T.C.

BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI

OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ BİLİM DALI

ŞARKI AĞIRLIKLI DEĞERLER EĞİTİMİ PROGRAMININ (ŞADEP) 5-6 YAŞ ÇOCUKLARININ SOSYAL BECERİLERİNE ETKİSİ

DOKTORA TEZİ

Nihat TOPAÇ

BURSA

2022

T.C.

BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI

OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ BİLİM DALI

ŞARKI AĞIRLIKLI DEĞERLER EĞİTİMİ PROGRAMININ (ŞADEP) 5-6 YAŞ ÇOCUKLARININ SOSYAL BECERİLERİNE ETKİSİ

DOKTORA TEZİ

Nihat TOPAÇ

Danışman: Prof. Dr. Handan Asude BAŞAL

BURSA

2022

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK

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

Nihat TOPAÇ

30/12/2021

YÖNERGEYE UYGUNLUK ONAYI

“Şarkı Ağırlıklı Değerler Eğitimi Programının (ŞADEP) 5-6 Yaş Çocuklarının Sosyal Becerilerine Etkisi” adlı Doktora tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanmıştır.

Tezi Hazırlayan	Danışman
Nihat TOPAÇ	Prof. Dr. Handan Asude BAŞAL

Temel Eğitim Anabilim Dalı Başkanı

Prof. Dr. Handan Asude BAŞAL

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
YÜKSEK LİSANS/DOKTORA İNTİHAL YAZILIM RAPORU

T. C.
BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI BAŞKANLIĞI'NA

Tarih: 29/12/2021

Tez Başlığı / Konusu: Şarkı Ağırlıklı Değerler Eğitimi Programının (ŞADEP) 5-6 Yaş Çocuklarının Sosyal Becerilerine Etkisi

Yukarıda başlığı gösterilen tez çalışmamın a) Kapak sayfası, b) Giriş, c) Ana bölümler ve d) Sonuç kısımlarından oluşan toplam 152 sayfalık kısmına ilişkin, 15/12 /2021 tarihinde şahsım tarafından *Turnitin* adlı intihal tespit programından (Turnitin)* aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan özgünlük raporuna göre, tezimin benzerlik oranı % 12 'dir.

Uygulanan filtrelemeler:

1- Kaynakça hariç
2- Alıntılar hariç/dahil
3- 5 kelimeden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Özgünlük Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esasları'nı inceledim ve bu Uygulama Esasları'nda belirtilen azami benzerlik oranlarına göre tez çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Gereğini saygılarımla arz ederim.

Tarih ve İmza

Adı Soyadı:	Nihat TOPAÇ
Öğrenci No:	811182001
Anabilim Dalı:	Temel Eğitim
Programı:	Okul Öncesi Eğitimi
Statüsü:	☐ Y.Lisans ☒ Doktora

Danışman

Prof. Dr. Handan Asûde BAŞAL

30.12.2021

T.C.

BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı'nda 811182001 numaralı Nihat TOPAÇ'ın hazırladığı "Şarkı Ağırlıklı Değerler Eğitimi Programının 5-6 Yaş Çocuklarının Sosyal Becerilerine Etkisi" konulu doktora çalışması ile ilgili tez savunma sınavı, 30/12/2021 Perşembe günü 11:00-13:00 saatleri arasında yapılmış, sorulan sorulara alınan cevaplar sonunda adayın tezinin/çalışmasının (başarılı/başarısız) olduğuna (oybirliği/oy çokluğu) ile karar verilmiştir.

Üye (Tez Danışmanı ve Komisyon Başkanı)	Üye
Prof. Dr. Handan Asûde BAŞAL	Prof. Dr. Asude BİLGİN
Bursa Uludağ Üniversitesi	Bursa Uludağ Üniversitesi
Üye	Üye
Prof. Şirin AKBULUT DEMİRCİ	Doç. Dr. Özkan SAPSAĞLAM
Bursa Uludağ Üniversitesi	Yıldız Teknik Üniversitesi

Üye

Dr. Öğr. Üyesi Ercan MERTOĞLU

Marmara Üniversitesi

ÖN SÖZ

Uzun bir çalışmanın sonunda doktora eğitim sürecini tamamlamış bu süreçte yanımda olan, beni destekleyen ve bu noktaya gelmemde emeği olan herkese teşekkür ediyorum.

Araştırmanın başından sonuna her aşamasında bana yol gösteren, onca hata ve eksiğime rağmen bana hep destek olan, motive olmam ve süreci tamamlamam için bana cesaret veren, hakkını ödeyemeyeceğim kıymetli hocam, tez danışmanın Prof. Dr. Handan Asûde BAŞAL'a sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Araştırma süreci boyunca katkı ve anlayışlarını esirgemeyen, Tez İzleme Komitesi üyesi değerli hocalarım Prof. Dr. Asude BİLGİN, Prof. Dr. Reşat PEKER ve Prof. Dr. Şirin AKBULUT DEMİRCİ'ye teşekkür ediyorum.

Jürimde yer alan değerli hocalarım Dr. Öğr. Üyesi Ercan MERTOĞLU ve Doç. Dr. Özkan SAPSAĞLAM'a teşekkür ediyorum. Bugün, okul öncesi dönemde müzik alanında var olma sebebim olarak nitelendirdiğim, beni çok iyi yetiştirmeye her zaman gayret gösteren çok değerli hocam Dr. Öğr. Üyesi Ercan MERTOĞLU'na tekrar teşekkür etmek istiyorum.

Kayıttan mezuniyete kadar her türlü süreçte desteğini esirgemeyen ve kahrımı çeken enstitü öğrenci işleri şefi Filiz DEMİRCİ hanımefendiye ayrıca teşekkür etmek istiyorum.

Üzerimde çok emekleri olan ağabeyim Doç. Dr. Murat KİRİŞCİ'ye, çok kıymetli hocam Prof. Dr. Yunus SÖYLET'e, ablam Zümrüt BAŞARAN'a, kardeşim Öğr. Gör. Musa BARDAK'a, arkadaşım Doç. Dr. Leyla ULUS'a, istatistiki çözümlemelerimde destek olan Doç. Dr. İbrahim DEMİR hocama ve özellikle oyunlarıyla katkı sağlayan Saliha KIRAT hanımefendiye teşekkür ediyorum.

Bu süreçte zaman zaman ihmal ettiğim sevgili çocuklarım Emir ve Kerem'e, annelerine, bugünlere gelmemdeki şüphesiz en büyük varlıklarım olan annem ve babama minnet ve teşekkürlerimi sunuyorum.

Nihat Topaç

ÖZET

Yazar : Nihat TOPAÇ

Üniversite : Bursa Uludağ Üniversitesi

Enstitü : Eğitim Bilimleri

Ana Bilim Dalı : Temel Eğitim Anabilim Dalı

Bilim Dalı : Okul Öncesi Eğitimi

Tezin Niteliği : Doktora Tezi

Sayfa Sayısı : xv + 167

Mezuniyet Tarihi :

Tez : Şarkı Ağırlıklı Değerler Eğitimi Programının (ŞADEP) 5-6 Yaş Çocuklarının Sosyal Becerilerine Etkisi

Tez Danışmanı : Prof. Dr. Handan Asûde BAŞAL

ŞARKI AĞIRLIKLI DEĞERLER EĞİTİMİ PROGRAMININ (ŞADEP) 5-6 YAŞ ÇOCUKLARININ SOSYAL BECERİLERİNE ETKİSİ

Bu araştırmanın amacı, anasınıfına devam eden çocuklar için Şarkı Ağırlıklı Değerler Eğitimi Programı (ŞADEP) geliştirilmesi ve Şarkı Ağırlıklı Değerler Eğitimi Programının anasınıfı çocuklarının sosyal beceri kazanımlarına etkisini saptamaktır. Programın çocukların sosyal becerilerine etkisini saptamak amacıyla öntest-sontest ve kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Çalışma grubu oluşturulurken amaçlı örnekleme yönteminden yararlanılmış ve İstanbul ili Avcılar ilçesinde bulunan bir bağımsız anaokuluna devam eden çocuklardan deney ve kontrol grupları belirlenmiştir. Deney grubunda 30 çocuk ve kontrol grubunda 30 çocuk olmak üzere toplam 60 çocuk ile çalışma grubunu oluşturulmuştur. Araştırmanın verilerini elde etmek için Ömeroğlu ve diğerleri (2012) tarafından geliştirilen "Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği"nden yararlanılmıştır. Şarkı Ağırlıklı Değerler Eğitimi

Programının anasınıfı çocuklarının sosyal beceri kazanımına etkisini saptamak için araştırmacı tarafından geliştirilen "Şarkı Ağırlıklı Değerler Eğitimi Programı" uygulanmıştır. Program 12 hafta süren ve 24 oturumdan oluşan bir uygulama sürecidir. Program, deney gurubundaki çocuklara haftanın 2 günü öğleden önce araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Kontrol grubundaki çocuklara araştırmacı tarafından herhangi bir program uygulanmamış olup, çocuklar kendi eğitim programına devam etmiştir. Programın etkililiğini saptamak amacıyla, elde edilen verilerin analizinde deney – kontrol grubu karşılaştırması için non-parametrik Mann – Whitney U testi, ölçümlerin zaman içinde değişimini incelemek için ise Friedman testi kullanılmıştır. Çoklu karşılaştırma testlerinde de Wilcoxon testi kullanılmıştır. Test sonuçlarının karşılaştırılması için anlamlılık seviyesi olarak $p<0.05$ değeri kullanılmıştır. Uygulanan eğitimin kalıcı olup olmadığını saptamak amacıyla, eğitimin tamamlanmasından bir ay sonra çocuklara Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği tekrar uygulanmıştır. Bulgular ışığında; Şarkı Ağırlıklı Değerler Eğitimi Programının, anasınıfı çocuklarının sosyal beceri kazanımına etkisi ve kalıcılığı olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Değerler Eğitimi, Erken Çocukluk Eğitimi, Müzik, Okul Öncesi Eğitim, Sosyal Beceri, Şarkı.

ABSTRACT

Author : Nihat TOPAÇ

University : Bursa Uludağ University

Institute : Educational Sciences

Field : Primary Education

Branch : Preschool Education

Degree Awarded : PhD Thesis

Page Number : xv + 167

Degree Date :

Thesis : The Effect of Song Oriented Value Education Program on Social Skills of 5-6 Year Old Children

Supervisor : Prof. Dr. Handan Asûde BAŞAL

THE EFFECT OF SONG ORIENTED VALUE EDUCATION PROGRAM ON SOCIAL SKILLS OF 5-6 YEAR OLD CHILDREN

The purpose of this research is to develop a Song Weight Values Education Program (ŞADEP) for children attending kindergarten and to determine the effect of Song Weight Values Education Program on social skill acquisition of kindergarten children. In order to determine the effect of the program on children's social skills, an experimental design with pretest-posttest and control group was used. While forming the study group, purposive sampling method was used and experimental and control groups were determined from children attending an independent kindergarten in Avcılar district of Istanbul. The study group was formed with a total of 60 children, including 30 children in the experimental group and 30 children in the control group. The “Preschool Social Skills Assessment Scale”

developed by Ömeroğlu et al. (2012) was used to obtain the data of the study. In order to determine the effect of the Song Weight Values Education Program on the social skill acquisition of kindergarten children, the "Song Weight Values Education Program" developed by the researcher was applied. The program is an application process that lasts 12 weeks and consists of 24 sessions. The program was applied by the researcher to the children in the experimental group before noon, 2 days a week. No program was applied to the children in the control group by the researcher, and the children continued their own education program. In order to determine the effectiveness of the program, the non-parametric Mann-Whitney U test was used for the comparison of the experimental - control group in the analysis of the data obtained, and the Friedman test was used to examine the change in the measurements over time. Wilcoxon test was also used in multiple comparison tests. The $p<0.05$ value was used as the significance level for the comparison of the test results. In order to determine whether the applied education was permanent, the Preschool Social Skills Assessment Scale was administered to the children one month after the completion of the education. In the light of the findings; It has been determined that the Song Weight Values Education Program has an effect and permanence on the social skill acquisition of kindergarten children.

