygı düzeylerinin kontrol grubundakilere göre anlamlı derecede daha düşük olduğunu göstermektedir.

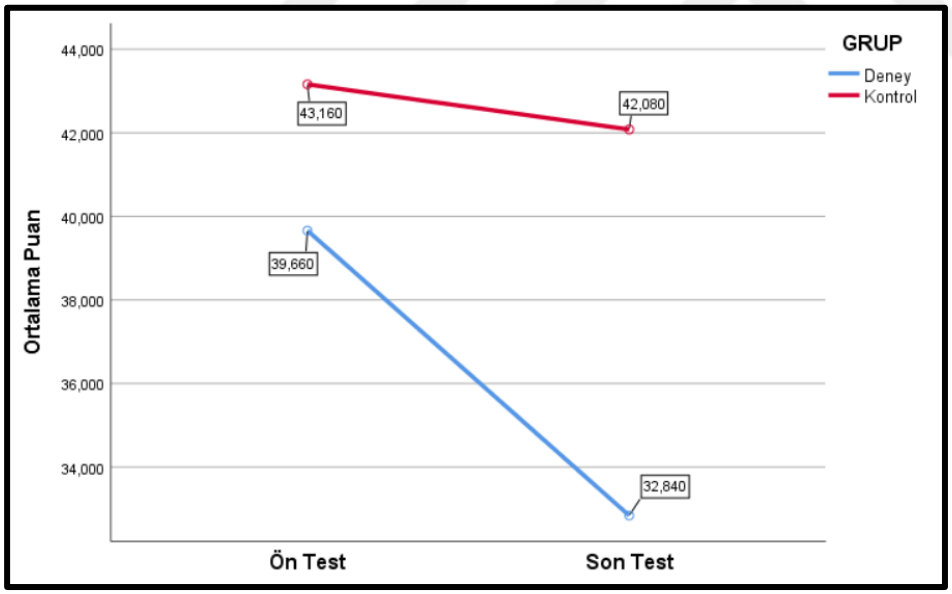
ESKÖ'nün alt boyutlarına bakıldığında, Olumsuz Değerlendirilme Korkusu (ODK) boyutunda deney grubu ($\bar{X}$ = 12,8, SS = 6,4), kontrol grubuna ($\bar{X}$ = 15,3, SS = 6,3) göre anlamlı derecede daha düşük puan almıştır (t(98) = -1,996, p = 0,049). Benzer şekilde, Yeni Sosyal Durumlarda Korku ve Huzursuzluk Duyma (Y-SKHD) boyutunda deney grubunun ortalaması ($\bar{X}$ = 8,6, SS = 3,3) kontrol grubuna ($\bar{X}$ = 11,3, SS = 4,2) göre anlamlı derecede daha düşük bulunmuştur (t(98) = -3,716, p = 0,001). Genel Sosyal Durumlarda Korku ve Huzursuzluk Duyma (G-SKHD) boyutunda da deney grubu ($\bar{X}$ = 11,5, SS = 3,9), kontrol grubuna ($\bar{X}$ = 15,4, SS = 5,0) kıyasla anlamlı derecede daha düşük puan almıştır (t(98) = -4,364, p = 0,001).

Sonuçlar genel olarak değerlendirildiğinde, ESKÖ genel puanı ve alt boyutlarında deney grubundaki öğrencilerin, kontrol grubuna kıyasla daha düşük sosyal kaygı düzeylerine sahip oldukları gözlemlenmiştir.

ESKÖ ölçeği ön test ve son test puanlarının kontrol ve deney grubuna göre değişimlerine ilişkin grafik gösterim Şekil 2'de sunulmuştur.

Şekil 2

Deney ve kontrol grubu ESKÖ ölçeği ön test ve son test puanlarının karşılaştırılması



4.4. Dördüncü Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Öğrencilerin iyi oluş durumları ile sosyal kaygı seviyeleri arasında anlamlı bir ilişkinin varlığını sorgulayan dördüncü araştırma sorusuna yönelik bulgu ve yorum aşağıda yer almaktadır.

4.4.1. EPOCH Ölçeği ile ESKÖ Ölçeği Arasındaki İlişki Düzeyi

EPOCH ölçeği ile ESKÖ ölçeği arasındaki ilişki düzeyi Tablo 18'de gösterilmiştir. Tabloya göre, EPOCH ölçeği ile ESKÖ ölçeği arasında negatif yönlü ve anlamlı bir korelasyon bulunmaktadır (r = -0,342, p = 0,001). Bu korelasyon değeri, iki ölçek arasında orta düzeyde ters bir ilişki olduğunu göstermektedir. Yani, EPOCH ölçeği puanları arttıkça, ESKÖ ölçeği puanlarının azaldığını, ya da tam tersi durumda, ESKÖ puanları arttıkça EPOCH puanlarının düştüğünü göstermektedir.

Bu sonuç, öğrencilerin genel iyilik hallerinin yüksek olması durumunda sosyal kaygı düzeylerinin düşük olma eğiliminde olduğunu, sosyal kaygılarının yüksek olduğu durumlarda ise iyilik hallerinin daha düşük olduğunu göstermektedir. Bu ilişki istatistiksel olarak anlamlı ve önemlidir (p < 0,05).

Tablo 18

EPOCH ölçeği ile ESKÖ ölçeği arasındaki ilişki düzeyi

Ölçek	**Değer**	**ESKÖ Ölçeği**
EPOCH Ölçeği	Korelasyon	**-0,342****
	p	0,001*
	N	100

**:p<0,01, **:Pearson korelasyon katsayısı*

5. BÖLÜM
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma

5.1.1. Birinci Araştırma Sorusuna Yönelik Sonuç ve Tartışma

Araştırmada EPOCH ve ESKÖ ölçekleri ile sağlanan ön test verileri doğrultusunda öğrencilerin sosyal kaygı ve iyi oluşlarının cinsiyet ve sınıf değişkenlerine göre sonuçları elde edilmiştir. Aşağıda, bu çalışmada yapılan analizler sonucunda ulaşılan sonuçlar ile bu sonuçların ilgili alanyazın doğrultusunda tartışılması yer almaktadır.

5.1.1.1. Öğrencilerin Sosyal Kaygı ve İyi Oluşlarının Cinsiyete Göre Durumlarına Yönelik Sonuçlar ve Tartışma

EPOCH ölçeği ön test genel ve alt boyutları puan ortalamalarına bakıldığında, özellikle Mutluluk alt boyutu anlamlı olmak üzere ve Mutluluk ile İyimserlik alt boyutlarında ortalama puanların erkek öğrencilerin lehine daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Diğer bir deyişle erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha mutlu ve iyimser oldukları söylenebilir. ESKÖ genel ve alt boyutlarında ise farklar istatistiksel olarak anlamlı olmasa da kızların daha yüksek puanlara sahip olduğu görülmektedir. Özetle sonuçlar kız öğrencilerin iyi oluşlarının erkek öğrencilere göre düşük, sosyal kaygılarının ise daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Bu sonuçlardan hareketle ergenlik döneminde yaşanan fiziksel ve duygusal değişimlerin kız öğrencileri erkek öğrencilere göre daha olumsuz yönde etkileyebileceği düşünülmektedir. Bu dönemde yaşanan iç sıkıntıları, ruh halindeki değişimler ve kaygı düzeyindeki artış gibi nedenler kız öğrencilerin iyi oluş durumlarını ve sosyal kaygı düzeylerini etkilemektedir. Nitekim yapılan araştırmalara göre ergenlik döneminde kızların erkeklere göre daha mutsuz ve karamsar hissettiği tespit edilmiştir (Batu ve Yılmaz, 2022). Bununla beraber doğu toplumlarında, toplumsal cinsiyet rollerinin gelişiminde kültürel normların önemli etkisi olduğu bilinmektedir. Yaşadığımız toplumun değer yargılarına göre şekil alan cinsiyet rolleri erkek egemen bir toplumun oluşmasına katkı sağlamaktadır. Toplumun kadına ve erkeğe biçtiği rollerin yarattığı baskının kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha mutsuz olmalarında ve sosyal kaygı yaşamalarında etkili olduğuna inanılmaktadır. Nitekim alanyazında erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre iyi oluşlarının daha yüksek olduğunu, sosyal kaygı düzeylerinin daha düşük olduğunu ortaya koyan ve mevcut araştırma sonucunu destekleyen araştırmalar bulunmaktadır (Eryılmaz ve Ercan, 2011; Saföz Güven, 2008; Yarar, 2019). Bu sonuçlara rağmen Onuray Eğilmez'in (2021) araştırmasında iyi oluşların kız müzik öğretmeni

adayı öğrencilerin lehine daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Yapılan bir meta analiz çalışmasına göre de 19-45 yaş arasındaki kadın ve erkek bireylerin iyi oluşlarında kadınların lehine bir sonuç elde edildiği görülmektedir (Kasapoğlu ve Kış, 2016). Eğitim fakültesi öğrencileri üzerinde yapılan öznel iyi oluş düzeylerini cinsiyet değişkenine göre inceleyen diğer bir çalışmaya göre de kız öğrencilerin iyi oluşlarının erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir (Gündoğdu ve Yavuzer, 2012). Eğitim fakültesi öğretmen adayları üzerinde yapılan bir başka çalışmada da kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre iyi oluşlarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır (Dilmaç ve Bozgeyikli, 2009). Yukarıda sıralanan, çalışma grubu 18 yaş üzeri bireylerden oluşan araştırmalarda kadınların erkeklere göre iyi oluşlarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Mevcut araştırmada ise çalışma grubu 18 yaş altı ergen öğrencilerden oluşmaktadır. Alanyazındaki araştırmalar ile mevcut araştırma sonuçları arasındaki bu fark liseli kız öğrencilerin ergenlik döneminde olmaları ve yoğun, zorlu bir akademik süreç yaşıyor olmalarına dayandırılabilir.

5.1.1.2. Öğrencilerin Sosyal Kaygı ve İyi Oluşlarının Sınıf Düzeyine Göre Durumlarına Yönelik Sonuçlar ve Tartışma

Ön test puan ortalamalarına bakıldığında, sadece EPOCH genel puanı ve İlişkililik alt boyutu puanlarında 9. sınıfların lehine anlamlı farklar tespit edilmiştir. Buna göre 9. sınıf öğrencilerinin genel iyi oluş ve ilişki kurma düzeylerinin 10. sınıf öğrencilerinden daha yüksek olduğu söylenebilir. İlişki kurma düzeylerinin yüksekliği okula yeni başlayan 9. sınıf öğrencilerinin daha umutlu ve iyimser bir bakış açısına sahip olmalarına, ilişki kurma konusunda daha istekli olmalarına dayandırılabilir. Nitekim yapılan bir araştırmaya göre ergenlerin iyi oluşları incelenmiş ve sonuçlara göre 9. ve 10. sınıfların iyi oluşları 11. sınıflara göre daha yüksek bulunmuştur (Altuntaş, 2018). Her iki çalışmada da görüleceği üzere sınıf düzeyi arttıkça iyi oluş düzeylerinin düştüğü görülmektedir. Bunun sebebi olarak ergenlik döneminin zorluklarının ilerleyen dönemlerde daha çok çatışmaya yol açabileceğinden kaynaklı olabileceği düşünülmektedir. Aynı zamanda 10. sınıfların genel iyi oluş durumlarındaki düşüklüğün fen lisesindeki öğrencilerin üst sınıflara geçtikçe ders yüklerinin ve sıkça tekrarlanan sınavların sayısının artmasından dolayı olduğu düşünülmektedir. Fen lisesinde üniversite giriş sınavına yönelik çalışmalara çoğu zaman üst sınıflar öncelikli olarak dâhil edilmekte ve aile ile öğretmenlerin öğrencilerin başarılı olmalarına dair beklentileri bu doğrultuda artmaktadır. Bununla beraber sınav stresi, gelecek kaygısı ve meslek seçimi gibi etmenlerin sınıf düzeyi ile doğru orantılı olarak arttığına inanılmaktadır. Söz konusu durumlar nedeniyle öğrenciler üzerinde bir baskı oluşarak iyi oluş düzeyleri etkilenebilmektedir.