Keywords: Early Childhood Education, Music, Preschool Education, Social Skills, Song, Values Education.

İÇİNDEKİLER

ÖN SÖZ v
ÖZET vi
ABSTRACT viii
İÇİNDEKİLER x
TABLOLAR LİSTESİ xiii
ŞEKİLLER/GRAFİKLER LİSTESİ xv
1. Bölüm 1
Giriş 1
1.1. Problem Durumu 1
1.2. Araştırmanın Amacı 4
1.3. Araştırma Soruları 4
1.4. Araştırmanın Önemi 6
1.5. Araştırmanın Varsayımları 7
1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları 8
1.7. Tanımlar 8
2. Bölüm 10
Kuramsal Çerçeve 10
2.1. Müzik eğitimi 10
2.1.1. Okul öncesi dönemde müzik eğitimi. 15
2.1.2. Müziğin Gelişim Alanlarına Etkisi. 18
2.1.2.1. Sosyal-duygusal gelişim ve müzik. 21
2.2. Değerler 24
2.2.1. Değer kavramı ve özellikleri. 24
2.2.2. Değerlerin sınıflandırılması. 29
2.2.3. Değerler eğitimi. 35
2.2.4. Değerler eğitimi yaklaşımları. 37
2.2.4.1. Telkin yaklaşımı. 39
2.2.4.2. Değer açıklama yaklaşımı. 40
2.2.4.3. Ahlaki muhakeme yaklaşımı. 42
2.2.4.4. Değer analizi yaklaşımı. 43
2.2.4.5. Eylem öğrenme yaklaşımı. 44

2.3. Sosyal Beceri 46
2.3.1. Sosyal beceri boyutları. 49
2.3.2. Sosyal becerilerin özellikleri. 53
2.3.3. Sosyal becerilerin kazanımı. 54
2.3.4. Sosyal beceri eğitimi. 56
2.4. İlgili Araştırmalar 58
2.4.1. Okul öncesi dönemde müziğin sosyal beceriye etkisi ile ilgili araştırmalar. 58
2.4.2. Müziğin sosyal beceriye etkisi ile ilgili genel araştırmalar. 63
2.4.3. Müziğin okul öncesi dönemde diğer becerilere etkisine yönelik araştırmalar. 67
2.4.4. Okul öncesi dönemde sosyal beceriye yönelik diğer araştırmalar. 69
3. Bölüm 71
Yöntem 71
3.1. Araştırmanın Modeli 71
3.2. Çalışma Grubu 72
3.3. Veri Toplama Araçları 74
3.3.1. Okul öncesi sosyal beceri değerlendirme ölçeği (OSBED). 74
3.4. Şarkı Ağırlıklı Değerler Eğitimi Programının (ŞADEP) Hazırlanması 76
3.5. Veri Toplama Süreci ve Uygulamalar 81
3.5.1. Ön test uygulama süreci. 81
3.5.2. Şarkı ağırlıklı değerler eğitimi programının uygulanma süreci. 82
3.5.4. Kalıcılık testi uygulama süreci. 86
3.6. Verilerin Analizi 86
4.Bölüm 87
Bulgular ve Yorum 87
4.1. Başlangıç Becerileri Alt Boyutuna İlişkin Bulgular 89
4.2. Akademik Destek Becerileri Alt Boyutuna İlişkin Bulgular 96
4.3. Arkadaşlık Becerileri Alt Boyutuna İlişkin Bulgular 102
4.4. Duygularını Yönetme Becerileri Alt Boyutuna İlişkin Bulgular 108
4.5. Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği'nin (OSBED) toplamına İlişkin Bulgular 114
5. Bölüm 121
Tartışma, Sonuç ve Öneriler 121
5.1. Tartışma ve Sonuç 121
5.1.1. Başlangıç becerileri alt boyutuna ilişkin tartışma ve sonuç. 123

5.1.2. Akademik destek becerileri alt boyutuna ilişkin tartışma ve sonuç. 124
5.1.3. Arkadaşlık becerileri alt boyutuna ilişkin tartışma ve sonuç. 125
5.1.4. Duyguları yönetme becerileri alt boyutuna ilişkin tartışma ve sonuç. 127
5.1.5. Okul öncesi sosyal beceri ölçeğinin bütününe (OSBED) ilişkin tartışma ve sonuç. 128
5.1.6. Öğretmen ve velilerin okul öncesi sosyal beceri ölçeğine verdikleri cevapların karşılaştırılmasına ilişkin tartışma ve sonuç. 131
5.2. Öneriler 133
KAYNAKÇA 135
EKLER 156
Ek 1. Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzni 157
Ek 2. Bursa Uludağ Üniversitesi Etik Kurul İzni 158
Ek 3. OSBED Veri Toplama Aracı 159
Özgeçmiş 163

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo *Sayfa*

1. *Spranger'a göre insan tipleri ve karakteristik değerleri* 30
2. *Rokeach'ın değer sınıflandırması* 33
3. *Schwartz tarafından oluşturulan değerler listesi (Schwartz, 1992)* 34
4. *Araştırma modelinin simgesel görünümü* 71
5. *Deney ve kontrol grubunda yer alan çocuklara ait demografik bilgiler* 73
6. *Okul öncesi sosyal beceri değerlendirme ölçeğinden (OSBED) ve alt boyutlarından alınabilecek en düşük ve en yüksek puanlar* 76
7. *Şarkı ağırlıklı değerler eğitimi programı (ŞADEP) kapsamındaki etkinliklerin içinde bulunan değerlerin kazanım ve gösterge dağılımları* 79
8. *Elde edilen verilerin normal dağılım uygunluk testi (Kolmogorov-Smirnov Testi ve Shapiro-Wilks Testi sonuçları* 88
9. *Deney ve kontrol gruplarının başlangıç becerileri alt ölçeğine ilişkin Mann-Whitney U Testi sonuçları (öğretmenlere göre)* 89
10. *Deney ve kontrol gruplarının başlangıç becerileri alt ölçeğine ilişkin Mann-Whitney U Testi sonuçları (velilere göre)* 92
11. *Deney ve kontrol gruplarının başlangıç becerilerine ait öntest, sontest ve kalıcılık testi puanları arasındaki farka ilişkin Friedman Testi sonuçları (öğretmenlere göre)* ... 94
12. *Deney ve kontrol gruplarının başlangıç becerilerine ait öntest, sontest ve kalıcılık testi puanları arasındaki farka ilişkin Friedman Testi sonuçları (velilere göre)* 95
13. *Deney ve kontrol gruplarının akademik destek becerileri alt ölçeğine ilişkin Mann-Whitney U Testi sonuçları (öğretmenlere göre)* 96
14. *Deney ve kontrol gruplarının akademik destek becerileri alt ölçeğine ilişkin Mann-Whitney U Testi sonuçları (velilere göre)* 98
15. *Deney ve kontrol gruplarının akademik destek becerilerine ait öntest, sontest ve kalıcılık testi puanları arasındaki farka ilişkin Friedman Testi sonuçları (öğretmenlere göre)* 100
16. *Deney ve kontrol gruplarının akademik destek becerilerine ait öntest, sontest ve kalıcılık testi puanları arasındaki farka ilişkin Friedman Testi sonuçları (velilere göre)* 101
17. *Deney ve kontrol gruplarının arkadaşlık becerileri alt ölçeğine ilişkin Mann-Whitney U Testi sonuçları (öğretmenlere göre)* 102
18. *Deney ve kontrol gruplarının arkadaşlık becerileri alt ölçeğine ilişkin Mann-Whitney U Testi sonuçları (velilere göre)* 104
19. *Deney ve kontrol gruplarının arkadaşlık becerilerine ait öntest, sontest ve kalıcılık testi puanları arasındaki farka ilişkin Friedman Testi sonuçları (öğretmenlere göre)* 106
20. *Deney ve kontrol gruplarının arkadaşlık becerilerine ait öntest, sontest ve kalıcılık testi puanları arasındaki farka ilişkin Friedman Testi sonuçları (velilere göre)* ... 107
21. *Deney ve kontrol gruplarının duygularını yönetme becerileri alt ölçeğine ilişkin Mann-Whitney U Testi sonuçları (öğretmenlere göre)* 108
22. *Deney ve kontrol gruplarının duygularını yönetme becerileri alt ölçeğine ilişkin Mann-Whitney U Testi sonuçları (velilere göre)* 110

23. *Deney ve kontrol gruplarının duygularını yönetme becerilerine ait öntest, sontest ve kalıcılık testi puanları arasındaki farka ilişkin Friedman Testi sonuçları (öğretmenlere göre)* 112
24. *Deney ve kontrol gruplarının duygularını yönetme becerilerine ait öntest, sontest ve kalıcılık testi puanları arasındaki farka ilişkin Friedman Testi sonuçları (velilere göre)* 113
25. *Deney ve kontrol gruplarının Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği'nin (OSBED) toplamına ilişkin Mann-Whitney U Testi sonuçları (öğretmenlere göre)* 114
26. *Deney ve kontrol gruplarının Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği'nin (OSBED) toplamına ilişkin Mann-Whitney U Testi sonuçları (velilere göre)* 116
27. *Deney ve kontrol gruplarının Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği (OSBED) toplamına ait öntest, sontest ve kalıcılık testi puanları arasındaki farka ilişkin Friedman Testi sonuçları (öğretmenlere göre)* 118
28. *Deney ve kontrol gruplarının Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği (OSBED) toplamına ait öntest, sontest ve kalıcılık testi puanları arasındaki farka ilişkin Friedman Testi sonuçları (velilere göre)* 119
29. *Şarkı Ağırlıklı Değerler Eğitimi Programının (ŞADEP) deney grubunun sosyal becerilerine etkililiğine ilişkin özet* 120

ŞEKİLLER/GRAFİKLER LİSTESİ

Şekil *Sayfa*

Şekil 1. *Deney ve kontrol gruplarının başlangıç becerileri alt ölçeğine ilişkin puan ortalamaları (öğretmenlere göre)* 91
Şekil 2. *Deney ve kontrol gruplarının başlangıç becerileri alt ölçeğine ilişkin puan ortalamaları (velilere göre)* 93
Şekil 3. *Deney ve kontrol gruplarının akademik destek becerileri alt ölçeğine ilişkin puan ortalamaları (öğretmenlere göre)* 97
Şekil 4. *Deney ve kontrol gruplarının akademik destek becerileri alt ölçeğine ilişkin puan ortalamaları (velilere göre)* 99
Şekil 5. *Deney ve kontrol gruplarının arkadaşlık becerileri alt ölçeğine ilişkin puan ortalamaları (öğretmenlere göre)* 103
Şekil 6. *Deney ve kontrol gruplarının arkadaşlık becerileri alt ölçeğine ilişkin puan ortalamaları (velilere göre)* 105
Şekil 7. *Deney ve kontrol gruplarının duygularını yönetme becerileri alt ölçeğine ilişkin puan ortalamaları (öğretmenlere göre)* 109
Şekil 8. *Deney ve kontrol gruplarının duygularını yönetme becerileri alt ölçeğine ilişkin puan ortalamaları (velilere göre)* 111
Şekil 9. *Deney ve kontrol gruplarının Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği'nin (OSBED) toplamına ilişkin puan ortalamaları (öğretmenlere göre)* 115
Şekil 10. *Deney ve kontrol gruplarının Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği'nin (OSBED) toplamına ilişkin puan ortalamaları (velilere göre)* 117

1. Bölüm

Giriş

1.1. Problem Durumu

İnsanın hayatta başarılı ve mutlu olmasını etkileyen birçok bileşen vardır. Bunların en başında temel gereksinimlerin giderilmesi unsuru bulunmaktadır. Temel gereksinimleri karşılanan insanın, diğer bileşenlere bağlı olarak hayattaki başarı ve mutluluk durumu şekillenmektedir.

Bireyin içinde yaşadığı toplumdaki yeri, statüsü gibi özellikleri, onun fiziksel ihtiyaçlarından hemen sonraki ihtiyaçları içine girer. İçinde bulunduğu toplumda belli bir konum elde edebilmesi, o toplumdaki gereksinimler havuzundan, bireyin kendi üzerine düşen sorumlulukları zamanında ve eksiksiz olarak yerine getirmesi ile yakından ilişkilidir. Daha sonra ise potansiyelini geliştirme ve yaratıcılığını geliştirmeye yönelik girişimlere yönelerek başarılı ve mutlu olmaya çalışır. Bireyin başarılı ve mutlu olması kendini gerçekleştirmenin nihai sonucudur. Maslow'a göre (1943) kendini gerçekleştirme ihtiyacı tüm ihtiyaçlar karşılansa bile, yine de sık sık (her zaman olmasa da) yeni bir hoşnutsuzluğun ve huzursuzluğun kişinin istediği şeyi yapmadığı sürece yakında gelişeceğini, örneğin; bir müzisyenin nihayetinde mutlu olacaksa müzik yapması gerektiğini söylemektedir. Sosyal becerisi güçlü olan birisi kendini gerçekleştirme aşamasından önceki aşamaları tamamlamış olacağından kendini gerçekleştirmeye yönelik eylemlere, bunun sonucunda da mutluluğa ulaşabilir. Bununla birlikte Argyle ve Lu (1990) mutluluğun gizil bileşenlerinin sosyal becerilerle doğrudan ilişkili olduğunu ortaya koymuşlardır.

Kendini gerçekleştirme sürecindeki bileşenlerin büyük bir kısmı aynı zamanda birer değerdir. Değerler, bireyin başarı ve mutluluğunu tesis etmekte önemli olduğu kadar, toplumun da huzurlu, müreffeh, sorunların efektif bir şekilde çözüldüğü, daha barışçıl ortamların olduğu bir hale gelmesinde son derece etkilidir. Bu değerlerin olmazsa olmaz

unsurlarından birisi sosyal gereksinimlerin yerine getirilmesi ve bu yönde yeterince doyum sağlanmasıdır. Bu bağlamda başarı ve mutluluk durumunun belirli bir düzeyin üzerinde olabilmesi için bireyin sosyal anlamda da birtakım gereklilikleri yerine getirmesi önem taşımaktadır. Bu gereklilikler yerine getirildiği oranda ideal ve yaşanılabilir toplumlar oluşturulabilir.

İdeal ve yaşanılabilir bir toplumun oluşturulabilmesinde, o toplumdaki bireylerin sosyal uyumu temel faktördür. Böyle bir toplumdaki insanların sosyal beceri düzeyleri, bu ortamın oluşmasında son derece etkilidir. Birbirini seven, birbirine güvenen, kendisine, çevresindeki insanlara ve diğer varlıklara saygı duyan, empatik davranan, nezaket çerçevesinde tavır sergileyen, kendisine ve çevresine karşı sorumluluklarını bilip yerine getiren, nerede ne yapması ve nasıl davranması gerektiğini bilen, çatışma yaşanması durumunda etkin çözümü gerçekleştirmeyi başarabilen bireylerin bulunduğu toplumlar ideal ve yaşanılabilir toplum olmaya daha yakındır.

Toplumların beklenen ve istenen çağdaşlık düzeyine erişebilmesi, bireylerin eğitiminin bilimsel ilkeler ve değerlerin ışığında gerçekleştirilmesine bağlıdır. İnsanın eğitiminin mümkün olan en erken zamanda başlaması gereklidir. Güncel araştırmalar, çocuğun beceri ediniminin anne karnında başladığı hakkında bulgular sunmaktadır. Birçok çalışmada, bebeğin henüz dünyaya gelmeden, anne karnındayken, annenin olaylara karşı vermiş olduğu duygusal tepkilerden etkilendiği ortaya konmuştur. Bununla birlikte çocuğa beceri edindirilmesi ve şekillendirilmesindeki en önemli dönemin okul öncesi dönem olduğu yadsınamaz bir gerçektir.

Yavuzer (1997) okul öncesi dönemi içine alan 0-6 yaş arası sürecin, çocuğun gelişiminin en hızlı ve kritik yıllar olduğunu; bu dönemde temeli atılmaya başlanan fiziksel, psiko-sosyal gelişimin ve kişilik yapısının, ilerleyen yaşlarda yön değiştirmekten ziyade aynı doğrultuda gelişme ihtimalinin daha yüksek olduğunu belirtmektedir. Okul öncesi dönem

çocuğunun eğitiminde, yaşlara göre değişmekle birlikte, çok sayıda öğretim yöntemi ve tekniği kullanılmaktadır. Bu yöntem ve tekniklerden biri de müziktir. Müzik ve şarkılı içeriklerle yapılan etkinlikler çocuğun hemen her gelişim alanına önemli ölçüde katkı sağlamaktadır. Okul öncesi eğitimde sosyal beceri eğitimi amacı ile de müzik yönteminin kullanımı yaygındır. Erken çocukluk döneminde formal ve informal yollarla, öğretmenler ve aileler tarafından müzik, şarkılı etkinlikler ve şarkılı oyunlar sıklıkla kullanılmaktadır. Öğretmenler ve ebeveynler bunu uygularken, daha çok müzik yönteminin tesadüfi kazanımlarından fayda sağlamaktadır. Daha etkili ve sistemli olarak planlanıp, amacına uygun olarak üretilen şarkılar ve şarkılı oyunlar yoluyla, çocuklara sosyal beceri kazandırılabileceği, bununla birlikte çok daha fazla kazanım elde edileceği, ayrıca bu kazanımların daha kalıcı olacağı açıktır. Bu bağlamda Gooding (2009), müzik dersinde sosyal becerilerin ele alınmasının hem öğrencilere hem de müzik programına yarar sağladığını, müzik yapımının sosyal yönleri nedeniyle çocukların müziğe dahil olma konusunda sıklıkla motive olduklarını ifade etmektedir.

Dünya ile paralel olarak erken çocukluk eğitimi ile ilgili gelişmelerin her geçen gün arttığı Türkiye'de gelişim ve beceri alanları ile ilgili programların geliştirilmesine ihtiyaç duyulmaktadır. Özellikle bireyselliğin ve dijital ortamların, genelde insanların özelde ise çocukların sosyal becerilerini olumsuz etkilediği son araştırmalarla ortaya konulmuşken ((Greitemeyer ve Mügge, 2014; Lemmens, Valkenburg ve Peter, 2009), sosyal becerilerle ilgili eğitim programlarının geliştirilmesi ihtiyacı da artmaktadır. Porath (2003), genel olarak, sosyal yetkinliğin edinilmesine yönelik programların sosyal beceri kazanımına odaklandığını vurgulamaktadır. Benzer şekilde, sosyal beceri kazanımına önem veren eğitim programlarının çocuğun sosyal gelişim özelliklerini olumlu yönde desteklediğini ortaya koyan birçok çalışma vardır. Geliştirilmiş ve geliştirilecek programların etkisinin incelenmesi, alan yazında önemli bir eksiklik olarak görülmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu bilgiler doğrultusunda; bu araştırmanın ana amacı, Şarkı Ağırlıklı Değerler Eğitimi Programının (ŞADEP), okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 5-6 yaş çocuklarının sosyal beceri ve düzeylerine etkisini araştırmaktır.

1.3. Araştırma Soruları

Araştırmanın amacı kapsamında şu alt problemlere yanıt aranmıştır:

a. 5-6 yaş çocuklarına verilen Şarkı Ağırlıklı Değerler Eğitimi Programına (ŞADEP) devam eden deney grubu ve devam etmeyen kontrol grubunun ön-test puanları arasında, Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği'nin (OSBED);
   i. Başlangıç Becerileri alt boyutu açısından anlamlı bir fark var mıdır?
   ii. Akademik Destek Becerileri alt boyutu açısından anlamlı bir fark var mıdır?
   iii. Arkadaşlık Becerileri alt boyutu açısından anlamlı bir fark var mıdır?
   iv. Duygularını Yönetme Becerileri alt boyutu açısından anlamlı bir fark var mıdır?
   v. Toplam puanları açısından anlamlı bir fark var mıdır?

b. 5-6 yaş çocuklarına verilen Şarkı Ağırlıklı Değerler Eğitimi Programına (ŞADEP) devam eden deney grubu ve devam etmeyen kontrol grubunun son-test puanları arasında, Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği'nin (OSBED);
   i. Başlangıç Becerileri alt boyutu açısından anlamlı bir fark var mıdır?
   ii. Akademik Destek Becerileri alt boyutu açısından anlamlı bir fark var mıdır?
   iii. Arkadaşlık Becerileri alt boyutu açısından anlamlı bir fark var mıdır?
   iv. Duygularını Yönetme Becerileri alt boyutu açısından anlamlı bir fark var mıdır?

v. Toplam puanları açısından anlamlı bir fark var mıdır?

c. 5-6 yaş çocuklarına verilen Şarkı Ağırlıklı Değerler Eğitimi Programına (ŞADEP) devam eden deney grubu ve devam etmeyen kontrol grubunun ön-test/son-test puanları arasında, Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği'nin (OSBED);

i. Başlangıç Becerileri alt boyutu açısından anlamlı bir fark var mıdır?

ii. Akademik Destek Becerileri alt boyutu açısından anlamlı bir fark var mıdır?

iii. Arkadaşlık Becerileri alt boyutu açısından anlamlı bir fark var mıdır?

iv. Duygularını Yönetme Becerileri alt boyutu açısından anlamlı bir fark var mıdır?

v. Toplam puanları açısından anlamlı bir fark var mıdır?

d. 5-6 yaş çocuklarına verilen Şarkı Ağırlıklı Değerler Eğitimi Programına (ŞADEP) devam eden deney grubu ve devam etmeyen kontrol grubunun gruplararası ön-test/son-test puanları arasında, Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği'nin (OSBED);

i. Başlangıç Becerileri alt boyutu açısından anlamlı bir fark var mıdır?

ii. Akademik Destek Becerileri alt boyutu açısından anlamlı bir fark var mıdır?

iii. Arkadaşlık Becerileri alt boyutu açısından anlamlı bir fark var mıdır?

iv. Duygularını Yönetme Becerileri alt boyutu açısından anlamlı bir fark var mıdır?

v. Toplam puanları açısından anlamlı bir fark var mıdır?

e. 5-6 yaş çocuklarına verilen Şarkı Ağırlıklı Değerler Eğitimi Programına (ŞADEP) devam eden deney grubu ve devam etmeyen kontrol grubunun gruplararası son-

test/kalıcılık testi puanları arasında, Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği'nin (OSBED);

i. Başlangıç Becerileri alt boyutu açısından anlamlı bir fark var mıdır?
ii. Akademik Destek Becerileri alt boyutu açısından anlamlı bir fark var mıdır?
iii. Arkadaşlık Becerileri alt boyutu açısından anlamlı bir fark var mıdır?
iv. Duygularını Yönetme Becerileri alt boyutu açısından anlamlı bir fark var mıdır?
v. Toplam puanları açısından anlamlı bir fark var mıdır?

1.4. Araştırmanın Önemi

Avcıoğlu'na (2007) göre Haynes, Moran, ve Pindzola (1990), iletişimin sosyal etkileşimin temeli olduğunu, çocukların iletişime başlamadan önce, diğer insanlarla sosyal etkileşim girişiminde bulunmak istediğini, çocuğun iletişiminin mecburen sözel ifadeler gerektirdiğini, ancak dilin kazanılmasının göz kontağı, sıraya girme, oyuna katılım gibi sosyal davranış ya da becerilerin gelişim düzeyi ile ilişkili olduğunu ifade etmektedir. Bu bağlamda çocukların küçük yaşlardan itibaren sosyal becerilerinin sistemli bir şekilde desteklenmesi önem taşımaktadır.

Akandere (2004) şarkı söyleme etkinlikleri aracılığı ile çocukların, içinde bulunulan topluluğa uyum, sorumluluk bilinci, kural farkındalığı ve bunlara uyma alışkanlıkları gibi birçok sosyal beceriyi edinebileceklerini söylemektedir. Bu bağlamda sosyal beceri eğitiminde müzik etkinliklerinin kullanılması gerektiği söylenebilir.