Alanyazında 10. sınıf öğrencilerinin 9. sınıflara göre daha düşük iyi oluşa sahip olmalarına yönelik elde edilen bu sonucu destekleyen çalışmalara rastlanmaktadır (Oymak, 2017; Özen, 2005; Solak Şimşek, 2019). Diğer alt boyutlara bakıldığında da Bağlılık, Kararlılık, İyimserlik ve Mutluluk alt boyutlarında anlamlı sonuçlar elde edilememiş olmasına rağmen yine 9. sınıf öğrencilerinin puanlarının, 10. sınıf öğrencilerine kıyasla daha yüksek olduğu sunucuna varılmıştır. Aslan'ın (2020) araştırmasında 8. ve 9. sınıflar arası iyi oluş durumları karşılaştırılmış, 9. sınıf öğrencilerinin iyi oluş puanlarının 8. sınıf öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğu görüşmüştür. Aslan'ın (2020) araştırması ile mevcut araştırma sonucu karşılaştırıldığında her iki araştırmada da 9. sınıfların iyi oluş puanlarının yüksek olduğu görülmektedir. 9. sınıflar lehine olan bu durumun incelenerek nedenlerinin araştırılması ve olası durumun tüm sınıf düzeylerine yayılması gerekli görülmektedir. Ancak her iki araştırmada da 9. sınıflar lehine elde edilen iyi oluş durumuna rağmen Yarar'ın (2019) yaptığı araştırmada 9, 10, 11. sınıfları arasında sınıf düzeyine göre anlamlı fark bulunamamıştır.

ESKÖ ve alt boyutlarına bakıldığında ise istatistiksel olarak anlamlı olmasa da 9. sınıf öğrencilerinin 10. sınıflara kıyasla daha yüksek puanlara sahip olduğu sonucuna varılmıştır. Diğer bir değişle 9. sınıf öğrencilerin sosyal kaygılarının daha yüksek olduğu söylenebilir. Yukarıda da açıklandığı gibi 9. sınıfların iyi oluşlarının 10. sınıflara kıyasla daha yüksek olmasına karşın sosyal kaygı ile ilgili elde edilmiş bu sonuç çelişki yaratmaktadır. 9. Sınıf öğrencilerin sosyal kaygılarının daha yüksek çıkmış olmasının sebebi öğrencilerin alışkın oldukları okuldan yeni bir okula geçişte yaşanan zorluktan kaynaklı olabileceği düşünülmektedir. Yeni bir okul, yeni öğretmenler, yeni bir sınıf ortamı 9. sınıf öğrencilerin kaygısını artırabilmektedir. Farklı ve yeni bir okula başlangıçta yaşanan zorluklar, öğrencilerin varlık gösterebilmeleri, arkadaşları ve öğretmenleri tarafından kabul görme ihtiyaçları zaman alabilmekte ve bundan kaynaklı sosyal kaygı oluşabilmektedir. 10. sınıf öğrencileri için bu durum söz konusu değildir. 10. sınıfların daha düşük sosyal kaygılarının olması alışma sürecini tamamlayarak, kendi sosyal ortamlarını yaratmış olmalarına bağlanabilir. Olumsuz Değerlendirilme Korkusu ve diğer alt boyutlarda da 9. sınıf öğrencilerinin ortalamaları daha yüksek olmakla birlikte, bu farklar istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Aslan'ın (2020) yaptığı araştırmada 9. sınıfların sosyal kaygı düzeyleri 8. sınıf öğrencilerine göre daha yüksek çıkmıştır. Gültekin ve Dereboy'un (2011) üniversite öğrencileri üzerinde yaptığı bir araştırmada da benzer sonuçlar ortaya konmuştur. Lisans öğrencileri üzerinde yapılan bir araştırmaya göre de sınıf düzeylerine göre sosyal kaygı puanları incelendiğinde birinci sınıf öğrencilerinin dördüncü sınıf öğrencilerine göre sosyal kaygı düzeylerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir (Yıldırım ve diğerleri, 2011). Bu iki araştırma göstermektedir ki yeni bir okula

başlayan, yeni bir ortama giren lise 1 ve üniversite 1. sınıf öğrencilerin sosyal kaygıları diğer sınıf düzeylerine göre daha yüksek olabilmektedir.

5.1.2. İkinci Araştırma Sorusuna Yönelik Sonuç ve Tartışma

Öğrencilerin iyi oluş durumlarını ortaya koymayı hedefleyen bulgular tespit edilmiştir. Aşağıda, elde edilen bulgular ışığında ortaya konan sonuçlar ve bu sonuçların ilgili alanyazın doğrultusunda tartışılması yer almaktadır.

5.1.2.1. Ön Teste Göre Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin İyi Oluş Durumlarına Yönelik Sonuç ve Tartışma

EPOCH ölçeği ve alt boyutları açısından deney ve kontrol grupları arasında ön test puanlarında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Buna göre, iyi oluş düzeyleri dikkate alındığında deney ve kontrol gruplarının çalışma öncesi eşit bir dağılıma sahip olduklarını göstermektedir. Çalışma öncesinde rastgele dağıtılmış olan grupların iyi oluş düzeylerinin birbirine yakın olması beklenen bir durumdur. Öğrencilerin birbirine yakın düzeyde iyi olmaları araştırmanın sonucunda ortaya konulacak olan değerlendirmelerin doğru tespitler yapılmasına imkân tanımaktadır.

5.2.2.2. Ön Test ve Son Teste Göre Kontrol Grubu Öğrencilerinin İyi Oluş Durumlarına Yönelik Sonuç ve Tartışma

Genel olarak incelendiğinde, EPOCH ölçeği ile alt boyutlarda ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu bulgular, kontrol grubundaki öğrencilerin genel iyilik hallerinde herhangi bir müdahaleye maruz kalmadığı için anlamlı bir değişiklik olmadığını göstermektedir. Sonuçlar, kontrol grubunun bu süreçte sabit kaldığını ölçülen faktörlerde kayda değer bir gelişme ya da gerileme yaşanmadığını işaret etmektedir. Kontrol grubunun iyi oluş düzeyleri ön test ve son test puanlarının birbirine yakın olması ile beraber beklenen bir durumdur.

5.2.2.3. Ön Test ve Son Teste Göre Deney Grubu Öğrencilerinin İyi Oluş Durumlarına Yönelik Sonuç ve Tartışma

Deney grubundaki öğrencilerin genel iyilik hali düzeylerinde bir artış olduğu görülmüştür ancak bu artış anlamlı düzeyde değildir. Bağlılık alt boyutu sonucuna göre deney grubundaki öğrencilerin ısınma ve kaynaştırma oyunlarıyla zenginleştirilmiş koro eğitimi sonrası bağlılık düzeylerinde anlamlı bir artış olduğu görülmektedir. Kararlılık alt boyutunda, son test puanları ile ön test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu nedenle,

öğrencilerin kararlılık düzeylerinin verilen ısınma ve kaynaştırma oyunlarıyla zenginleştirilmiş koro eğitiminden etkilenmediği söylenebilir. Buna rağmen İyimserlik alt boyutunda, son test puanları ön test puanlarına göre anlamlı derecede daha yüksek bulunmuştur. Bu sonuç, deney grubundaki öğrencilerin iyimserlik düzeylerinin ısınma ve kaynaştırma oyunlarıyla zenginleştirilmiş koro eğitimi sonrasında anlamlı bir şekilde arttığını göstermektedir. İlişkililik ve Mutluluk alt boyutlarına bakıldığında ise, son test puanları ön test puanlarından daha yüksek olsa da, bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir. Bu sonuçla birlikte, öğrencilerin İlişkililik ve Mutluluk düzeylerinde belirgin bir artış olduğu ancak bu artışın anlamlı düzeyde olmadığı söylenebilir. Sonuçlardan hareketle deney grubu öğrencilerin genel iyilik hali düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmasa da bir artış olduğu tespit edilmiştir. Bu durum araştırmacı tarafından gerçekleştirilen çalışmada uygulanan ısınma ve kaynaştırma oyunları ile zenginleştirilmiş koro eğitiminin deney grubu üzerinde etkili olduğunu ve iyi oluş düzeylerini artırdığını göstermektedir. Nitekim yapılan bazı araştırmalarda da koro eğitiminin öğrencilerin iyi oluş düzeylerinin artmasına olanak sağladığı görülmektedir. Hinshaw ve diğerleri (2015) çalışmalarında, Londra bölgesindeki okul çocuklarının psikolojik iyi olma hali üzerinde topluluk içi şarkı söyleme projesinin etkisi araştırılmıştır. Her ne kadar nicel veriler, koro üyelerinin projeye katılım sonrasında psikolojik iyi olma hallerinin artacağı hipotezini doğrulamamış olsa da nitel veriler, projeye katılan çocuklar için çok çeşitli olumlu sonuçların varlığına dair birçok kanıta işaret etmiştir. İngiltere'deki korolarda yer alan 600'den fazla korist üzerinde yapılan diğer bir çalışmada da "iyi oluş ve koro ölçeğine" verilen yanıtlar ile koroda seslendirme yapmanın olumlu etkileri hususunda yüksek düzeyde fikir birliğine varılmıştır (Clift ve diğerleri, 2010). Sadece koro eğitimi değil okul dışı müzik etkinliklerinin iyi oluş üzerine etkisi bilinmektedir. Özkan Sarıgül ve Yıldırım Orhan'ın (2023) çalışmalarında okul dışı müzik eğitiminin mental iyi oluş üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırmanın sonucuna göre okul dışı müzik eğitimi alan öğrencilerin mental iyi oluş düzeylerinde anlamlı düzeyde olumlu etki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

5.2.2.4. Son Teste Göre Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin İyi Oluş Durumlarına Yönelik Sonuç ve Tartışma

EPOCH ölçeği genel puanı açısından, deney grubunun ortalaması kontrol grubuna kıyasla istatistiksel olarak anlamlı derecede daha yüksek bulunmuştur. Bu sonuç, ısınma ve kaynaştırma oyunlarıyla zenginleştirilmiş koro eğitimi alan deney grubundaki öğrencilerin genel iyilik hali düzeylerinin kontrol grubuna göre anlamlı derecede daha fazla olduğunu göstermektedir. Bağlılık, İyimserlik, Mutluluk ve Kararlılık boyutlarında da deney grubu

öğrencilerinin kontrol grubu öğrencilerine kıyasla anlamlı derecede daha yüksek puan aldıkları tespit edilmiştir. İlişkililik boyutunda deney grubu kontrol grubundan daha fazla puan almış olmasına rağmen, bu fark anlamlı değildir. Bu sonuçlar doğrultusunda gerçekleştirilmiş olan ısınma ve kaynaştırma oyunlarıyla zenginleştirilmiş koro eğitiminin öğrencilerin iyi oluş düzeylerini artırmada son derece etkili olduğu ortaya konmuştur. Deney ve kontrol gruplarının ön-test puanlarına bakıldığında, kontrol grubu öğrencilerinin iyi oluş düzeylerinin değişim göstermediği görülmüştür. Fakat deney grubunda gerçekleştirilen ısınma ve kaynaştırma oyunlarıyla zenginleştirilmiş koro eğitiminin oldukça etkili olduğu son testte kanıtlanmaktadır. Kaynak (2018) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, koro eğitiminin çocukların toplumsal ve bireysel gelişimleri ile özgüvenlerine olan katkıları, ailelerin gözlemleri doğrultusunda incelenmiştir. Araştırma bulguları, koro eğitiminin çocuklara müzikal disiplin ve teorik kazanımlar sağladığını, ayrıca topluluk içinde kendilerini sosyal bir birey olarak rahatça ifade etme becerilerini geliştirdiğini ortaya koymuştur. Sürü ve Söğütlü'nün (2023) gerçekleştirdiği bir başka çalışmada ise müzik terapi uygulamalarının, zihinsel iyi oluş ve olumlu duygu durum düzeyinde artış sağladığı gözlemlenmiştir.