Alisinanoğlu ve Özbey (2011); Budd ve Itzkowitz (1990); Gülay ve Akman (2009); Gültekin-Akduman (2010) (Akt. Ömeroğlu ve diğerleri, 2014) okul öncesi yıllarının, kişilik oluşumu ve şekillenmesinde, temel bilgilerin, becerilerin ve alışkanlıkların kazanılmasında ve geliştirilmesinde ilerleyen zamanlara yaptığı etki dolayısıyla, hayatın en kritik dönemlerin biri

olduğunu; ayrıca çocuğa erken dönemlerde yaşatılacak deneyimler ile edinilecek temel bilgilerin, becerilerin ve alışkanlıkların, çocuğun ileriki dönemlerdeki öğrenim hayatının yanında, hem sosyal hem duygusal hayatını bilinçlendirecek gücü olduğunu; tüm bu gerekçeler nedeniyle, edinilen yaşantıların, çevre ve eğitim imkanlarının, erken dönemlerde çocuğun sosyal beceri gelişimini destekler kalitede olmasının çok önemli olduğunu vurgulamaktadır.

Belapurkar (2017) çalışmasında müziğin, çocukların sosyal becerilerini çok önemli katkıları olduğunu söyleyerek müziğin, ortak yönleri olduğunu henüz keşfedememiş olan çocukları birbiriyle buluşturduğunu; çocuklara sosyalleşebilecekleri bir çerçeve sunmaya yardımcı olduğunu; çocukları konuşmaya yaklaştırarak daha sosyal bir alan oluşturduğunu vurgulamaktadır. Ayrıca müziğin iletişim veya ortak etkinlikler için rahat bir ortam yaratarak çocukların ve ebeveynlerin birbirleriyle ilişkilerine yardımcı olabildiğini ifade etmektedir. Bununla birlikte çocuklara kişilerarası ilişkilerinde bir güven duygusu verdiğini ve kendine güvenen çocukların arkadaşlık kurmaya meyilli olduğunu belirtmektedir.

Sosyal beceriler oyun, drama, gösteri gibi birçok yöntemle kazandırılabilir. Bu yöntemlerden biri de müzik ile öğretim yöntemidir. Bu bağlamda Gooding (2009) müziğin doğası gereği sosyal bir aktivite olduğu için, müzik sınıfının öğrencilerin hayati sosyal becerilerini geliştirmelerine veya geliştirmelerine yardımcı olmak için ideal bir yer olduğunu belirtmektedir. Buradan hareketle müzik etkinliklerinin çocukların sosyal becerilerinin geliştirilmesinde kullanılmasının önemi görülmektedir.

1.5. Araştırmanın Varsayımları

Araştırma kapsamındaki varsayımlar aşağıda belirtilmiştir;

a. Araştırmaya katılan çocukların sosyo-ekonomik düzeylerinin denk olduğu varsayılmıştır. Kalkınma Ajansları Genel Müdürlüğü tarafından hazırlanan İlçelerin Sosyo-Ekonomik Gelişmişlik Sıralaması Araştırması SEGE-2017 (2019)

alınan veriler doğrultusunda, 2017 yılında Avcılar ilçesinin Türkiye geneline göre yüksek sosyo-ekonomik düzeyde, İstanbul geneline göre ise orta-alt sosyo-ekonomik düzeyde olduğu saptanmıştır. Avcılar ilçesi 2017 yılında Türkiye'deki 970 ilçe arasında 78. sırada iken, İstanbul'daki 39 ilçe arasında 30. sıradadır.

b. Araştırma kapsamında geliştirilen Şarkı Ağırlıklı Değerler Eğitimi Programının (ŞADEP) eğitime katılan çocukların sosyal beceri edinimine katkı sağlayacağı varsayılmıştır.
c. Uygulama sürecinde deney ve kontrol grubundaki çocukların kontrol edilemeyen dışsal faktörlerden aynı oranda etkilendiği varsayılmıştır.
d. Öğretmen ve ailelerin ön test ve son test maddelerini ciddiyet ve içtenlikle yanıtladıkları varsayılmıştır.

1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma;

a. Normal gelişim özelliklerine sahip çocuklar ile sınırlıdır.
b. Sosyal becerileri geliştirmeyi amaçlayan özel bir eğitim programına katılmamış çocuklar ile sınırlıdır.
c. İstanbul ili Avcılar ilçesinde bulunan MEB'e bağlı resmi bağımsız anaokuluna devam eden anasınıfı çocukları ile sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

Sosyal Beceri: Yüksel (1997) diğer insanlardan gelecek tepkilerin olumsuz olanlarını oluşmadan önleyip, olumlu şekilde gelmesini sağlayarak, iletişim imkanı oluşturan, sosyal anlamda kabul görmüş, çevreyi etkileyen, amaca yönelik, sosyal içerik doğrultusunda değişiklik gösterebilen, gözlenebilir ya da gözlenemez özellikler taşıyan bilişsel ve duyuşsal unsurları kapsayan ve öğrenilebilen davranışları sosyal beceri olarak adlandırmaktadır.

Şarkı Ağırlıklı Değerler Eğitimi Programı (ŞADEP): Erken çocukluk dönemi çocuklarına uygun, sözleri ve besteleri araştırmacı tarafından oluşturulmuş şarkıların ve bu şarkıları destekleyen sözel etkinliklerin bulunduğu, hedef kitlenin iletişim, yardımseverlik, sorumluluk, saygı gibi sosyal becerilerini desteklemeye yönelik olarak hazırlanmış değerler eğitimi programıdır.

2. Bölüm

Kuramsal Çerçeve

Bu bölümde, çalışmanın kuramsal çerçevesini oluşturan "müzik eğitimi", "değerler eğitimi", "sosyal beceri" unsurları ve bu unsurlarla ilgili bilgiler alanyazın doğrultusunda açıklanmıştır. Her bir unsura yönelik açıklamalar ve bu unsurlara yönelik yapılan ilgili araştırmalara aşağıda yer verilmiştir.

2.1. Müzik eğitimi

Müzik, anlam bakımından üzerinde tam anlamıyla uzlaşmanın sağlanmadığı bir kavram olmakla birlikte çeşitli şekillerde açıklanmaya çalışılan bir olgudur. Sun (1969) müziğin, enerjiyi, düzeni ve güzelliği kapsayan bir bütün olduğunu belirtmiştir. Say (2002) müziğin, duyguları, düşünceleri, tasarımları ve izlenimleri sesler ve ses kaynaklarınca sağlanan katkıyla, belirli olgu, amaç ve yöntemler aracılığıyla, belirli bir güzellik anlayışı ile ortaya koyan bir bütün olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca Say (2002) müziği, doğa tarafından sunulan ses unsurlarını seçmek, onlarla bir düzen oluşturmak, ortaya çıkan müzik sesleriyle bileşimler üretmek için insanın yaşamla ilgili olarak tasarımladığı bilişsel, hareki devinimsel ve duygusal üretim olarak tanımlamıştır. Okul öncesi eğitimde kullanılan en önemli yöntemlerden birisi müziktir. Aynı zamanda müzik, insanın inşası sırasında, desteğine başvurulabilecek araçlardan biridir. Diğer bir ifadeyle insanın eğitimi sürecinde, gelişim aşamalarının güçlendirilebileceği oldukça fayda sağlanabilecek etkenlerden biridir. Saraç (2016) müzik eğitimini, bireyin psikososyal ve kültürel gelişimi kapsamında belirlenen müziksel aktivitelerle, bireyi ruhsal, zihinsel ve bedensel iyi oluşa yönlendiren; bilişsel, duyuşsal ve devinişsel bağlamda oluşturulmuş eğitim ortamları içinde farkındalık edindiren ve sistemli bir süreç ile devam ettirilen; aşamalılık prensiplerine göre planlanıp programlanan ve hayat boyu öğrenme çerçevesinde sunulan bir disiplin olarak tanımlamıştır.

Başer (2004), pedagojinin kurucuları sayılan Gesell, Bühler ve sosyal gelişim ile ilgili çalışmalar yapan Piaget'in bir eğitim yöntemi olarak müziği işaret ettiğini belirtmiştir.

Dikici-Sığırtmaç (2005) müzik etkinliklerinin, çocukların sesleri algılamasında, tanıyabilmelerinde, ayırt edebilmelerinde, şarkıyı dinlemede ve söylemedeki yeteneğin ortaya çıkıp ve gelişmesinde, belirli ritimlere uygun hareketler yapabilmelerinde, kavramları müzik yoluyla ile kazanmalarında etkili olduğunu vurgulamaktadır. Bu bağlamda çocuğun başta dil ve işitme becerileri ile ilgili gelişimi olmak üzere, dahil olduğu müzik etkinlikleri aracılığı ile sosyal gelişiminde ve sosyal becerilerinde ilerleme sağlandığı söylenebilir.

Müzik, çocukların içinde bulundukları ortama uyum sağlama, kültürünü öğrenme ve benimseme gibi sosyal beceri gerektiren unsurlara katkı sağlamaktadır. Uslu (2007) müzik eğitimini tanımlarken müziğin; insan ve toplumun yaşamında bazı içsel duygu, düşünce, görüş, arzular gibi özellikleri sözcüklerin ötesinde ifade ettiğini; bununla birlikte eğiten, öğreten, yaratıcılığı destekleyen, paylaştıran, çok kapsamlı etki gücü olan, kapsamı ve işgörüleriyle yaşamsal anlam taşıdığını belirtmiştir. Müziğin bu tanımda belirtilen özellikleri göz önünde bulundurulduğunda, toplumun gelecekteki yetişkinlerini oluşturacak bugünün çocuklarının eğitiminde müzikten ve müzikle ilişkili unsurlar barındıran etkinliklerden yararlanmanın gerekliliği anlaşılmaktadır.

Doğum öncesi dönemde annenin konuştuğu seslerle birlikte müzik ve ritim konusunda ilk deneyimlerini yaşayan çocuk, annenin dinlediği ve bebeğine dinletmeye çalıştığı müzikler aracılığıyla da informal müzik eğitimine başlamaktadır. Doğumundan itibaren ise çevreden duyduğu diğer sesler, başta anne olmak üzere diğer yetişkinlerin severken çıkardığı sesler ve ninni gibi müzik unsurları içeren unsurlar bu informal müzik eğitimini okul dönemine kadar sürdürür. Sun ve Seyrek (1998) de her çocuğun, doğumuyla birlikte müziğe ilgi duyduğunu, bu ilginin annesinden dinlediği ninni ile başlayıp çevresinden, radyo ve televizyondan işittiği, ev, okul ve sokak gibi yerlerde duyarak öğrendiği ve söylediği müziklerle beslendiğini

aktarmaktadır. Sezgin (1999) ise müziğin bir sanat, bilim ve dil olduğunu, bu dilin öğrenilmesine çocukluktan itibaren başlayanların, ileriki yaşlarda başlayanlardan daha çabuk öğrendiklerini ve daha başarılı olduklarını belirtmektedir.

Köksoy ve Taş (2005) çocukların ilk formal müzik eğitimlerini genellikle okul öncesi öğretmenlerinden aldıklarını, ancak öğretmenlerin müzikle ilgili bilgilerinin yeterli olmayabileceğini ifade etmiştir. Bu nedenle, okul öncesi öğretmenlerinin, çocuğu müzikten ve müzik unsurlarından en verimli düzeyde kazanım edindirebilecek kadar yetkin ve bilgili olması önem taşımaktadır. Ehrlin (2015) tarafından yapılan nitel bir araştırmada; İsveç'teki anaokullarındaki liderlik davranışlarını etkileyen faktör olarak, öğretmenlerin etkinliklerinde müziği ne kadar kullandıkları araştırılmıştır. 11 okul öncesi öğretmeni ve üç okul müdürü ile görüşülerek, 2008'den 2010 yılına kadar iki yıl boyunca araştırma kapsamına giren okul öncesi eğitim veren okullarda gözlemler yapılmıştır. Sonuç olarak; müzik öğretiminin, pratik beceriler gerçekleştirmenin, müzikal bilgilerin önemli olduğu; okul öncesi öğretmeni adaylarının müzik konusunda kaliteli bir eğitim almaları gerektiği ve okul öncesi öğretmen eğitimi programlarında müziğin standart bir konu haline getirilmesinin önemli olduğunu belirtmişlerdir.

Rajan (2017) yapmış olduğu bir araştırma ile çocukların erişebileceği müzik etkinliklerini tanımlamıştır. Amerikan Midwest'teki büyük bir eyalet boyunca park bölgesi programlarındaki 178 okul öncesi öğretmeni çevrimiçi bir anketi yanıtlamışlardır. Araştırmaya katılan öğretmenler, her gün müzik kullandığını kabul etmekle birlikte, müzik etkinliklerinin örnekleri öncelikle CD'lerdeki şarkıları çalmak veya müzik ipuçlarını takip etmekten ibaret olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Öğretmenler ayrıca akademik bağlantılar kurmak ve geçişler sırasında çocukları meşgul etmek için müzik kullandıklarını ifade etmiştir. Öğretmenler müziği öğretmenlik uygulamalarında ve çocukların öğrenme ve gelişimine katkısı için önemli olarak değerlendirirken, sınırlı kaynakları olduğunu, kendilerinde müzik

yeteneği eksikliği olduğunu belirtip müzik eğitimi standartlarının kullanılmasının engellendiğini ifade etmişlerdir. Ayrıca araştırmada, öğretmen hazırlık ve mesleki gelişim kurslarındaki erken çocukluk dönemi çalışmaları ve müzik öğretmenliği eğitiminin etkilerinin tartışmalı olduğu belirtilmektedir.

Kelly (1998) Müzik Eğitmenleri Ulusal Konferansında yapılmış olan bir çalışmada (MENC, 1994) tüm okul öncesi eğitim programlarında erken çocukluk dönemi müzik eğitimi konusunda resmi eğitim almış öğretmenlerin görevlendirilmesi gerektiğini aktararak, bu durumun müzik etkinliklerinin etkili şekilde kullanımına yönelik olumlu bir tutum oluşturacağını ve olumlu tutuma sahip öğretmenlerin de çocukların müzik becerilerini geliştirmede daha faydalı olacağını savunmuştur. Türkiye'de erken çocukluk dönemi hakkında yeterli bilgiye sahip olan müzik eğitimcisi sayısı düşünüldüğünde bu uygulamanın günümüzde mümkün olmadığı söylenebilir. Bu durumda atılabilecek başlıca adımın okul öncesi öğretmenlerinin donanımlarını müziğin çeşitli alanlarında yeterli düzeye çıkarmak için çalışmaları sayılabilir.

Her insanın seslere, müziğe karşı ilgi ve eğilimi vardır. Bu ilgi ve eğilim, kişilere göre çeşitli açılardan farklılıklar gösterir. Bu farklılıklar müzik türü, müziğe olan ilgi ve eğilim yoğunluğu ve sıklığı gibi değişkenlerden oluşabilir. Bu ilgi ve eğilimi doğru yönlendirmek son derece önemlidir. Dündar (2003) öğrenme süreci kapsamındaki gelişim çizgilerinin birbirinden farkının olmasının yanında; çocukların ilgileri, kültürel ve genetik özelliklerinin doğrultusunda, müzik eğitiminden paylarına düşeni alacağını söylemektedir. Bu bağlamda Sungurtekin (2001) alt yapı anlamında zengin, yüksek sanatsal değer taşıyan müzikle yetişen çocuğun, çevresine karşı daha duyarlı, sevecen ve yaşam dolu olacağı belirtmiştir. Yavuzer (2002) de düşünülenin aksine müziğin sadece özel yetenekliler tarafından değil diğer çocuklar tarafından da başarılabileceğini ifade etmektedir. Ayrıca, konuşmayı öğrenmiş olan, tüm

eğitim kademelerindeki çocukların, müziği rahatlıkla öğrenebileceğini ve onlarla müzik etkinliklerinin sürdürülebileceğini belirtmektedir.

Platon (2006) hiçbir şeyin insanın içine ritim ve müzik kadar işlemediğini, müzik eğitiminin doğru yapıldığı takdirde insanı yücelttiğini, özünü güzelleştirdiğini, kötü yapıldığında aksi durumun gerçekleşeceğini ifade ederek, müziğin insanı götüreceği yerin güzellik sevgisi olduğunu söylemiştir. Buradan da anlaşılacağı üzere müzik ve müzik etkinlikleri çocuğun gelişiminde ve eğitiminde kullanılması gereken hayati öneme sahip bir araçtır.

Karl (1990) çalışmasında, erken çocukluktaki müzik eğitiminin öneminin Amerika'da çok önceden anlaşıldığını, 1955'te 2-6 yaş aralığındaki çocuklar için bir erken çocukluk müzik eğitim programı hazırlanmasının önerildiğini, ilerleyen zamanlarda benzer programlara olan ihtiyacın çok daha fazla olacağını aktarmıştır. Dolayısıyla okul öncesi dönem çocuklarına yönelik olarak, başta sosyal beceri temalı programlar olmak üzere, sistemli bir şekilde programların geliştirilmesi gereklidir.

Çocuklara verilen müzik eğitiminde seçilen müziklerin niteliği, edindirilmek istenen kazanımlar açısından önemlidir. Örneğin, sosyal becerilerin yüksek düzeyde gerçekleşebilmesi için, zihinsel fonksiyonların yeterince kullanılması gerekir. Shaw, Mozart müziğinin beyine olan etkisinin araştırdıktan sonra, karmaşık yapıdaki müziklerin matematik ve satranç benzeri üst düzey zihinsel etkinliklerle ilişkili belirli karmaşık sinirsel örgütler arasındaki iletişimi kolay hale getirdiğini, karmaşık olmayan ve tekrar içeren müziğin tersi bir etki oluşturacağını düşündüğünü söylemiştir (Campbell, 2002). Buradan nitelikli müziğin, zihinsel aktiviteleri desteklediği anlaşılmaktadır.

Uçan (1994) müziğin işlevlerinin özü bakımından estetik temelli olduğunu ve birçok nitelik taşıdığını, bu niteliklerin birey, toplum, kültür, ekonomi, ve eğitim ile ilgili nitelikler olduğunu belirtmiştir. Bu işlevlerinden dolayı müziğin, insanlık tarihinin eski dönemlerinden

günümüze, eğitimde etkili araç ve alan olduğunu vurgulamıştır. Buradan hareketle, bireysel ve toplumsal nitelikler taşıyan müziğin, çocuğun sosyal gelişimine dolayısıyla sosyal becerilerine olumlu katkı sağladığı söylenebilir. Aynı zamanda toplumdaki birlik ve beraberliği de olumlu etkiler. Bozkaya (2001) müziğin bu yönünün, toplumlara güç ve yaşama sevinci verdiğini, ulusal dayanışmayı sağlayan bir kültür öğesi olduğunu ifade etmiştir.

Müzik, yalnızca şarkılardan oluşan bir kavramdan öte, işitme, dinleme, ifade etme, birlikte hareket etme ve ritim gibi unsurları da içinde barındıran bir kavramdır. Ritim eğitimi ile çocuklarda zihinsel ve bedensel koordinasyon başta olmak üzere birçok beceri kazandırılabilir. Bununla birlikte ritim sayesinde uyumlu hareket etme, işbirliği gibi sosyal becerilere yönelik kazanımlar da edindirilebilir.

Dündar (2003) okul öncesi dönemin ve ilkokulun ilk yıllarının ritim eğitimine başlamada en uygun dönem ve bu yaş çocuklarının rahat ve esnek olduğunu; bu dönemler içerisinde çocuklara güzel müzik altyapısı oluşturulduğu takdirde, ritimle ilgili kazanılacak becerilerin üzerine ilerleyen dönemlerde daha gelişmiş ve karmaşık yapıdaki becerilerin kazandırılabileceğini belirtmektedir. Buradan anlaşılacağı gibi, çocuklara ritim eğitimini mümkün olan en erken dönemde, sistemli ve planlı şekilde vermek gerektiği söylenebilir.

Mertoğlu (2003) okul öncesi çağda uygulanacak olan ritim eğitiminin, çocukların ilerleyen dönemlerdeki müzik deneyimlerini olumlu bir şekilde etkilemesi bağlamında son derece önemli bir role sahip olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca okul dışı ortamlarda kalitesiz bir biçimde yapılan, estetik açıdan yetersiz, prozodi bozukluğu olan ve ritim yapıları açısından sorunlu müziklerle karşı karşıya kalan çocuklara, müzik ve ritim ile ilgili da planlı ve doğru bir eğitim verilmesi gerektiğinin önemine değinmiştir.

2.1.1. Okul öncesi dönemde müzik eğitimi. Müzik okul öncesi eğitimde kullanılan, içinde çok sayıda unsur barındıran, hem bir öğretim yöntemi hem de bir etkinlik türüdür. Milli

Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitimi Programı'nda (2013) müzik etkinlikleri, çocukları bilişsel, dil, motor, sosyal ve duygusal gelişim alanlarında destekleyen, ayrıca müzikle ilgili gelişim süreçlerine olumlu şekilde etki eden çalışmalar olarak ifade edilmektedir. Programda ayrıca bu çalışmaların, sesi ve müziği dinleyip ve ayırt etme, ritim tutma, nefes ve ses egzersizleri yapma, şarkı söyleme, enstrüman çalma, yaratıcı hareketler yapma ve dans etme, müzikle koordineli hareket etme, müzikli hikaye oluşturma gibi çeşitlerinin olduğu belirtilmiştir.

Ömeroğlu, Ersoy, Tezel-Şahin, Kandır ve Turla (2006) çocukların müzikal duyarlılıklarının okul öncesi dönemde başladığını, dünyaya geldiği andan itibaren sese tepki verdiklerini ve bu tepkiyi vücut hareketleriyle ifade ettiklerini belirtmektedir.

Artan (2003) okul öncesi dönemde müzik eğitiminin birçok kişi tarafından sadece şarkı ve rontlar olarak algılandığını, fakat bunlarla birlikte pek çok çalışmanın bir arada kullanılması gerektiğini vurgulamaktadır. Bu söylemden şarkı söyleme etkinliğinin önemsiz olduğu düşünülmemelidir. Bu bağlamda Artan ve Balat (2001) şarkı söyleme çalışmalarının tüm etkinlikleri desteklediğini, öğrenilenleri hatırlattığını, pekiştirdiğini, çocuğun ilgisini konuya yönlendirmede etkili olduğunu ve öğrenmeyi kolaylaştırdığını, bunların yanısıra sesini doğru kullanmayı, zaman yönetimini ve işbirliğini öğrendiğini belirtmektedir.

Öz (2001) umutsuzluk, karamsarlık, kıskançlık gibi unsurlar içeren müziklerin ilerleyen zamanlarda psikolojik sıkıntılar oluşturacağından, sağlıklı müziğin ailede ve okul öncesi eğitim kurumlarında başlaması gerektiğini söylemektedir. Bundan dolayıdır ki, çocuklara onları kendisine ve çevresindeki diğer insanlara olumsuz duygular edindirmeyecek içeriğe ve niteliğe sahip şarkıların ve etkinliklerin bulunduğu uygulamaların yapılması son derece önemlidir.

Okul öncesi dönemde müziğin bir öğretim yöntemi olarak kullanılmasının önemi günümüzde çok daha iyi anlaşılmış olmakla birlikte, çok eski çağlarda da müziğin çocuk

eğitiminde kullanılması gerektiği iddia edilmiştir. Aristo (1975) "Politika" isimli eserinde eğitimde müziğin öneminden bahsederken; müziğin kişilik üzerinde etkisi olan ve böylece, doğru bir eleştirel değerlendirme becerisine sahip ve kabiliyetli bireyler yetiştirilebilmesi için bir uyaran olarak görülmesi gerektiğini, duygularını içten bir şekilde ifade etmede ritim ve şarkı söylemenin en kuvvetli araçlar olduğunu, bu özelliğinden dolayı müziğin çocukların eğitiminde mutlaka kullanılması gerektiğini vurgulamıştır. Erol, Kodaly'nin müzik eğitimine bakışını, eskiden çocuğun müzik eğitimine doğmadan dokuz ay önce başlanmalı şeklinde düşündüğünü, daha sonra ise aynı düşüncede olmadığını söylediğini ve devamında aslında annesi doğmadan dokuz ay önce başlanması gerektiğini ifade ettiğini aktarmaktadır (Kamacıoğlu,1990).