5.1.3. Üçüncü Araştırma Sorusuna Yönelik Sonuç ve Tartışma

Öğrencilerin sosyal kaygı durumlarını ortaya koymayı hedefleyen bulgular tespit edilmiştir. Aşağıda, elde edilen bulgular ışığında ortaya konan sonuçlar ve bu sonuçların ilgili alanyazın doğrultusunda tartışılması yer almaktadır.

5.1.3.1. Ön Teste Göre Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Sosyal Kaygı Durumlarına Yönelik Sonuç ve Tartışma

Ergenler İçin Sosyal Kaygı Ölçeği (ESKÖ) açısından deney grubunun ortalamasının istatistiksel olarak anlamlı olmasa da kontrol grubuna göre daha düşük olduğu tespit edilmiştir. ESKÖ ölçeği alt boyutları açısından da deney ve kontrol grupları arasında ön test puanlarında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Buna göre öğrencilerin sosyal kaygı düzeyleri dikkate alındığında deney ve kontrol gruplarının çalışma öncesi eşit bir dağılıma sahip oldukları söylenebilir. Çalışma öncesinde rastgele dağıtılmış olan grupların sosyal kaygı düzeylerinin birbirine yakın olması beklenen bir durumdur. Öğrencilerin birbirine yakın düzeyde sosyal kaygıya sahip olmaları araştırmanın sonucunda ortaya konulacak olan değerlendirmelerin doğru tespitler yapılmasına imkân tanımaktadır.

5.1.3.2. Ön Test ve Son Teste Göre Kontrol Grubu Öğrencilerinin Sosyal Kaygı Durumlarına Yönelik Sonuç ve Tartışma

Genel olarak incelendiğinde, ESKÖ ölçek ve alt boyutlarda ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu bulgular, kontrol grubundaki öğrencilerin sosyal kaygı düzeylerinde ön test ve son test puanlarında anlamlı bir değişiklik olmadığını göstermektedir. Sonuçlar, kontrol grubunun bu süreçte sabit kaldığını ve herhangi bir müdahaleye maruz kalmadığı için ölçülen faktörlerde kayda değer bir gelişme ya da gerileme yaşanmadığını işaret etmektedir.

5.1.3.3. Ön Test ve Son Teste Göre Deney Grubu Öğrencilerinin Sosyal Kaygı Durumlarına Yönelik Sonuç ve Tartışma

ESKÖ genel puanında, son test puanları ön test puanlarına göre anlamlı derecede daha düşük bulunmuştur. Bu sonuç, deney grubundaki öğrencilerin sosyal kaygı düzeylerinin ısınma ve kaynaştırma oyunlarıyla zenginleştirilmiş koro eğitimi sonrası anlamlı derecede azaldığını göstermektedir. Olumsuz Değerlendirilme Korkusu (ODK) ve Yeni Sosyal Durumlarda Korku Huzursuzluk Duyma (Y-SKHD) ve Genel Sosyal Durumlarda Korku ve Huzursuzluk Duyma (G-SKHD) alt boyutlarında, son test puanları ön test puanlarına göre anlamlı derecede daha düşük bulunmuştur. Bu sonuçlar, öğrencilerin eleştirilme endişesi, yeni sosyal durumlar karşısında yaşadığı panik ve kendini huzursuz hissetme halinde ısınma ve kaynaştırma oyunlarıyla zenginleştirilmiş koro eğitimi sonrasında anlamlı bir azalma olduğunu göstermektedir. Bu bilgilerden hareketle, koro eğitimin genel olarak öğrencilerin sosyal kaygı seviyelerini olumlu yönde etkilediği söylenebilir. Deney grubunda uygulanan koro eğitimi çalışmalarının öğrencilerin sosyal kaygı düzeylerini önemli ölçüde etkilediği, kontrol grubunda ise herhangi bir değişimin olmadığı bulgular ışığında ortaya konmuştur. Nitekim yapılan araştırmalarda koro çalışmalarının bireylerin sosyalleşmelerinde olumlu etkilerinin olduğu ve sosyal kaygılarını olumlu yönde etkilediğini ortaya koymaktadır. Bilhassa ısınma ve kaynaşma oyunları ile zenginleştirilmiş koro derslerinin öğrencilerin sosyalleşmelerinde etkili olduğuna inanılmaktadır. Nitekim bir araştırma ısınma etkinliklerinin rahat ve etkileşimi motive etmenin yararlı bir yolu olabileceğini ortaya koymaktadır. Isınma etkinlikleri öğrencilerin sınıfla duygusal olarak bağlantı kurmasına olanak tanımaktadır. Zihinsel kapasiteleri ile en iyi şekilde etkileşim ve etkinlik yoluyla öğrenme gerçekleşebilmektedir. Dikkat ve motivasyonu artırmak için temel öğretim etkinliğinden önce ısınma etkinlikleri kullanılabilmekte, bununla birlikte

duyu ve duyguları harekete geçirmenin öğrencilerin dikkat süresini artıracağı vurgulanmaktadır (Indrayanti, 2014).

Gül'ün (2018) araştırmasında koristlerin %41,6'sının koro eğitiminin sosyalleşmelerine olumlu katkıları olduğunu belirttikleri vurgulanmıştır. İtalya'da üniversite koro üyeleri arasında yapılan diğer bir araştırmada da birlikte şarkı söylemenin koristlerin duygusal ve bilişsel iyilik halleri yanı sıra sosyal iyilik hallerini de geliştirdiği ortaya konmuştur (van der Sandt ve Nardi, 2024). Karataş (2019) 6. ve 7. sınıflardan oluşan 40 kişilik çalışma grubu ile gerçekleştirdiği çalışmada ders dışı koro eğitiminin öğrencilerin öz yeterliğine etkisini ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırmanın sonuçları koro dersinin katılımcıların öz yeterliğine pozitif katkısı olduğunu ortaya koymuştur. Bu durum dolaylı olarak öğrencilerin sosyal kaygı düzeylerini etkileyebilmektedir. Öz yeterliliğe sahip bireylerin özgüvenlerinin de yüksek olduğu bilinmektedir. Buradan hareketle özgüvenli bireylerin sosyalleşme, ilişki kurma, ilişki geliştirme, kendini ifade edebilme becerileri gelişkin olmakla beraber sosyal kaygı yaşama olasılıklarının düşük olduğuna inanılmaktadır. Döş ve diğerlerinin (2019) yaptığı bir başka araştırmaya göre koro dersine katılan 103 kişilik çalışma grubuyla gerçekleştirdiği çalışmada katılımcıların koro dersine ilişkin istek ve arzuları ile bu derse dair görüşleri araştırılmıştır. Elde edilen veriler sonucunda koro dersine yönelik olarak katılımcıların isteklerinin yüksek olduğu ve koro dersinin katılımcıların zihinsel ve sosyal yeteneklerini artırdığı tespit edilmiştir. Yapılan araştırmanın sonucunda koro eğitiminin sosyal becerilere olumlu katkıda bulunduğu görülmüştür.

Koro eğitiminin bireylerin kimlik oluşturma süreçlerinde ve toplumum bir parçası olduğunu hissetme noktasında önemli katkılar sunduğu düşünülmektedir. Takım halinde çalışmanın bireylerin birbirlerine saygı duymalarını ve empati yeteneklerini artırdığı söylenebilir. Sonuç olarak koro eğitiminin bireyin kişilik oluşumunu desteklediği ve sosyalleşme sürecine katkı sağladığına inanılmaktadır.

5.1.3.4. Son Teste Göre Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Sosyal Kaygı Durumlarına Yönelik Sonuç ve Tartışma

ESKÖ genel puanı ve tüm alt boyutlarda deney ve kontrol grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklar tespit edilmiştir. ESKÖ açısından, deney grubunun puan ortalamaları kontrol grubuna nazaran anlamlı ve önemli ölçüde daha az bulunmuştur. Bu sonuç, deney grubundaki öğrencilerin sosyal kaygı düzeylerinin kontrol grubundakilere göre anlamlı derecede daha düşük olduğunu göstermektedir. ESKÖ'nün alt boyutlarına bakıldığında, Olumsuz Değerlendirilme Korkusu (ODK), Huzursuzluk Duyma (Y-SKHD) ve Genel Sosyal

Durumlarda Korku ve Huzursuzluk Duyma (G-SKHD) alt boyutlarında deney grubu kontrol grubuna göre anlamlı derecede daha düşük puan almıştır. Sonuçlar genel olarak değerlendirildiğinde, ESKÖ genel puanı ve alt boyutlarında ise deney grubundaki öğrencilerin, kontrol grubuna kıyasla daha düşük sosyal kaygı düzeylerine sahip oldukları gözlemlenmiştir. Deney ve kontrol gruplarının ön-test puanlarına bakıldığında, kontrol grubu öğrencilerinin sosyal kaygı düzeylerinin değişim göstermediği tespit edilmiştir. Fakat deney grubunda gerçekleştirilen ısınma ve kaynaştırma oyunlarıyla zenginleştirilmiş koro eğitiminin oldukça etkili olduğu son testte kanıtlanmıştır. Yapılan bir araştırma ısınma etkinliklerinin lise öğrencilerinin katılımı üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında ısınma etkinliklerinin öğrenci katılımı üzerinde olumlu bir etki yaratabileceğini göstermektedir. Öğrencilerin ısınma etkinliklerine katıldıktan sonra akranlarıyla bağ kurma, sınıf atmosferinin ve ruh halinin iyileşmesi, ders tartışmalarına ve etkinliklere katılmaya isteklerinin arttığı görülmüştür. Isınma etkinlikleri öğrencilerin akranlarıyla daha rahat ve bağlı hissetmelerine yardımcı olabilmekte, bu da daha olumlu bir sınıf atmosferine ve katılım istekliliğinin artmasına yol açabilmektedir. Ayrıca öğrencilerin iletişim ve ekip çalışması gibi önemli sosyal beceriler geliştirmelerine fırsatlar sunabilmektedir (Sasan ve diğerleri, 2023).