Arslan (2003) okul öncesi çağda çocukların gelişim özelliklerinin dikkate alınarak verilen müzik eğitiminin yararlı olduğunu, bundan dolayı müziğin birçok konu için kullanılabileceğini, konu öğretim ve pekiştirme süreçlerinde müzikten faydalanılabileceğini ifade etmiştir. Tüm gelişim alanlarına katkı sağlayan müzik eğitimi sosyal beceri ile ilgili kavramların öğretilmesinde ve bu kavramların benimsenip hayata geçirilmesinde etkilidir. Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) Okul Öncesi Eğitimi Programı'nda (MEB, 2013) erken çocukluk döneminde kullanılması gereken etkinlik türlerinden biri olan müzik etkinliğinin çocuklara katkısını açıklanırken, müzik etkinliklerinin çocuklara doğru ve nitelikli müzikleri dinleme, şarkı söyleme ve enstrüman çalma gibi becerileri çocuklara kazandırmakla birlikte, yerel, ulusal ve evrensel çocuk müziklerini tanımasına ve anlamasına katkı sağladığı belirtilmektedir. Ayrıca programda müzik etkinliklerinin çocuklara sosyal anlamda da katkı sağladığını, topluluk halinde müzik yapma, başka insanları dinleme, işbirliği yapma gibi bir takım beceriler de kazandırdığı söylenmektedir. Burada kullanılan ifadelerden yola çıkılarak, müzik etkinliklerinin başta iletişimin olmazsa olmazı olan dil ve sosyal beceriler olmak üzere pek çok beceri alanını desteklediği söylenebilir.

Ömeroğlu ve diğerleri (2006) müzik etkinliklerinde öğretmenin önemli rol oynadığını ve süreci iyi yönetmesi gerektiğini ifade ederek; bu sürecin yönetiminde öğretmenin, öğrenmeye uygun ortam oluşturma, yeni malzemeleri anlamlı biçimde düzenleme ve önceden bilinenlerle ilişkilendirme, grubun tamamını aktiviteye katma, çocuklara bilişsel stratejileri ve süreçleri öğretme hususlarını dikkate alması gerektiğini vurgulamıştır.

Alanyazındaki birçok araştırmacının ifade ettikleri doğrultuda, okul öncesi çağdaki çocukların eğitim sürecinde müzikten yararlanılmasının önemi görülmektedir. Başta öğretmenler ve aileler olmak üzere çocuğun eğitimindeki tüm paydaşların bu tavsiyeler ile örtüşecek şekilde, çocukların eğitimini desteklemek amacıyla beklenen bilince ulaşması ve işbirliği içinde hareket etmesi gerekmektedir.

2.1.2. Müziğin Gelişim Alanlarına Etkisi. Müzik, tüm gelişim alanlarını destekleyen, normal gelişim özellikleri taşıyan ve özel gereksinimli olan bütün çocukların eğitiminde kullanılabilecek etkili ve önemli araçlardandır. Geoghegan ve Mitchelmore (1996) müziğin, çocukların duygusal, sosyal, fiziksel ve bilişsel gelişimlerinde etkili bir yöntem olduğunu, müziğin potansiyelinin Öğretimde Müzik Eğitimcileri Ulusal Komitesi'nce bir öğretim tekniği olarak vurgulandığını belirtmektedir. Kabataş (2017a) çocuğun, güvenlik duygusu, grup içinde yer bulma, bir etkinliğe katılma, sorunları ile yüzleşme ve başarma gereksinimi duyduğunu; müzik, müzik içeren etkinlikler ve müzik öğretim yöntemleriyle çocuğun gelişimine katkıda bulunduğunu söylemektedir. McClung (2000) ise tarihsel olarak, müzik becerilerinin hiçbir zaman bir müzik sınıfında öğretilen tek beceri olmadığını, öğretmenlerin öğrencilere hayatın günlük zorluklarını başarılı bir şekilde çözmek için ihtiyaç duydukları becerilerin birçoğunu uygulamak için çeşitli fırsatlar sunmak için sıklıkla müziğin doğal özelliklerini kullandıklarını ifade etmektedir. Ayrıca asıl meselenin sadece müzik öğretmek değil, müzikle yaşamı öğretmek olduğunu belirtmektedir.

Anne karnından itibaren müzik içeren her türlü etkinliğe dahil olarak müzikle desteklenen ve beslenen çocuklar bedensel ve ruhsal açıdan daha sağlıklı bir gelişim göstermektedir. Okul öncesi eğitim programına bakıldığında müzik ile ilgili etkinliklerin desteklediği gelişim alanları şu şekilde sınıflanabilir:

- Dil Gelişimi: Örneğin, çocuğun bir şarkıda geçen yeni bir kavramın telaffuz etmesi ve kullanması.
- Sosyal ve Duygusal Gelişim: Örneğin, çekingen bir çocuğun müzikli oyunlar aracılığı ile gruba dahil olması.
- Bilişsel Gelişim: Örneğin, çocuğun anlamını bilmediği kelimelerin şarkı yoluyla anlamlarını öğrenmesi.
- Motor Gelişim: Örneğin, çocuğun müzikle dans ederken veya bir ront sırasında bedensel beceri gerektiren hareketler yapması.
- Öz Bakım Becerileri: Örneğin, çocuğun temizlik alışkanlıklarını şarkılar aracılığıyla daha keyifli şekilde kazanması.

Başka bir sınıflamada Mertoğlu (2003) müziğin çocuğun aşağıda belirtilen gelişim alanlarına katkı sağladığını belirtmektedir:

- Sözsüz ve Sınırlı İfadelerin Gelişimi
- Duygusal Gelişim
- Sosyal Gelişim
- Bilişsel Gelişim
- Fiziksel Gelişim
- Algısal Gelişim
- Müziksel Gelişim

Aral, Akyol ve Sığırtmaç (2006) özellikle okul öncesi dönem çocukları için müzik eğitiminin amaçlarının tüm gelişim alanlarını desteklemek ve iletişim becerilerini geliştirmek olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca müzik, yaratıcılığın ve özgüvenin geliştirilmesinde önemli yere sahip oluşuyla tüm gelişim ve beceri alanlarında doğrudan veya dolaylı pek çok yarar sağlamaktadır. Gayle'ye göre müziğin bir eğitim aracı ve terapi aracı rolünde kullanılması ile çocuğa sağlayacağı yararlar şu şekilde sıralanmıştır (Özkardeş, 2005):

- Kendini ifadeyi ve yaratıcılık zevkini geliştirir.
- Estetik duygusunu geliştirir.
- Motor ve ritmik gelişimine katkıda bulunur.
- Bilişsel gelişim ve soyut düşünmeye katkıda bulunur.
- Ses ve dil gelişimine katkıda bulunur.
- Sosyal ve grup becerisi kazandırır.

Kalliopuska ve Ruokonen (1986) çalışmalarında uyguladıkları müzik eğitiminin katılımcı çocukların empatik becerilerinde anlamlı düzeyde ve olumlu yönde farklılaşma sağladığını ortaya koymuştur. Bu araştırma ışığında bir sosyal beceri olan empati davranışının güçlendirilmesi için müzik eğitimine ve etkinliklerine daha fazla önem ve yer verilmesi gerektiği söylenebilir. Hietolahti-Ansten ve Kalliopuska'nın (1990) araştırmasında ise 30 çocuk üzerinde gerçekleştirilen müzik eğitimi sonucunda katılımcı çocukların hem empati becerilerinin hem de kendini kontrol etme becerilerinin anlamlı düzeyde farklılaşarak bu becerilerde artış olduğu saptanmıştır. Bu araştırmada da ortaya konulduğu üzere, iki farklı sosyal beceri bileşeni olan empati ve kendini kontrol etme becerilerini desteklemek amacıyla müzik eğitimi ve müzik içeren etkinliklerinin, okul öncesi dönem çocuklarının sosyal becerilerinin geliştirilmesinde mutlaka kullanılmalıdır.

2.1.2.1. Sosyal-duygusal gelişim ve müzik. Başer (2004), müzik çalışmalarının yardımıyla, bedenin ve uzuvların, çevrenin, diğer insanların, doğanın ve doğa olaylarının, sosyal yaşam kurallarının, kültürel değerlerin ve değer yargılarının öğretilmesinin ve kavratılmasının mümkün olduğunu ifade etmiştir.

Aşıcı (2003) dil öğreniminin asıl önemli boyutunun dinleme süreci olduğunu ve konuşmaın da büyük oranda dinleme becerisinin gelişmesine bağlı olduğunu belirtmektedir. Buna ek olarak Bilir, Bal ve Artan (1993) çocuğun dili kazanımı ve kullanımı sürecinde işitsel anlamda uyarılmanın önemli derecede etkisinin olduğunu söylemektedir. Bu ifadeler doğrultusunda, sosyalleşme sürecinde dil en önemli araçlardan birisi olduğundan, konuşmanın özellikle erken çocukluk döneminde önemli bir sosyal beceri etkinliği olması dolayısıyla, müzik eğitimi yoluyla konuşma ve dinleme becerileri geliştirilebilir.

Sun ve Seyrek (1998), tek başına, başka bir ifadeyle solo olarak şarkı söylemeye cesaret edemeyen çocukların grupla rahat bir şekilde müziğe katıldığını ve diğer çocukların yapabildiğini gördükçe tek başına söylemeye cesaretlendiğini belirtmiştir. Buradan da anlaşılacağı üzere müzik içeren etkinlikler, çocukların sosyal davranış sergilemesini kolaylaştırmaktadır.

Kirschner ve Tomasello (2010) grupla müzik etkinliği yapılan 4 yaş çocuklarında, aynı seviyedeki sosyal ve dilsel etkileşime sahip olup müzik etkinliği yapılmayan kontrol grubu çocuklarına göre, işbirliği ve yardımlaşma davranışlarının sonraki zamanlarda kendiliğinden daha sık görüldüğünü saptamıştır. Burada, müzik etkinliklerinin çocuklardaki bu ve benzeri sosyal beceri davranışlarını içselleştirmeye ve otomatikleştirmeye yardımcı olduğu görülmektedir.

Başer (2004) çocukların, grup müzik etkinlikleriyle, birlikte bir iş yapma, düzen ve disiplin kazanma, sıra bekleme, sabır gibi sosyalleşme davranışına dair alışkanlıklar kazandığını, başkalarını da göz önünde bulundurulması gerektiğini kavradığını, heyecanlarını

paylaştığını ve sonuç olarak sosyal kimliğinin kuvvetlendiğini belirtmiştir. Eskioğlu (2003) çocukların özellikle kendini iyi ifade edebileceği müzik etkinliklerinde grupla çalışmasının sosyalleşmede önemli yeri olduğunu, bu grupla yaptığı etkinlikler sayesinde uyum ve işbirliği becerisi, disiplin kazanacağını ifade etmiştir. Çocukların bulundukları ortamlara kolayca uyum sağlayıp, kendini cesurca ifade edebilmesi için müzik etkinliklerine sıklıkla yer vermek oldukça fayda sağlayacaktır. Bunlardan dolayı müziğin sosyal ve duygusal gelişimi güçlendirmek için kullanılması gerektiği söylenebilir.

Türkmen (2016) Avrupa ülkelerinin birçoğunun eğitim sisteminde müziğin önemli yere sahip olduğunu, her çocuğun iyi düzeyde müzik bilgisiyle yetiştirildiğini, bu ülkelerin müziği bir eğitim alanı ve aynı zamanda bir eğitim aracı niteliğinde gördüğünü, çocukların sosyalleşme sürecinde diğer insanlarla olan iletişimlerinde ve ilişkilerinde müzikten yararlanmanın son derece akıllıca bir yaklaşım olduğunu aktarmaktadır.