Dinçer'e (2009) göre ders dışı müzikal etkinlikler öğrencilerin sınıf içi sosyal davranış ve beceri gelişimlerinde etkilidir. Nitelim 7. sınıf öğrencileri üzerinde yaptığı ders dışı müzikal etkinliklerin yer aldığı çalışmada deney grubu öğrencilerinin kontrol grubu öğrencilerine göre sınıf içi sosyal davranış ve beceri gelişiminde daha yüksek puanlar aldığı görülmüştür. Özer ve Özdek (2021), 7. ve 8. sınıf öğrencileriyle gerçekleştirdikleri çalışmada, enstrüman ve türkü öğretimi aracılığıyla yurt dışında yaşayan ergenlik dönemindeki öğrencilerin kazanabilecekleri sosyal ve kişisel gelişimlerin yanı sıra bu dönemde karşılaşılabilecek stres ve zorluklarla başa çıkmada sağlanabilecek katkıları belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonuçları, öğrencilerin sosyal ve kişisel gelişim alanlarında ilerleme kaydettiğini ve erken ergenlik döneminin olumsuz etkilerinin azalmasına katkı sağlandığını ortaya koymuştur. Aytekin (2024) koro eğitiminin ortaokul öğrencilerinin sosyal anksiyete ile sosyal-duygusal ve ahlaki gelişimleri üzerinde etkisini ortaya koymayı amaçladığı araştırmasının sonucunda koro eğitimi alan öğrencilerin sosyal anksiyete düzeylerinde anlamlı bir fark gözlememiştir. Fakat öğrencilerin sosyal-duygusal ve ahlaki gelişimlerinde bazı olumlu etkiler görülmüştür. Özellikle koro eğitiminin öğrencilerin arkadaşlık ilişkilerinde ve iş birliği becerileri üzerinde etkisi olduğu görülmüştür. Yapılan başka bir araştırmaya göre 6. sınıf öğrencilerinden oluşan 62 kişilik çalışmada koro eğitimine dayalı etkinliklerin öğrencilerin özgüven ve utangaçlık düzeylerine etkisi tespit edilmiştir. Araştırma sonucuna göre koro eğitimi etkinliklerinin, öğrencilerin utangaçlık ve

özgüvenlerinde anlamlı düzeyde farklılık oluşturmadığı fakat deney grubunun kontrol grubuna kıyasla özgüven ve iç özgüven son test puanlarında deney grubu lehine anlamlı farklılık olduğu görülmüştür (Çağlar, 2022). Her ne kadar anlamlı bir sonuç çıkmamış olsa da öğrencilerin özgüven ve iç özgüvenlerinde bir artış olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre koro eğitiminin özgüvene olumlu etkisi olduğu, özgüvenle ilişkili olan sosyal kaygının da bu duruma paralel azalabileceği düşünülmektedir.

5.1.4. Dördüncü Araştırma Sorusuna Yönelik Sonuç ve Tartışma

Öğrencilerin sosyal kaygı ve iyi oluşları arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı hedefleyen bulgular tespit edilmiştir. Aşağıda, elde edilen bulgular ışığında ortaya konan sonuçlar ve bu sonuçların ilgili alanyazın doğrultusunda tartışılması yer almaktadır.

5.1.4.1. Sosyal Kaygı ve İyi Oluş Arasındaki İlişkiye Yönelik Sonuç ve Tartışma

ESKÖ ve EPOCH ölçeği arasında negatif yönlü ve anlamlı bir korelasyon bulunmuştur. Bu korelasyon değeri, iki ölçek arasında orta düzeyde ters bir ilişki olduğunu göstermektedir. Yani, EPOCH ölçeği (öğrencilerin iyilik hali) puanları arttıkça, ESKÖ (sosyal kaygı) puanlarının azaldığını, ya da tam tersi durumda, ESKÖ puanları arttıkça EPOCH puanlarının düştüğünü göstermektedir. Bu sonuç, öğrencilerin genel iyilik hallerinin yüksek olması durumunda sosyal kaygı düzeylerinin düşük olma eğiliminde olduğunu, sosyal kaygılarının yüksek olduğu durumlarda ise iyilik hallerinin daha düşük olduğunu göstermektedir. Bu ilişki istatistiksel olarak anlamlıdır. Ryan ve Deci (2001) tarafından bireylerin başkalarıyla istikrarlı ve tatmin edici ilişki şeklinde tanımlanabilecek yüksek düzeydeki ilişkinin, iyi oluşla pozitif ilişkili olduğu gösterilirken, yalnızlığın düşük iyi oluşu tetiklediği belirtilmiştir. Benzer şekilde, iyi oluş seviyesi yüksek olanların başkaları tarafından daha dışa dönük şeklinde değerlendirilme eğiliminde oldukları belirtilmektedir (Nave ve diğerleri, 2008). Bu görüş ısınma ve kaynaştırma oyunlarıyla zenginleştirilmiş koro eğitimi alan fen lisesi öğrencilerinin sosyal kaygıları ve iyi oluşları arasındaki orta düzeydeki ters ilişkiyi açıklar niteliktedir. Nitekim Dilmaç ve Tezelli'nin (2021) sosyal kaygı ve öznel iyi oluş arasındaki yordayıcı ilişkiyi inceledikleri çalışmada öğretmen adaylarının sosyal kaygı ve iyi oluş düzeyleri arasında olumsuz yönde bir ilişkinin olduğu sonucuna varılmıştır. Dilmaç ve Baş'ın (2019) ergenler üzerinde gerçekleştirdiği başka bir araştırmada, ergenlerin sosyal kaygı düzeyleri ile iyi oluşları arasındaki yordayıcı ilişki araştırılmış ve bu iki psikolojik durum arasında anlamlı ve negatif

bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Her iki araştırma sonucunun da mevcut araştırma sonucunu destekler nitelikte olduğu söylenebilir.

5.2. Öneriler

Araştırmada verilen ısınma ve kaynaştırma oyunlarıyla zenginleştirilmiş koro eğitiminin öğrenciler üzerindeki sosyal kaygıyı azalttığı, iyi oluş düzeylerini artırdığı ortaya konmuştur. Elde edilen sonuçlara dayanarak tavsiye edilen öneriler aşağıda yer almaktadır.

Kız öğrencilerin erkeklere göre daha yüksek bulunan sosyal kaygıları ile düşük bulunan iyi oluş durumları okulun rehberlik servisi tarafından ele alınmalı ve bu sonuçları doğuran nedenler ortaya konmalıdır.

10. sınıfların iyi oluşlarının 9. sınıflara göre daha düşük olmasının nedenlerinin incelenmesi gerekmektedir. Bismil Fen Lisesinin her iki sınıfında uygulanan öğretim programın, ders içeriklerinin gözden geçirilmesi önemlidir. Bu durumu doğurabilecek diğer ihtimallerin de göz önünde bulundurulması gerekmektedir.

Sosyal kaygı yaşayan öğrencilerin sınıf rehber öğretmenleri tarafından tespit edilip okul dışı koro çalışmalarına katılımları sağlanmalıdır.

9. sınıf öğrencilerinin daha yüksek bulunan sosyal kaygılarının azaltılmasına yönelik önlemlerin alınması gerekmektedir. Öğrencilerin okul idaresi ve öğretmenleri tarafından sosyal kaygıyı azaltabilecek etkinliklerin düzenlenmesine önem verilmelidir.

Araştırma sonuçlarının ortaya koyduğu ısınma ve kaynaştırma oyunlarıyla zenginleştirilmiş koro eğitiminin sosyal kaygı ve iyi oluş üzerindeki olumlu etkileri liselerde müzik dersinin seçmeli ders olmaktan çıkarılıp zorunlu ders olarak yer almasını zorunlu kılmaktadır.

Isınma ve kaynaştırma oyunlarının okulda yapılacak koro veya diğer etkinliklerin başlangıcında öğrencileri motive etmek ve etkileşimi artırmak için kullanılması önerilmektedir.

Okullarda koro ve müzik derslerinin sayısı artırılmalı, öğrencilerin sanatla iç içe olabilecekleri ortamlarda bulunmaları sağlanmalıdır.

Öğrencilerin sosyal kaygı ve iyi oluşa dair farkındalığa sahip olabilmesi için eğitimler verilmeli, seminerler düzenlenmelidir.

Bireylerin okul içi ve okul dışında koro eğitimine dayalı çalışmalara teşvik edilmeleri sağlanmalıdır.

Alanyazında koro eğitiminin öğrencilerin sosyal, duygusal gelişimlerine etkisi üzerine daha çok araştırma yapılmalıdır.

KAYNAKÇA

Ahi, S. ve Yurtseven, C. S. (2022). Sosyal fobide bilişsel davranışçı terapi tedavi ve teknikleri: Bir olgu sunumu. *Journal of Economic Perspectives*, *2*(1), 1–4. http://dx.doi.org/10.29228/ASOS.63795

Akgün, G. ve Kıyak, E. (2023). Amatör çoksesli koroların, koro üyelerinin toplumsal gelişimlerine katkılarının incelenmesi. *Gefad4*, *43*(1), 307–330. https://doi.org/10.17152/gefad.1245420

Akyüz, G. ve Akdeniz Leblebiciler M. (2012). Otonom sinir sistemi anatomisi ve değerlendirilmesi. *Türk Fizyoterapi ve Rehabilitasyon Dergisi. 58*, 1-5. DOI:10.4274/tftr.43433

Alan Dikmen, H. ve Şanlı, Y. (2019). Progresif kas gevşeme egzersizlerinin gebelerin distres düzeyi ve gebelik algısına etkisi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, *12*(3), 186–198. https://dergipark.org.tr/tr/pub/deuhfed/issue/54244/735083

Alomari, N. A., Bedaiwi, S. K., Ghasib, A. M., Kabbarah, A. J., Alnefaie, S. A., Hariri, N., Altammar, M. A., Fadhel, A. M. ve Altowairqi, F. M. (2022). Social anxiety disorder: Associated conditions and therapeutic approaches. *Cureus*, *14*(12), 2-7. https://doi.org/10.7759/cureus.32687

Altınay, D. (2022). *Psikodrama 450 Isınma Oyunu.* Nobel Akademik Yayıncılık.

Altunpala, E. D. (2023). Özgül fobi tedavisinde bir terapi yöntemi olarak "eye movement desensization and reprocessing" uygulaması: Deneysel bir çalışma. *Nobel Med*, *19*(1), 53–60.

Altuntaş, S. (2018). *Ergenlerde iyi oluşun yordayıcısı olarak yaşamda anlam, minnettarlık ve affedicilik* (Erişim numarası. 530302). [Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezinden alınmıştır.

Amerikan Psikiyatri Birliği (APA). (2013). *Mental Bozuklukların Tanısal ve İstatistiksel El Kitabı (DSM-5).* Hekimler Yayın Birliği Yayıncılık.

Apaydın, M. (2001). Koro ile müzik eğitiminin toplumun müziksel düzeyini geliştirmedeki yeri ve önemi. *I. Ulusal Koro Eğitimi ve Yönetimi Sempozyumu*, 1-3.

Apeldoorn, S., Chavez, R., Haschemi, F., Elsherif, K., Weinstein, D. ve Torrico, T. (2023) Worsening psychosis associated with administrations of buspirone and concerns for intranasal administration: A case report. *Front. Psychiatry* 14, 1129489. http://doi: 10.3389/fpsyt.2023.112948

Aslan, M. F. (2020). *Ergenlerde iyi oluş sosyal kaygı ve öz denetim becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi.* (Erişim Numarası. 626354). [Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezinden alınmıştır.