Sökezoğlu (2010) yaptığı çalışmada yetiştirme yurdunda kalan temel eğitim çağı çocuklarına uyguladığı ritim, hareket ve şarkı temelli bir müzik eğitimi sonucunda, eğitim programına katılan deney grubu çocuklarının sosyal gelişim düzeylerinin katılmayan çocuklara oranla anlamlı şekilde farklılaştığını saptamıştır.

Dikici-Sığırtmaç (2005) çekingen ve içe kapanık çocukların, müzik etkinliklerinde grupta bulunan diğer çocuklar tarafından izlenmediği düşüncesiyle etkinliğe daha rahat katılım sağladıklarını söylemektedir. Dinçer (2000) ise müziğin çocuklara; sıra olma, birbirini bekleme, saygılı olma, işbirliği, birbirini dinleme, birlikte söyleme gibi iyi alışkanlıklar kazandırmada etkili olduğunu belirtmektedir.

Uçan (1994), müziğin toplumsal işlevinin, birey-birey, birey-toplum, toplumsal kesimler-toplumlar arası gibi karşılıklı ilişkilerde, anlaşmayı dayanışmayı, kaynaşmayı, paylaşmayı, işbirliği yapmayı, birleşmeyi ve bütünleşmeyi sağlamakta rol oynamak olduğu söylemektedir. Ayrıca Uslu (2007) müzik eğitiminin ve özellikle müzik etkinliklerinin, çevre

ile etkileşimi yoğunlaştırdığını, sosyal ve eğitsel amaçlı ilişkileri sağlıklı ve düzenli hale getirdiğini ifade etmektedir. Martin (2001) ise müziğin öğretmenlerce, çocuklardaki sosyal etkileşimi ve öğrenmeyi kolaylaştıran bir araç niteliğiyle sıkça kullanıldığını belirtmektedir. Geleceğin yetişkinleri olan çocukların bu özelliği göz önüne alındığında müziğin toplumsal işlevinin küçük yaşlardan itibaren işe koşulması önem taşımaktadır.

Çocuklar müzik, ritim ve şarkı içeren etkinlikleri grupla sürdürürken, ne zaman başlaması, ne zaman durması, ne zaman hangi hareketi yapması gerektiği, içinde bulunduğu grubun kurallarına uyması, üstüne düşen sorumlulukları bilmesi ve yerine getirmesi, zaman zaman kural oluşturma ve kaldırma işlemlerine dahil olması gibi aynı zamanda birer sosyal beceri olan davranışları öğrenir ve pekiştirir. Kendisindeki ve arkadaşlarındaki bazı özellikleri keşfedip kendisi ve arkadaşları ile ilgili olumlu duygu edinmesini sağlar. Dolayısıyla bir mutluluk duygusu yaşamaları da gerçekleşmiş olur.

Mutlu olabilmenin öncelikli şartlarından biri de duygusal anlamda sağlıklı olmaktır. Duygusal anlamda sağlıklı olmayan bir bireyin sosyal yaşantısında başarılı olması ve sosyal beceri gereklilikleri doğrultusunda davranış sergilemesi oldukça güç bir durumdur. Yavuzer (2002) dünyanın pek çok yerinde duygusal bozukluğu olan çocukların müzik terapisi yoluyla tedavi edildiğini belirtmektedir. Uçan (2016) Türkiye'de uzun bir geçmişe sahip müzik eğitiminin, 1940'lı yıllarda köy enstitülerinde, öğrencilerin iç dünyalarını olumlu bir şekilde ifade etmelerini sağlamak amacıyla müzik ve oyun yöntemlerine başvurulduğunu aktarmaktadır. Bu bağlamda, sağlıklı duygular geliştirilmesine hizmet etmesi amacıyla, erken çocukluk döneminde, doğru içerik ve yöntemlerle oluşturulmuş müziklerin ve müzik etkinliklerinin kullanılması gerekmektedir.

Ayrıca Uşun ve Uşun (2000) müzik etkinliklerinin bir amacının da çocukların zevklerini eğiterek estetik ve artistik zevk edinme becerisini geliştirmesi olduğunu vurgulamıştır. Buradan da anlaşıldığı gibi müzik, çocukları hem sosyal hem de duygusal

yönden besleyip geliştirmektedir. Bununla birlikte Kamacıoğlu'nun (1990) Erol'dan (1982) aktardığına göre Kodaly, çocukların müzik eğitimini meslek sahibi olmaları için değil, daha mutlu ve iyi insanlar olmaları için almaları gerektiğini ifade etmektedir.

Çocukların bütünsel gelişimini desteklemek amacıyla müzikten yararlanmak diğer gelişim alanlarına olumlu etki edeceği gibi, sosyal gelişim alanına solayısıyla sosyal becerilere de olumlu etki edecektir. Oyunlaştırılan, öykülerle desteklenen, günlük hayatla ilişkilendirilen şarkılar, çocukların grupla oynanan oyunlara ve yapılan etkinliklere katılma isteğini arttırarak sosyal anlamda gelişimini güçlendirecektir.

2.2. Değerler

Althof ve Berkowitz (2006) Aristo ve Konfüçyüs gibi klasik düşünürlerin, ahlak ve karakter kavramları ile ilgili ilgilendiklerini, bu alanların her ikisinin de merkezindeki "çocuklarımızın ne tür bir insan olmasını istiyoruz ve onları nasıl bu şekilde yetiştirip eğitebiliriz?" gibi sorulara derinlemesine yer verdiklerini aktarmaktadır. Buradan hareketle; topluma uyum ve toplum içinde belli bir statü elde ederek birey olabilmek adına, sosyal yapıyı ayakta tutan değerlerin ve sosyal becerilerin çocuğun yetişmesinde ne kadar önemli ve etkili bir araç olduğu çıkarılabilir. Bu başlık altında değer ve değerler eğitiminin tanımına dair alanyazın bilgisi yer almaktadır.

2.2.1. Değer kavramı ve özellikleri. Değer kavramı ile ilgili olarak hem ulusal hem de uluslararası alanyazında çok sayıda tanım yapılmıştır. Bilgin (1995) değer kavramının Latince kökenli bir kelime olan ve karşılığı kıymetli olmak ya da güçlü olmak anlamına gelen valare kelimesinden türetildiğini ve alanyazına Znaniecki tarafından kazandırıldığını aktarmaktadır. Dilmaç, Bozgeyikli ve Çıkılı (2008) değerlerin üzerinde kavramsal olarak çokça durulan bir konu olduğunu, fakat yine de yeterli olarak açıklığa kavuşturulamadığını belirtmektedir. Değer kavramına ilişkin tanımlamalardan bazıları uluslararası alanyazında şu şekildedir:

Rokeach (1979) değerlerin, hayatı şekillendiren, insanın temel davranışlarında etkili olan, inançlar olduğunu söylerken, Williams (1979) ise değerler teriminin; ilgi alanlarının, zevklerin, beğenilerin, tercihlerin, görevlerin, ahlaki sorumlulukların, arzuların, isteklerin, amaçların, ihtiyaçların, hoşlanılmayan şeylerin, konumların ve diğer pek çok şeyin seçilmesinde ve karar verilmesinde, çeşitli şekillerde kullanıldığını vurgulamaktadır.

Schwartz (1994) değeri, insan veya toplum yaşamına rehberlik eden, arzu edilen, ani değişiklikler göstermeyen ve süreklilik niteliği taşıyan ilkeler olarak tanımlarken; Halstead ve Taylor (1996) ise insan davranışlarına rehber olan prensipleri ve temel inançları, belirli eylemlerin iyi ya da arzu edilebilir olup olmadığını saptamaya yarayan standartlar şeklinde açıklamaktadır.

Türk Dil Kurumu (TDK) değer kavramını tanımlarken birincil tanım olarak; "bir şeyin önemini belirlemeye yarayan soyut ölçü, bir şeyin değdiği karşılık, kıymet" ifadesini kullanmaktadır. Türkiye'de ise değer kavramına ait tanımlardan bazıları şu şekildedir:

Şişman (2002), doğru ve yanlışın, iyi ve kötünün ne olduğunu belirleme işlevi gören yarayan ölçütleri değer kavramı ile açıklarken; Kuçuradi (2003) ise iyinin, doğrunun ve güzelin neler olduğuna, nasıl olduğuna, karar vermekte etkili olan davranışların ölçütü olarak tanımlamaktadır.

Doğanay (2009) değerin, insanın yaşamında önem verdiği, insan yaşamını etkileyen düşünceler olarak tanımlarken; Hökelekli (2010) ise değerin insan davranışlarına yol gösterip rehberlik eden inanç ve kurallar olduğunu, bu inanç ve kuralların insanın davranış ve hareketlerinin yerinde, etkili, güzel ve ahlaki olup olmadığını belirlemesine yardımcı olan ilke ve standartlar olduğunu belirtmektedir.

Ulusoy ve Toy (2011) değeri, sosyal yapıların varlığının, birliğinin, işleyişinin ve devamının sebebi görülen, onay ve teşvik edilen, korunması için çabalanan inanışları olarak; Ulusoy ve Dilmaç (2012) ise kişinin isteyen ve gereksinim hisseden bir varlık olarak nesne ile

irtibatında ortaya çıkan şey olarak; Aydın ve Gürler (2012) ise toplumdaki insanların izlediği ve benimsediği genel amaçlar olarak ifade etmektedir.

Schwartz (1992), yapılan birçok değer tanımının ele alındığı zaman değerlerin;

- İnanç ya da kavramlar oldukları
- İstenen son durumlara veya eylemlere ilişkin oldukları
- Belirli durumları aşmak olduğu
- Davranış ve olayların seçimini veya değerlendirmesini yönlendirdikleri
- Görece öneme sahip oldukları

şeklinde özellikleri olduğunu açıklamaktadır.

Aktay ve Ekşi (2009) değerlerin, davranışlara kaynaklık etme ve davranışları yargılamada kullanma gibi özelliklerinin olduğunu söylemektedir. Fidan (2009) değerlerin, insan davranışlarını yönlendiren ve şekillendiren önemli bir sistem olduğunu, toplumdaki davranış, insan ve olayların seçimi ve belirlenmesinde ya da değişiminde rehberlik etme işlevlerini taşıdığını belirtmektedir.

Bunların yanında Rokeach (1973), değerlerin göreceli olduğunu, insanların her birinin herhangi bir değeri farklı düzeylerde benimseyebileceğini, değerlerin gelişigüzel olmayıp sistemsel bir yapı içinde örgütlendiğini ve benimsenen değerlerin yaşanılan toplumun bir ürünü olduğunu vurgulamaktadır. Bununla birlikte değerlerin görevlerini şu şekilde ifade etmektedir:

- Bireyin, herhangi bir sosyal konuda izleyeceği stratejiye karar vermesine yardımcı olmak.
- Bireyin, dini ya da politik-ideolojik yönelimlerinin seçiminde ve kararında rol oynamak.
- Bireyin kendisini çevresine karşı sunuş şeklini belirlemek.

- Bireyin kendisine ve çevresine karşı bakış açısını ve değerlendirme ölçütlerini belirlemek.
- Bireyin kendisini diğer insanlarla ahlaki açıdan kıyaslamasında kullandığı ölçütleri belirlemek.
- Bireyin diğer insanları etkilemek için kullanacağı argümanlara kaynak oluşturmak.
- Bireyin psikanalitik bağlamda, kişisel ve sosyal açıdan kabul görmesi mümkün olmayan davranışlarının akıl süzgecinden geçirilerek, iç tatminle birlikte çevresel kabulünün gerçekleşmesinde yardımcı olabilecek alternatif çözümlere kaynaklık etmek.