Asmundson, G. J. G., Andersson, G., Denev, J., Nilsson, J. ve Larsen, H.C. (2006). A controlled trial of cognitive-behavior therapy combined with vestibular rehabilitation in the treatment of dizziness. *Behaviour Research and Therapy* 44, 1265–1273. https://doi.org/10.1016/j.brat.2005.09.008

Atasoy, Ö. B. ve Erbaş, O. (2017). Melatonin hormonunun fizyolojik etkileri. *FNG ve Bilim Tıp Dergisi, 3*(1), 52-62. http://dx.doi.org/10.5606/fng.btd.2017.011

Auna, S. S. (2020). Effect of hypnotherapy in reducing phobia symptoms. *International Journal of Nursing and Midwifery Science*, *4*(1), 29–36. https://doi.org/10.30701/ijc.1535

Avşar, V. (2019). *Bilişsel davranışçı terapiye dayalı bireysel psikolojik danışmanın sosyal kaygı, özyeterlik ve psikolojik iyi oluş üzerindeki etkisi. (*Erişim Numarası. 549132) [Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezinden alınmıştır.

Ayaz, E. ve Doğan, O. (2023). Üniversite öğrencilerinde özsaygı düzeyleri ve psikolojik iyi oluş arasındaki ilişki. *Atlas Journal of Medicine, 2(6)*, 30-41. https://doi.org/10.54270/atljm.2023.29

Aydın, A. ve Tekinsav Sütçü, S. (2007). Ergenler için sosyal kaygı ölçeğinin (ESKÖ) geçerlik ve güvenirliğinin incelenmesi. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi, 14* (2), 79-89.

Aytekin, S. (2024). *Sosyal-duygusal gelişim ve anksiyete açısından koro eğitiminin ortaokul öğrencileri üzerindeki rolü.* (Erişim Numarası. 880447). [Yüksek Lisans Tezi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezinden alınmıştır.

Baltacı, A. (2018). Nitel araştırmalarda örnekleme yöntemleri ve örnek hacmi sorunsalı üzerine kavramsal bir inceleme. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 7*(1), 231-274.

Baltaci, Ö. ve Hamarta, E. (2013). Analyzing the relationship between social anxiety, social support and problem solving approach of university students. *Eğitim ve Bilim*, *38*(167), 226–240.

Başdemir, Y. (2022). *Spor lisesi ve fen lisesi öğrencilerinin mutluluk düzeyleri ile yaşam doyumlarının incelenmesi.* (Erişim Numarası. 784815). [Yüksek Lisans Tezi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi). Ulusal Tez Merkezinden alınmıştır.

Batu, B. ve Yılmaz, H. (2022). Spor ve müzik bölümlerinde öğrenim gören öğrencilerin sosyal kaygı düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre karşılaştırılması. *Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, 20*(4), 157-165. https://doi.org/10.33689/spormetre.1142406

Bayındır, S. ve Koçyiğit, F. (2017). Yoğun bakım ünitesinde ağrı ve anksiyete yönetiminde nonfarmakolojik adjuvan tedavi: Müzik terapi. *Maltepe Tıp Dergisi*. *9*(1):14-7.

Bozkir, T., Yilmaz, N. ve Kugu, N. (2022). Associates of adult seperation anxiety disorder among university students: A case control study. *Journal of Basic and Clinical Health Sciences*, *6*(1), 181–188. https://doi.org/10.30621/jbachs.1004855

Büyüköztürk, Ş. (1997). Araştırmaya yönelik kaygı ölçeğinin geliştirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 3*(4), 453–464.

Büyüköztürk, Ş. (2020). S*osyal Bilimler İçin Veri Analiz El Kitab*ı (27. Baskı).: PEGEM Yayınları.

Clift, S., Hancox, G., Morrison, I., Hess B., Kreutz, G. ve Stewart, D. (2010). Choral singing and psychological wellbeing: Quantitative and qualitative findings from English choirs in a cross-national survey. *Journal of Applied Arts & Health*, *1*(1), 19-34. https://doi.org/10.1386/jaah.1.1.19/1

Çakır, S. (2010). *Bilişsel-davranışçı yaklaşıma dayalı olarak hazırlanan sosyal kaygıyla başa çıkma programının lise öğrencilerinin sosyal kaygı düzeylerine etkisi.*(Erişim Numarası 271220). [Yüksek lisans tezi, Bursa Uludag University]. Ulusal Tez Merkezinden alınmıştır.

Çağlar, B. (2022). *Koro eğitimi etkinliklerinin 6.sınıf öğrencilerinin özgüven ve utangaçlık duyguları üzerine etkileri.* (Erişim Numarası.762565). [Yüksek lisans tezi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezinden alınmıştır.

Çenesiz, G. Z. (2015). Kaygı durumlarında gevşeme egzersizi ve sistematik duyarsızlaştırma kullanımı: Bir vaka örneği. *Ayna Klinik Psikoloji Dergisi*, *2*(1), 40-48. https://doi.org/10.31682/ayna.470646

Çevik, S. (2015). *Koro Eğitimi ve Yönetimi.* 2. Baskı. Müzik Eğitimi Yayınları.

Demet, M. M. (2005). Obsesif-kompulsif bozuklukta genetik çalışmalar. *Klinik Psikofarmakoloji Bulteni*, *15*(1), 45–52.

Demirci, İ. ve Ekşi, F. (2015). Ergenler için beş boyutlu iyi oluş modeli: EPOCH Ölçeği'nin Türkçe formunun geçerliği ve güvenirliği. *Gençlik Araştırmaları Dergisi, 3*(3), 9-30

Demirkol Tunca, R., ve Akdemir, D. (2020). Multimodal treatment approach in a child with selective mutism. *Turkish Journal of Child and Adolescent Mental Health*, *27*(2), 120–123. https://doi.org/10.4274/tjcamh.galenos.2020.14633.

Deniz, M. E., Erus, S. M. ve Büyükcebeci, A. (2017). Bilinçli farkındalık ile psikolojik iyi oluş ilişkisinde duygusal zekanın aracılık rolü. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, *7*(4), 17–31.

Dereboy, Ç., & Kaynak, H. (2000). ÖSS'ye yönelik sınav kaygısının grupta sistematik duyarsızlaştırma yöntemi ile tedavi süreci. *XI. Ulusal Psikoloji Kongresi, Özet Kitabı, s*, *23*.

Derin, S. (2011). *Sahaja yoga: İçeriği, amacı Türkiye'deki faaliyetleri.* (Erişim Numarası. 298155). [Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezinden alınmıştır.

Dilbaz, N. (1997). Sosyal fobi. *Psikiyatri Dünyası*, 1, 18-24.

Dilmaç, B. ve Bozgeyikli, H. (2009). Öğretmen adaylarının öznel iyi olma ve karar verme stillerinin incelenmesi. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi, 11*(1), 171-187.

Dilmaç, B. ve Baş, A. (2019). Ergenlerin sahip oldukları değerler, öznel iyi oluşları ve sosyal kaygıları arasındaki yordayıcı ilişki. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi, 8*(4), 3685-3697. https://doi.org/10.33206/mjss.546820

Dilmaç, B. ve Tezelli, S. (2021). Öğretmen adaylarında duygusal zekâ, sosyal kaygı ve öznel iyi oluş arasındaki yordayıcı ilişki. *Necmettin Erbakan Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi Dergisi, 3*(1), 51-60.

Dinçer, M. G. (2009). *Müzik dersi ve ders dışı müzikal etkinliklerin ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin sosyalleşmelerine etkisi*. (Erişim Numarası. 235083). [Yayımlanmış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi].

Discussion, C. (2001). Posttraumatic stress disorder in the general population and in children. *University of London Insitute of Psychiatry*, *62*(suppl 27), 40–41.

Dogan, A. B. ve Taslidere, B. (2023). Investigation of panic attack patients presenting to the emergency department of Bezmialem Vakıf University with chest pain. *Eurasian Journal of Critical Care*, *5*(1), 13–16. https://doi.org/10.55994/ejcc.1283094

Doğan, T. ve Çoban, A. E. (2009). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim, 34*(153), 158-168.

Doğan, T. ve Eryılmaz, A. (2013). İki boyutlu benlik saygısı ve öznel iyi oluş arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *33*(1), 107–117.

Doğan, T. ve Sapmaz, F. (2012). Kişilerarası ilişki tarzları ve öznel iyi oluş. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 10*(3), 585-601.

Dooley, T. P., Benjamin, A. B. ve Thomas, T. (2019). Treating anxiety with a beta blocker - antimuscarinic combination: A review of compounded atenolol-Scopolamine. *Clin Psychiatry, 5* (3), 63, 1-7.

Döş, B., Gürbüz, Ç. ve Teres, M. (2019). Ortaöğretim öğrencilerinin koro dersine yönelik motivasyonlarının ve görüşlerinin incelenmesi. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi, 3*(6), 127-138.

Dugas, M. J. ve Robichaud, M. (2007). *Cognitive-Behavioral Treatment for Generalized Anxiety Disorder*. Routledge.

Efe, F. ve Keyvan, A. (2021). Kaygı, depresyon ve travma sonrası stres bozukluğunda yoganın etkililiği: Bir gözden geçirme, *Uluslararası Egzersiz Psikolojisi Dergisi. 3*(1). 1-11. https://doi.org/10.51538/intjourexerpsyc.883347

Erdoğan, M. ve Yeygel, Ç. (2023). S- 097 doğuma hazırlık sınıflarında uygulanan yoga nefes egzersizleri, yoga hareketleri ve meditasyon teknikleri. *Kadın Sağlığı Hemşireliği Dergisi*, *9*(1), 0–2.

Erkan, Z., Güçray, S. ve Çam, S. (2002). Ergenlerin sosyal kaygı düzeylerinin ana baba tutumları ve cinsiyet açısından incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *10*(10), 64–75.

Eroğlu, A.G. (2004). Kalp yetersizliği tedavisinde yeni bir yaklaşım: Beta-adrenerjik blokerler. *Türk Pediatri Arşivi*, 39(4), 141-145.

Eryılmaz, A. ve Öğülmüş, S. (2010). Ergenlikte öznel iyi oluş ve beş faktörlü kişilik modeli. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *11*(3), 189–203.

Eryılmaz, A. ve Ercan, L. (2011). Öznel iyi oluşun cinsiyet, yaş grupları ve kişilik özellikleri açısından incelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 4*(36), 139-151.

Gencer, N. (2018). Öznel iyi oluş: Genel bir bakış. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *11*, 2621–2638. https://doi.org/10.17218/hititsosbil.457382

George, D. ve Mallery, M. (2010). *SPSS for windows step by step: A simple guide and reference* (10a Ed.). Boston: Pearson

Gök, Ş. (2006). Benzodiazepinler. *Türkiye Klinikleri J Int Med Sci, 2*(1):1-10

Gökçe, M. (2007). *Koro müziğinin toplumsal işlevleri açısından türkiye korolar şenliğinin kazandırışları üzerine genel bir değerlendirme.* 38.Uluslararası Asya ve Kuzey Afrika Çalışmaları Kongresi (ICANAS'38). Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Başkanlığı, 10–15.

Gül, G. (2018). A Qualitative Study on the contribution of the choir to social-cultural and psychological achievements of amateur chorists. *International Education Studies*, *11*(8), 119-126.

Gültekin, B. K. ve Dereboy F. (2011). Üniversite öğrencilerinde sosyal fobinin yaygınlığı ve sosyal fobinin yaşam kalitesi, akademik başarı ve kimlik oluşumu üzerine etkileri. *Türk Psikiyatri Dergisi,* 22, 150-158.

Gündoğdu, R. ve Yavuzer, Y. (2012). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öznel iyi oluş ve psikolojik ihtiyaçlarının demografik değişkenlere göre incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* (2), 115-131.

Hermawan, L. D. T. (2022). Glow sticks and other stories: Children's picture book revealing separation anxiety disorder (SAD) and ways to cope with it. *Kata Kita*, *10*(3), 455–462. https://doi.org/10.9744/katakita.10.3.455-462

Hinshaw, T., Clift, S., Hulbert, S. ve Camic, P. M. (2015). Group singing and young people's psychological well-being. *International Journal of Mental Health Promotion.* 17, 46-63. https://doi.org/10.1080/14623730.2014.999454

Hüzmeli, I. (2023). *Nefes terapisinin müzik öğrencilerinin flüt performans kaygısına etkisinin incelenmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Marmara Üniversitesi, İstanbul

Indovina, I., Cacciola, A., Delle Monache, S., Milardi, D., Lacquaniti, F., Toschi, N., Cochereau, J. ve Bosco, G. (2023). A case report of agoraphobia following right parietal lobe surgery: Changes in functional and structural connectivities of the multimodal vestibular network. *Frontiers in Neurology*, *14*, 1-10. https://doi.org/10.3389/fneur.2023.1163005

Indrayanti, L. (2014). Icebreaker: A strategy to active involvement for young adolescent learners. *3 Rd Eltlt Conference Proceedıngs.* 385-392.

İmsaytoğlu, D. ve Yıldız, S. (2012). Yenidoğan yoğun bakım ünitelerinde müzik terapi. *İ.Ü.F.N. Hem Dergisi*, *20*(2), 160–165.

İzci, Y. ve Erbaş, Y. C. (2015). Hipokampus: Yapısı ve fonksiyonları. *Türk Nöroşir Dergisi*, *25*(3), 287-295.

Kaczkurkin, A. N. ve Foa, E. B. (2015). Cognitive-behavioral therapy for anxiety disorders: An update on the empirical evidence. *Dialogues in clinical Neuroscience*, *17*(3), 337-346. https://doi.org/10.31887/DCNS.2015.17.3/akaczkurkin

Kafes, A. Y. (2021). Depresyon ve anksiyete bozuklukları üzerine bir bakış. *Humanistic Perspective*, *3*(1), 186–194. https://doi.org/10.47793/hp.867111

Kahraman Girgeç, S., Çakır Kardeş, V., Saraçlı, Ö., Atasoy, N. ve Atik, L. (2021). Travma sonrası stres bozukluğu ve özgül fobi tedavisinde göz hareketleri ile duyarsızlaştırma ve yeniden işlemleme (EMDR): Olgu sunumları. *Batı Karadeniz Tıp Dergisi*, *5*(3), 492–496. https://doi.org/10.29058/mjwbs.890723

Kapucu, S. ve Yilmaz, C. (2018). Kronik hastalıklarda progresif gevşeme egzersizlerinin yararı. *F. Ü. Sağ. Bil. Tıp. Derg.*, *32*(2), 111–114.

Karakaya, E. ve Öztop, D. B. (2013), Kaygı bozukluğu olan çocuk ve ergenlerde bilişsel davranışçı terapi, *Bilişsel Davranışçı Psikoterapi ve Araştırmalar Dergisi,* 2, 10-24

Karakaya, F., Bulut, A. E. ve Yılmaz, M. (2020). Fen lisesi öğretmenlerinin TEOG ve LGS sistemlerine yönelik görüşleri. *Ihlara Eğitim Araştırmaları Dergisi, 5*(1), 116–126.

Karakurt, P., Hacıhasanoğlu, R., Yıldırım, A. ve Sağlam, R. (2010). Üniversite öğrencilerinde ilaç kullanımı. *TAF Preventive Medicine Bulletin*, *9*(5), 505–512.

Karaman, D., Durukan, İ. ve Erdem, M. (2014). Çocukluk çağı başlangıçlı obsesif kompulsif bozukluk. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar - Current Approaches in Psychiatry*, *3*(2), 278–295. https://doi.org/10.18863/pgy.133410

Karasar, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi.* Nobel Yayınları.

Karataş, Z. ve Gökçakan Z. (2009). Psikodrama teknikleri kullanılarak yapılan grup uygulamalarının ergenlerde saldırganlığı azaltmadaki etkisinin incelenmesi. *Türk Psikiyatri Dergisi 20*(4): 357-366.

Karataş, A. Y. (2019). *Ders dışı koro eğitiminin ortaokul öğrencilerinin öz-yeterliğine etkisi.* (Erişim Numarası. 593736). [Yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi, Ankara. Ulusal Tez Merkezinden alınmıştır.

Kasapoğlu, F. ve Kış, A. (2016). Öznel iyi oluşun cinsiyet açısından incelenmesi: Bir meta-analiz çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 12*(3), 770-782.

Kaya, M. M. (2021). Ayrılma kaygısı bozukluğu üzerine bir inceleme. *Sosyal Bilimler Akademi Dergisi*, *4*(2), 209–220.

Kaynak, T. (2018). Çoksesli koro eğitiminin çocukların sosyal gelişimlerine olan etkileri hakkında ebeveyn görüşleri. *Ekev Akademi Dergisi,* 74, 339-346.

Kılıç, N. (2019). *12 haftalık yoga egzersizinin pms (premenstrüel sendrom) sorunu olan kadınların anksiyete düzeyleri ve yaşam kaliteleri üzerine etkilerinin araştırılması.* (Erişim No.: 582105) [Yüksek Lisans Tezi]. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Ulusal Tez Merkezinden alınmıştır.

Kılıçaslan, Y. ve Yüksel, S. (2023). Ülkemizde eğitim yönetiminin gelişim süreci ve öğretmenlik mesleğinin karakteristiklerinin incelenmesi. *Journal of Social Research and Behavioral Sciences*, *9*(18), 494–504. https://doi.org/10.52096/jsrbs.9.18.33

Kılınç, M. (2017). Psikolojik iyi oluşun yordayıcıları olarak öz-yeterlik ve etkileşim kaygısı. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi,* (*13*), 207-216.

Koç, A. E. ve Hocaoglu, C. (2023). Az bilinen bir özgül fobi 'ofidiyofobi": Bir olgu sunumu. *Sağlık Bilimleri Dergisi*, *32*(1), 145–147. https://doi.org/10.34108/eujhs.1107046

Konkan, R., Şenormancı, Ö., Güçlü, O., Aydın, E. ve Sungur, M. (2012). Obsesif kompulsif bozukluk ve obsesif inançlar. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, *13*, 91–96.

Köyüstü, S. ve Kırık, A. M. (2021). Yogaya genel bir bakış ve yoga-sağlık ilişkisi. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, *10*(28), 123–139.

Kurap Öcebe, D., Kolcu, M. ve Uzun, K. (2019). Music therapy and elderly health. *University of Health Sciences Journal of Nursing*, *1*(2), 112–115.

Manav, F. (2011). Kaygı kavramı. *Toplum Bilimleri Dergisi*, *5*(9), 201–211.

MEB, T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Genel Müdürlüğü, (2018). *Güzel Sanatlar Lisesi Türk Halk Müziği Teori ve Uygulaması Dersi Öğretim Programı 9, 10, 11, 12 Sınıflar.* T.C. Millî Eğitim Bakanlığı

Musgrave, G. (2023). Musicians, their relationships and their wellbeing: Creative labour, relational work. *Poetics*, *96*, 101762. 1-12.

Nave, C.S., Sherman, R.A. ve Funder, D.C. (2008). Beyond self-report in the study of hedonic and eudaimonic well-being: Correlations with acquaintance reports, clinical judgements and directly observed social behavior. *Journal of Research in Personality*, *42*(3), 643-659. doi: 10.1016/j.jrp.2007.09.001.

Oflaz, F., Özcan, C. T., Taştan, S., Çiçek, H., Aslan, Ö. ve Vural, H. (2010). Hemşirelerin travma sonrası stres bozukluğu belirtilerini tanıma durumları. *Psikiyatri Hemşireliği Dergisi*, *1*(1), 1–6.

Onuray Eğilmez, H. (2021). Müzik öğretmeni adaylarının iyi oluşları ile müzik performans kaygıları arasındaki ilişki. *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi, 22*(40), 499-525. https://doi.org/10.21550/sosbilder.735578

Oymak, Y. C. (2017). *Psikolojik iyi oluş ile iş doyumu arasındaki ilişkinin incelenmes*i (Erişim N0.: 466097). [Yüksek lisans tezi]. Haliç Üniversitesi, İstanbul. Ulusal Tez Merkezinden alınmıştır.

Önal, G. F. (2023). Gündelik hayatta nefesin önemi ve mesleki nefes çalışmaları. *International Journal of Social Sciences*, *7*(2), 63–83.

Önem Akçakaya, R. ve Yücens, B. (2020). Agorafobinin eşlik ettiği ve etmediği panik bozukluk ile agorafobinin bilişsel özellikler açısından karşılaştırılması. *Journal of Cognitive Behavioral Psychotherapy and Research*, *9*(2), 132–138. https://doi.org/10.5455/JCBPR.73730

Öpöz, T. (2017). *Spor veya sanatla uğraşan ergenlerin duygu düzenleme becerileri, sosyal kaygı ve öfke düzeyleri arasındaki ilişki*. (Erişim Numarası. 468576). [Yüksek Lisans Tezi]. Ankara Üniversitesi, Ankara. Ulusal Tez Merkezinden alınmıştır.

Özaydın, N. (2022). Prospective music teachers' cognitive structures of concept of 'choir.' *Milli Egitim*, *51*(235), 2197–2224. https://doi.org/10.37669/milliegitim.884904

Özcan, Ö. ve Çelik, G. G. (2017). Bilişsel davranışçı terapi. *Türkiye Klinikleri*, *3*(2), 115–120.

Özdel, K. (2015). Dünden bugüne bilişsel davranışçı terapiler : Teori ve uygulama. *Türkiye Klinikleri*, *8*(2), 10–20.

Özen, Ö. (2005). *Ergenlerin öznel iyi oluş düzeyleri* [Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Özer, L. ve Özdek, A. (2021). Halk müziği eğitiminin öğrencilerin sosyal ve kişisel gelişimleri üzerindeki etkisi: Yurtdışında yaşayan türk öğrenciler üzerine bir araştırma. *Tarih Kültür ve Sanat Araştırmaları Dergisi, 10*(2), 39-54. DOI: 10.7596/taksad.v10i2.3038

Özgen, F. ve Aydin, H. (1999). Travma sonrası stres bozukluðu. *Klinik Psikiyatri*, *1*, 34–41.

Özgül, İ. (2017). Müzik öğretmenliği programı koro -1 dersi öğrencilerinin ölçü türlerine ilişkin giriş düzeyleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, *18*(2), 581–596.

Özkan Sarıgül, E. ve Yıldırım Orhan, Ş. (2023). Okul dışı müzik eğitiminin mental iyi oluş üzerindeki etkisi. *Kesit Akademi Dergisi. 9* (34), 247-260.

Öztürk, A. (2014). Sosyal kaygıyı açıklayan yaklaşımlar. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, *13*(48), 15–26. https://doi.org/10.17755/esosder.86289

Peng, Z., He, L., Wen, R., Verguts, T., Seger, C. A. ve Chen, Q. (2022). Obsessive-compulsive disorder is characterized by decreased pavlovian influence on instrumental behavior. *PLoS Computational Biology*, *18*(10), 1–22. https://doi.org/10.1371/journal.pcbi.1009945

Rafieyan, R. ve Ries, R. (2007). A description of the use of music therapy in consultation-liaison psychiatry. *Psychiatry (Edgmont)*, *4*(1), 47.

Ralp, M. D. E. M. İ. ve Oflaz, F. (2007). Bilişsel-davranışçı terapi teknikleri ve psikiyatri hemşireliği uygulaması. *Anatolian Journal of Psychiatry*, *8*, 132–139.

Ryan, R,M. ve Deci, E.L. (2001). On happiness and human potential: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology,* 42,141-66.

Saatçioğlu, Ö. (2001). Yaygın anksiyete bozukluğunun tedavisi ve yeni yaklaşımlar. *Klinik Psikofarmakoloji Bülteni*, *11*(1), 60–77.

Saföz Güven, İ. G. (2008). *Fen ve genel lise öğrencilerinin cinsiyet ve sosyometrik statülerine göre öznel iyi oluş düzeyleri, genel sağlık örüntüleri ve psikolojik belirti türleri.* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Çukurova Üniversitesi, Adana

Sarı, E. (2023). *Kemoterapi uygulanan kanserli hastalarda progresif kas gevşeme egzersizinin uyku kalitesi üzerine etkisi: Randomize kontrollü çalışma* [Yüksek lisans tezi]. KTO Karatay Üniversitesi, Konya. https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK558907/

Sasan, J. M. V., Tugbong G.M. & Alistre, K. L. C. (2023). An exploration of icebreakers and their impact on student engagement in the classroom. *Science And Education Scientific Journal, 4(*11). 195-206.

Savaş Yılmaz, B. (2021). *Koro çalışmalarının ortaokul öğrencilerinin okul aidiyet düzeylerine etkisi*. (Erişim No. 676542). [Yüksek lisans tezi]. Bursa Uludağ Üniversitesi. Ulusal Tez Merkezinden alınmıştır.

Sertelin Mercan, Ç. ve Yavuzer, H. (2017). Bilişsel-davranışçı yaklaşımla bütünleştirilmiş sosyal beceri eğitiminin ergenlerin sosyal kaygı düzeyine etkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, *16*(63), 1187–1202. https://doi.org/10.17755/esosder.291364

Sevinçok, L. (2007). Yaygın anksiyete bozukluğunda paroksetinin kullanımı, *Klinik Psikiyatri 10*(Ek 5), 13-16.

Sezer, F. (2009). Lise öğrencilerinin sınav kaygısını azaltmada müzikle terapinin etkisi. *E-Journal of New World Sciences Academy*, *4*(3), 860-871.

Shalev, A. Y. (2001). What is posttraumatic stress disorder? *J Clin Psychiatry, 62*(17), 4-10.

Solak Şimşek, N. (2019). *Lise öğrencilerinde öznel iyi oluş ve öz şefkat arasındaki ilişki.* (Erişim No.: 564546) [Yüksek lisans tezi]. Akdeniz Üniversitesi, Antalya.

Sökezoğlu, D. (2012). Konservatuvar müzik bölümü lisans öğrencilerinin ilköğretim okullarında yaptıkları koro çalışmalarına sınıf öğretmenlerinin bakışı. *NWSA-Education Science*, *7*(4), 32.

Stein, D. J. (2021). Evidence-based pharmacotherapy of generalised anxiety disorder: Focus on agomelatine. *Adv Ther, 38*. S52–S60. https://doi.org/10.1007/s12325-021-01860-1

Sürü, D. ve Söğütlü, L. (2023). "Edvar müzik terapi" yönteminin stres, mental iyi oluş, olumlu/olumsuz duygudurumuna etkisinin incelenmesi. *Cyprus Turkish Journal of Psychiatry & Psychology,* 5(4), 344-352. https://doi.org/10.35365/ctjpp.23.4.07

Şahin, M. (2019). Korku, kaygı ve kaygı (anksiyete) bozuklukları. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, *6*(10), 117–135.

Şahin, M., Baş, M. ve Çelik, A. (2015). Öznel iyi oluş ve spor. *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, *17*(1), 23-31.

Şahin, Ş. ve Özçelik, Ç. Ç. (2016). Ergenlik dönemi ve sosyalleşme. *Cumhuriyet Hemşirelik Dergisi.* 42-49.

Tektaş, N. (2014). Üniversite mezunlarının kaygı düzeylerinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *Dr. Mehmet Özel Sayısı*, 243–253.

Telef, B. B. (2013). Psikolojik iyi oluş ölçeği : Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *28*(3), 374–384.

Telef, B. B., Uzman, E. ve Ergün, E. (2013). Öğretmen adaylarında psikolojik iyi oluş ve değerler arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, *8*, 1297–1307.

Tükü, G. N. (2024). Güzel Sanatlar liseleri geleneksel türk müziği koro eğitimine yönelik uzman görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi. 23*(89), 1-21. https://doi.org/10.17755/esosder.1223595

Türüdü, Z. (2019). *Koro eğitimi alan ortaokul öğrencilerinin sosyal becerilerine ilişkin öğretmen görüşleri*. (Erişim No: 556102). [Yüksek lisans tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.

Uçar, E. ve Turhal, E. (2023). TR Dizin veri tabanında 2002-2022 yıllar arasında yayımlanan koro konulu makalelerin bibliyografik analizi. *Eurasian Journal of Music and Dance*, *2023*(23), 73–90. https://doi.org/10.31722/ejmd.1277975

Uskun, E., Uskun, S. B. ve Öztürk, M. (2004). Sağlık ocağına başvuru öncesi ilaç kullanımı. *Sürekli Tıp Eğitimi Dergisi*, *13*(12), 451–454.

Uyar, M. ve Korhan, A. E. (2011). Yoğun bakım hastalarında müzik terapinin ağrı ve anksiyete üzerine etkisi. *Ağrı; 23*(4), 139-146. doi: 10.5505/agri.2011.94695

Van der Sandt, J. ve Nardi, C. (2024). The benefits of choral singing: A study of Italian university choirs (2018–19). *International Journal of Community Music,* 17 (issue "Musica per tutti": Community Music in Italy*)*, 61–86 https://doi.org/10.1386/ijcm_00098_1

Vardarlı, B. (2021). Teknolojik bir yaklaşım: Sanal gerçeklik maruz bırakma terapisi. *Ege Eğitim Dergisi*, *22*(1), 40–56. https://doi.org/10.12984/egeefd.807422

Viola, N., Kimono, E., Nuruh, N. and Obeagu, E. I. (2023). Factors hindering elimination of mother to child transmission of HIV service uptake among HIV positive women at Comboni Hospital Kyamuhunga Bushenyi District. As*ian Journal of Dental and Health Sciences; 3*(2):7-14. https://doi.org/10.22270/ajdhs.v3i2.39

Yalçın, E. ve Özbaşaran, F. (2021). Nefes terapisinin genel sağlık ve kadın sağlığı üzerine Etkileri. *İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, *3*(2). 107-111.

Yarar, Y. (2019). *Lise öğrencilerinin iyi oluş düzeyleri ile siber zorbalık siber mağduriyetleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Erişim No. 529481). [Yüksek Lisans Tezi]. Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul. Ulusal Tez Merkezinden alınmıştır.

Yayan, E. H. ve Zengin, M. (2018). Çocuk kliniklerinde terapötik oyun. *Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi, 7*(1), 226-233.

Yıldırım, T., Çırak, Y. ve Konan, N. (2011). Öğretmen adaylarında sosyal kaygı. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 12*(1): 85-100.

Yıldırım, N. G. ve Bahayi, K. (2023). Examination of the effect of EMDR therapy in adolescents with specific phobia and test anxiety. *Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *9*(16), 171–189. https://doi.org/10.32739/uskudarsbd.9.16.124

Yılmaz, B. ve Can, Ü. K. (2019). Türkiye'de müzik terapi uygulamalarında kullanılan müzikler. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, *13*(19), 594-620. https://doi.org/10.26466/opus.584795

Wang, S. ve Agius, M. (2018). The use of music therapy in the treatment of mental illness and the enhancement of societal wellbeing. *Psychiatria Danubina*, *30*, S595–S600.

Williams, T. F., Conley, R. E. ve Mittal, V. A. (2023). The relevance of social anxiety for understanding social functioning and facial emotion recognition in individuals at clinical high-risk for psychosis. *Early Intervention in Psychiatry*, *17*(10), 1021–1027. https://doi.org/10.1111/eip.13396

Williams, T. I. ve Shafran, R. (2015). Obsessive–compulsive disorder in young people. *BJPsych Advances*, *21*(3), 196–205. https://doi.org/10.1192/apt.bp.113.011759

Wolitzky-Taylor, K. ve LeBeau, R. (2023). Recent advances in the understanding and psychological treatment of social anxiety disorder. *Faculty Reviews*, *12*. https://doi.org/10.12703/r/12-8

EKLER

EK 1: Demografik Bilgi Formu

YÖNERGE

Değerli öğrenciler, Aşağıdaki sorular siz koro eğitimi alan öğrenciler için hazırlanmış olup, iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde kişisel bilgilerinizle ilgili sorular yer alırken, ikinci bölümde "EPOCH Ölçeği, Ergenler İçin Sosyal Kaygı Ölçeği" soruları bulunmaktadır. Ölçekte verilen ifadelerin kesin doğru ya da yanlış yanıtı yoktur. Önemli olan sizin gerçek duygu ve düşüncelerinizi belirtmenizdir. Cevaplamadan önce verilen açıklamaları dikkatle okuyarak, işaretlemelerinizi ilgili açıklamalara göre yapınız. Hiçbir cümleyi atlamadan sırasıyla cevaplayınız. Her cümle için yalnızca bir seçeneği işaretleyiniz. Vermiş olduğunuz bilgiler yüksek lisans tezi kapsamında kullanılacaktır. Çalışmama katkılarınız için teşekkür ederim.

Çağla ÖZEN
Bursa Uludağ Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Güzel Sanatlar Eğitimi ABD
Müzik Eğitimi BD
Yüksek Lisans Öğrencisi

KİŞİSEL BİLGİLER

1. Cinsiyetiniz: Kız ( ) Erkek ( )

2. Sınıfınız: 9 ( ) 10 ( )

EK 2: Ergenler İçin İyi Oluş Ölçeği (EPOCH)

EPOCH ÖLÇEĞİ

Aşağıda sizinle ilgili ifadeler bulunmaktadır. Lütfen her bir maddeyi dikkatlice okuyunuz ve sizi en iyi tanımlayan seçeneği işaretleyiniz. Doğru ya da yanlış cevap yoktur. Sizden beklenen içtenlikle cevap vererek bilimsel bir çalışmaya yardımcı olmanız. Lütfen bütün sorularla ilgili görüşlerinizi ifade ediniz. Katkılarınız için teşekkürler.

1. Başıma iyi şeyler geldiğinde çevremde bu iyi haberleri paylaşmayı sevdiğim	1	2	3	4	5
2. Başladığım işi bitiririm.	1	2	3	4	5
3. Geleceğim hakkında iyimserim.	1	2	3	4	5
4. Mutlu hissederim.	1	2	3	4	5
5. Bir şeylerle meşgul olduğumda o kadar eğlenirim ki zamanın nasıl geçtiğini	1	2	3	4	5
6. Çok eğlenirim.	1	2	3	4	5
7. Kendimi yaptığım işe tamamen kaptırırım.	1	2	3	4	5
8. Hayatı severim.	1	2	3	4	5
9. Ödevlerimi bitirene kadar başka bir şeyle ilgilenmem.	1	2	3	4	5
10. Bir sorun yaşadığımda benimle ilgilenecek birileri vardır.	1	2	3	4	5
11. Uğraştığım işe kendimi o kadar kaptırırım ki, geri kalan her şeyi unuturum.	1	2	3	4	5
12. Yeni bir şeyler öğrendiğimde zamanın nasıl geçtiğini anlamam.	1	2	3	4	5
13. Belirsizlik durumlarında en iyisini umarım.	1	2	3	4	5
14. Hayatımda beni gerçekten önemseyen insanlar var.	1	2	3	4	5
15. İyi şeyler yaşayacağımı düşünürüm.	1	2	3	4	5
16. Gerçekten önemsediğim arkadaşlarım var.	1	2	3	4	5
17. Bir şey için plan yaptığımda o plana uyarım.	1	2	3	4	5
18. Ne kadar zor görünürse görünsün her şeyin yoluna gireceğine inanırım.	1	2	3	4	5
19. Çalışkan bir insanım.	1	2	3	4	5
20. Neşeli bir insanım.	1	2	3	4	5

EK 3: Ergenler İçin Sosyal Kaygı Ölçeği (ESKÖ)

ERGENLER İÇİN SOSYAL KAYGI ÖLÇEĞİ

Bu bir test değildir. Doğru ya da yanlış cevap yoktur. Bütün maddeleri olabildiğince içtenlikle cevaplamaya çalışınız. Her bir maddenin yanında yer alan rakamlardan size uygun olanı işaretleyin.

1= Hiçbir zaman
2= Nadiren
3= Bazen
4= Genellikle
5=Her zaman

Örnek:
a- Yaz tatilinde seyahat etmeyi severim. 1 2 3 4 5
b- Ispanağı severim 1 2 3 4 5

1- Başkalarının önünde yeni bir şeyler yapmaya çekinirim.	1	2	3	4	5
2- Arkadaşlarımla bir şeyler yapmaktan hoşlanırım.	1	2	3	4	5
3- Bana sataşılmasından tedirgin olurum.	1	2	3	4	5
4- Tanımadığım insanların yanında utanırım.	1	2	3	4	5
5- Sadece çok iyi tanıdığım insanlarla konuşurum.	1	2	3	4	5
6- Yaşıtlarımın arkamdan benim hakkımda konuştuklarını düşünürüm.	1	2	3	4	5
7- Kitap okumayı severim.	1	2	3	4	5
8- Başkalarının benim için ne düşündüğünden endişelenirim.	1	2	3	4	5
9- Başkalarının benden hoşlanmayacağından korkarım.	1	2	3	4	5
10- Çok iyi tanımadığım yaşıtlarımla konuşurken heyecanlanırım.	1	2	3	4	5
11- Spor yapmaktan hoşlanırım.	1	2	3	4	5
12- Başkalarının benim hakkımda ne söyleyeceğinden endişelenirim.	1	2	3	4	5
13- Yeni insanlarla tanışırken tedirgin olurum.	1	2	3	4	5
14- Başkalarının benden hoşlanmayacağından endişelenirim.	1	2	3	4	5
15- Bir grup insanla beraberken durgunumdur.	1	2	3	4	5
16- Kendi başıma bir şeyler yapmak hoşuma gider.	1	2	3	4	5
17- Başkalarının benimle dalga geçtiğini düşünürüm.	1	2	3	4	5
18- Birisiyle tartışmaya girersem onun benden hoşlanmayacağından endişe ederim	1	2	3	4	5
19 - Hayır derler diye başkalarına benimle bir şeyler yapmayı teklif etmeye çekinirim.	1	2	3	4	5
20- Bazı insanların yanındayken tedirgin olurum.	1	2	3	4	5
21- İyi tanıdığım yaşıtlarımın yanındayken bile utanırım.	1	2	3	4	5
22- Başkalarından benimle bir şeyler yapmalarını istemek bana çok zor gelir.	1	2	3	4	5

EK 4: Diyarbakır Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğü İzin Belgeleri

T.C.
DiYARBAKIR VALiLiGÍ
il Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayi :E-30769799-44-92661282 21.12.2023

Konu :Araştirma İzni (Çağla ÖZEN)

MÜDÜRLÜK MAKAMINA

Ilgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlügünün 21/01/2020 tarih ve 1563890 sayili 2020/2 Nolu Genelgesi

b) Bursa Uludağ Üniversitesi Rektörlüğünün 08/12/2023 tarih ve 139693 sayilr yazisi.

Bursa Uludağ Üniversitesi Güzel Sanatlar Eğitimi Ana Bilim Dalı Müzik Eğitimi Bilim Dalr Yüksek Lisans Öğrencisi Çağla ÖZEN'in **"Koro Eğitiminin Öğrencilerin İyi Oluş Durumları ile Sosyal Kaygi Düzeylerine Etkisi"** konulu araştırma çalışmasını Ilimize bağl resmi Fen lisesi okullarında uygulama talebi ilgi (b) yazıda belirtilmektedir.

Söz konusu araştırma çalışmasının **Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, Milli Eğitim Temel Kanunu ile Türk Millí Eğitiminin Genel amaçlarına uygun olarak ilgili yasal düzenlemelerde belirtilen ilke, esas ve amaçlara aykırılık teşkil etmeyecek şekilde gönüllülük esasına bağlı olarak** yapılması uygun görülmektedir.

Makamlarınizca da uygun görülmesi halinde olurlanniza arz ederim.

OLUR

Murat KÜCÜKALi

Il Milli Eğitim Müdürü

EK:

I- Anket Belgeleri

2- Degerledirme Formu

Bu belge glvemli elektronik imza ile imzalanmistr.

Adres:schitlik mahallesi mehmet akif ersoy bulvari eski eğitim fakültesi binasi

Belge Doğrulama Adresi:https://www.turkiye.gov.tr/mcb-ebys

Bilgi icin: BINGOL GÜLTEKIN

Telefon No:0(412)322 22 35

Unvan:Iyi

E-Posta:arge21@meb.gov.tr

Internet Adrest

Faks:_____

Kep Adresi:meb@hs01.kep.tr

____

请金客客 10110001711199194672191560l6

--

EK 5: Bursa Uludağ Üniversitesi Araştırma ve Yayın Etik Kurulu İzin Belgeleri



BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİK KURULLARI
(Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etik Kurulu)
TOPLANTI TUTANAĞI

OTURUM TARİHİ
24 KASIM 2023

OTURUM SAYISI
2023-10

KARAR NO 11: Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'nden alınan Güzel Sanatlar Eğitimi Ana Bilim Dalı öğretim üyelerinden Prof. Dr. Hatice ONUR EĞİLMEZ'in danışmanlığında Müzik Eğitimi Bilim Dalı yüksek lisans programı öğrencisi Çağla ÖZEN'in "Koro Eğitiminin Öğrencilerin İyi Oluş Durumları ile Sosyal Kaygı Düzeylerine Etkisi" konulu tez çalışması kapsamında uygulanacak ölçek sorularının değerlendirilmesine geçildi.

Yapılan görüşmeler sonunda; Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Güzel Sanatlar Eğitimi Ana Bilim Dalı öğretim üyelerinden Prof. Dr. Hatice ONUR EĞİLMEZ'in danışmanlığında Müzik Eğitimi Bilim Dalı yüksek lisans programı öğrencisi Çağla ÖZEN'in "Koro Eğitiminin Öğrencilerin İyi Oluş Durumları ile Sosyal Kaygı Düzeylerine Etkisi" konulu tez çalışması kapsamında uygulanacak ölçek sorularının fikri, hukuki ve telif hakları bakımından metot ve ölçeğine ilişkin sorumluluğu başvurucuya ait olmak üzere uygun olduğuna oybirliği ile karar verildi.

Prof. Dr. Zekeriyya ARI
Kurul Başkanı

Prof. Dr. Abamüslim AKDEMİR
Üye

Prof. Dr. Atila ERKAL
Üye

Prof. Dr. Nuran BAYRAM ARLI
Üye

Prof. Dr. Vejdi BİLGİN
Üye

Prof. Dr. Yusuf ALPER
Üye

Prof. Dr. Alev SINAR UĞURLU
Üye

Ek 6: Veli Onam Formu

Sayın Veli;

Çocuğunuzun katılacağı bu çalışma, "Koro Eğitiminin Öğrencilerin İyi Oluş Durumları ile Sosyal Kaygı Düzeylerine Etkisi" adıyla, 20.11.2023 ile 17.05.2024 tarihleri arasında yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın Hedefi: Bu araştırma Bu araştırma, koro eğitimine dayalı etkinliklerin, fen lisesi öğrencilerinin sosyal kaygı ve iyi oluş düzeylerine etkisinin tespit edilmesini amaçlamıştır.

Araştırma Uygulaması: Ölçek şeklindedir.

Araştırma T.C. Milli Eğitim Bakanlığı'nın ve okul yönetiminin de izni ile gerçekleşmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çocuğunuz çalışmaya katılıp katılmamakta özgürdür. Araştırma çocuğunuz için herhangi bir istenmeyen etki ya da risk taşımamaktadır. Çocuğunuzun katılımı **tamamen sizin isteğinize bağlıdır**, reddedebilir ya da herhangi bir aşamasında ayrılabilirsiniz. Araştırmaya katılmamama veya araştırmadan ayrılma durumunda öğrencilerin akademik başarıları, okul ve öğretmenleriyle olan ilişkileri etkilemeyecektir.

Çalışmada öğrencilerden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir.

Uygulamalar, genel olarak kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden çocuğunuz kendisini rahatsız hissederse cevaplama işini yarıda bırakıp çıkmakta özgürdür. Bu durumda rahatsızlığın giderilmesi için gereken yardım sağlanacaktır. Çocuğunuz çalışmaya katıldıktan sonra istediği an vazgeçebilir. Böyle bir durumda veri toplama aracını uygulayan kişiye, çalışmayı tamamlamayacağını söylemesi yeterli olacaktır. Anket çalışmasına katılmamak ya da katıldıktan sonra vazgeçmek çocuğunuza hiçbir sorumluluk getirmeyecektir.

Onay vermeden önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bizlere telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz. Saygılarımızla,

Araştırmacı : Çağla ÖZEN

İletişim bilgileri : Tel:

Velisi bulunduğum ..... sınıfı ..... numaralı öğrencisi ..... ……..'in yukarıda açıklanan araştırmaya katılmasına izin veriyorum. (Lütfen formu imzaladıktan sonra çocuğunuzla okula geri gönderiniz*).

…./…../……

İsim-Soyisim İmza:

ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı : Çağla ÖZEN

Doğum Yeri ve Tarihi : HATAY/SAMANDAĞ

Yabancı Dil : Arapça

Eğitim Durumu

Lise : Jan ve Suphi Beyluni Lisesi

Lisans : Bursa Uludağ Üniversitesi

Yüksek Lisans : Bursa Uludağ Üniversitesi

Çalıştığı Kurum/Kurumlar : Akbaş Ortaokulu
Bismil Fen Lisesi
Gültepe Ortaokulu

İletişim (e-posta) :

Yayınları : Özen, Ç., Eğilmez Onuray, H. ve Engür, D. (2017). The analysis and comparison of pre-service music teachers' attitudes towards the piano lesson and their sight-reading skills in terms of certain variables. *Journal of Education and Practice,* 8(29), 162-167