Aydın ve Gürler (2012) değerlerin tanım ve işlevleri bağlamında şu çıkarımları ortaya koymuştur:

- Tarihi birikim yoluyla oluşan köklü inançtır
- Üzerinde uzlaşılmış kabullerdir
- Sosyal yaşamı düzenler.
- Karar verme ölçütleri barındırır
- Sosyal kontrol rolü vardır
- Kültürün devamına yardımcı olur
- İşlevselliği çevreyle etkileşimle ortaya çıkar
- Tutumların alt yapısıdır
- Güdüler ve özendirir
- Sosyal rol seçimlerinde bireylere rehberlik eder
- Yalnızlıktan ve dışlanmışlıktan korurlar
- Farklılıklardan kaynaklanan çatışmalarda uzlaşmaya yardımcı olurlar
- Genetik değildir yaşantı yoluyla öğrenilir

- Ahlaki olgunluğa ulaştırır
- Bütünleyici ve birleştiricidir
- Dayanışmayı sağlarlar
- İnsanidir, çünkü insanlar değerleri yaşar ve yaşatır
- Amaç ve yön belirleyici etkisi vardır
- Nitel özellikleri vardır
- Birbirleriyle alakalıdır
- Ayırt etme yetisi, ilke edinme ve uyum sağlama becerisi kazandırır
- Toplum beklentilerine ters düşüren eylem ve dürtüleri önlerler
- Bakış açısı geliştirmeyi sağlar.
- Soyuttur
- Bilişselden çok duygusal alana seslenir
- Farklı disiplinlerde farklı anlam çerçevesini çağrıştırırlar.
- Dinamiktirler, değişme gösterebilirler.

Alanyazındaki değer tanımlamalarına bakıldığında göze çarpan birçok ortak özellik ve işlev vardır. Bu özellik ve işlevler şu şekilde özetlenebilir:

- Değerler, bireyler ve toplumlar içindir ve önemlidir.
- Değerler, inançlarla ve tutumlarla çok yakından ilişkilidir.
- Değerler, çeşitli bileşenlerden oluşur ve birçok faktörden etkilenebilir.
- Değerler, toplumlar arasında değişkenlik gösterebilir.
- Değerler, aynı toplumdaki farklı insanlar arasında değişkenlik gösterebilir.
- Değerler, aynı insan için zamanla farklı düzeyde önem ve nitelik arz edebilir.
- Değerler, toplum içinde zamanla değişkenlik gösterebilir.

Tüm bu değer tanımlamaları, özellikleri ve işlevleri göz önünde bulundurulduğunda değerler; insanın yaşamını etkileyen, yaşadığı topluma uyumunu kolaylaştıran, eylemlerine kaynaklık ve rehberlik eden, aynı zamanda toplum tarafından muhafaza edilen, önemi zamanla artan ya da azalan, zaman zaman yenilenen veya değiştirilen, ölçütleri belirlenen ve üzerinde uzlaşılan inançlar ve tutumlar olarak tanımlanabilir.

2.2.2. Değerlerin sınıflandırılması. Toplumlar ve bireyler, aralarında çeşitli farklar ve değişkenlikler olmakla birlikte, pek çok değeri edinir, benimser ve yaşam tarzı haline getirebilir. Bu değerlerin önem dereceleri, toplumdan topluma, bireyden bireye, zamandan zamana, mekandan mekana değişebilir; artabilir, azalabilir. Cockerill (2011), değerlerin çoğu ülke tarafından eğitim sistemleri içerisine adapte etmeye çalıştığını söylemektedir. Schwartz ve Sagiv (1995), 40 ülkeden, geneli eğitim paydaşlarından (öğretmen-öğrenci) oluşan, 88 örneklem grubuyla yaptığı araştırmada katılımcılara yönelttiği 10 değer grubuna ait 56 kavramın 44 tanesinin tüm örneklem gruplarınca değer olarak kabul edildiği sonucuna ulaşmıştır. Verilen kavramlardan yüzde 16'sının katılımcılar tarafından ortak değer olarak kabul edilmediği de araştırma kapsamında saptanmıştır. Buradan hareketle; dünyadaki toplumların değerlerinin genel anlamda birbirine yakın olduğu; uluslararası araştırmacıların pek çoğunun, değerleri birbirine benzer şekilde kategorize ettiği söylenebilir. Toplumlar ve bireyler tarafından benimsenen değerlerin sınıflandırılmasında, aynı dönem içerisinde ya da farklı zamanlarda çeşitli fikirler ortaya atılmıştır.

Alanyazına bakıldığında değerlerin sınıflandırılmasında çeşitli etmenlerin göz önünde bulundurulduğu görülmektedir. Şirin (1986), temel değerlerin şahsi değerler ve sosyal değerler şeklinde ikiye ayrıldığını; temel değerler sınıflandırılırken; değerlerin kişiye mi topluma mı dönük olduğunun veya kişiye mi özgü kişilerarası mı olduğunun göz önünde bulundurulmasının esas olduğunu belirtmiştir. Örneğin; özgüven gibi durumlar kişiye has, yardımlaşma ve paylaşma gibi durumlar ise kişilerarası niteliktedir.

Güngör (1998), Spranger'in (1928) ilk defa değer testi kullandığını ve herkesin, altı temel değer tipinden birine girdiğini; ondan ilham alan Allport, Vernon ve Lidzey'in (1960) daha geniş bir çalışma yapmasından sonra değerlerin altı kategoride sınıflandırılmasının adet haline geldiğini ifade etmiştir. Buna karşılık Teo (2000), Spranger'ın 1914-1928 yılları arasında yapmış olduğu çalışmalar sonucunda, Gestalt'ın kuramının niteliklerine karşılık gelen ve bir etik sistem kapsamında ideal altı temel insan tipi önerdiğini ve insanın sadece bir tip kapsamında değerlendirilemeyeceğini, çünkü insanın karmaşık bir yapıda olduğunu söylemiştir.

Buna bilgilerden yola çıkılarak Spranger'in önerdiği temel insan tipleri genel karakteristik değerleri Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1

Spranger'a göre insan tipleri ve karakteristik değerleri

Tip	**Değer**
Bilimsel Tip	Yasallık ve Nesnellik
Ekonomik Tip	Fayda
Estetik Tip	Estetik ve Uyum
Sosyal Tip	Yararlı Olma, Sevgi, Sadakat
Politik Tip	Güç, İktidar
Dini Tip	Tanrı, kutsallık

Topçuoğlu'na (1999) göre, Allport, Vernon ve Lidzey (1960) değerleri Spranger'dan esinlenerek şu şekilde altı temel kategoriye ayırmıştır:

- Estetik değer
- Bilimsel değer
- Ekonomik değer

- Siyasi değer
- Sosyal değer
- Dini değer

Singh ve Rani (2013) değerlerin, kaynakları doğrultusunda şu şekilde kategorize edilebileceğini söylemiştir:

- Manevi Değer
- Ahlaki Değer
- Maddi Değer
- Kültürel Değer
- Entelektüel Değer
- Estetik Değer
- Ekonomik Değer
- Politik Değer
- Sosyal Değer

Spranger'in kişilik tiplerinin değerlerinin üstünde Guth ve Taiguri (1965) de geniş araştırmalar yapmıştır. Araştırmalarının sonucunda sınıflamayı yine aynı başlıklar halinde kategorize ederek şu şekilde yorumlamışlardır:

Bilimsel Tip İnsan: Esas olarak bilginin sistematik düzeninde hakikatin keşfiyle ilgilenir. Bu amaca ulaşmak için, tipik olarak, yalnızca gözlemlemek ve akıl yürütmek için nesnelerin güzelliği ya da faydası için göreli olarak ihmal edilen, kimlikler ve farklılıklar arayan "bilişsel" bir yaklaşım benimser. Deneysellikle ilgilenir, eleştirel, rasyonel ve entelektüeldir. Bilim adamları ve filozoflar genellikle bu tiptedir.

Ekonomik Tip İnsan: Öncelikle edineceği fayda ile ilgilenir. İş dünyasında pratik çözümler geliştirir. Üretim, pazarlama, tüketim ve ekonomik kaynakların kullanımı; ayrıca kazancını biriktirme yönü kuvvetlidir.

Estetik Tip İnsan: Yaratıcı bir sanatçı ya da yönü olmasa da, hayatın sanatsal yönlerine olan ilgi duyar. Biçime ve uyuma değer verir. Yaşantılarını zarafet, simetri ya da uyum açısından değerlendirir. Olayları, hayatı tadına vararak, hissederek yaşar.

Sosyal Tip İnsan: Öne çıkan olan değer, insanların sevgisidir, sevginin özgecil ya da hayırsever yönüdür. Sosyal insan için nihai anlamda değerli olan insandır; insanlara karşı nazik, anlayışlı ve fedakar olma eğilimindedir. Bilimsel, ekonomik ve estetik tip insanları oldukça soğuk bulur. Politik tipten farklı olarak sevgiyi, insan ilişkilerinin en önemli parçası olarak görür. En saf haliyle sosyal tip insan, özverilidir ve dini tipe daha yakındır.

Politik Tip İnsan: Karakteristik olarak güce yönelir, politikacı olma zorunluluğu yoktur her alanda çalışabilir. Çoğu yöneticinin yüksek bir güç eğilimi vardır. Rekabet, tüm yaşamında büyük bir rol oynar ve pek çok araştırmacı gücü en evrensel güdü olarak kabul etmiştir. Bazı insanlar için, bu güdü en üst düzeydedir ve onları kişisel güç, etki ve onaylanma arayışına sürüklemektedir.

Dini Tip İnsan: Zihnen en yüksek ve tatmin edici dini eylemlere yönelimlidir. Bu insanlar için baskın değer evrensel bütünlüktür. Kendisini evrenle anlamlı bir şekilde ilişkilendirmeyi ve mistik bir yönelime sahip olmayı amaçlamaktadır.

Bununla birlikte Güngör (1998), yukarıdaki sınıflamaya yedinci kategori olarak "Ahlakî Değer" boyutunu ekleyerek, çalışmasında yedi değer başlığı ile ilgili toplam ondört değer ifadesi geliştirmiştir. Bunlar:

- Herşeyin ölçülü ve ahenkli olması
- Öbür dünyayı kazanmak
- Yalansız bir dünya

- Günahlardan arınma
- Ekonomik bağımsızlık
- Konforlu bir hayat
- Bütün gerçeklerin bilinmesi
- Vicdan huzuru
- Cahillikten arınmış bir dünya
- Güzelliklerle dolu bir dünya
- Eşitliğin sağlanması
- Gerçek dostluk
- Hürriyet için mücadele
- İnsanlara yardım

Rokeach (1973) yaptığı sınıflandırmada değerleri amaç değerler ve araç değerler olmak üzere iki grupta toplamıştır. Her iki grupta da 18 değer bulunmaktadır. Bu değerler Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2

Rokeach'ın değer sınıflandırması

Amaç Değerler	**Araç Değerler**
Aile Güvenliği	Bağımsız
Barış İçinde Bir Dünya	Bağışlayıcı
Başarı	Cesaretli
Bilgelik	Dürüst
Dini Olgunluk	Entelektüel
Eşitlik	Geniş Görüşlü
Dostluk	Hırslı
Güzellikler Dünyası	İtaatkar
Heyecanlı Bir Yaşam	Özdenetimli
İç Huzur	Nazik
Öz Saygı	Kabiliyetli
Mutluluk	Mantıklı
Olgun Sevgi	Neşeli

Özgürlük	Sevecen
Rahat Bir Yaşam	Sorumlu
Sosyal Kabul	Temiz
Milli Güvenlik	Yardımsever
Zevk	Yaratıcı

Buradaki amaç değerler nihai anlamda ulaşılmak istenen durumları, araç değerler ise nihai durumlara ulaşmak için uygulanması gereken eylemlerdir.

Schwartz ve Bilsky, Rokeach'ın ortaya atmış olduğu değer kavramlarından hareketle yeni araştırmalar içerisine girmiş; değer türleri arasındaki ilişkilerin, insanların değer önceliklerini temel alan motivasyon dinamiğinin, bir toplum (Hong Kong) haricinde, tüm toplumlarda benzer olduğunu saptamıştır. Tüm örneklerden yolaçıkarak, değerleri, bireysel ve kolektif değerler olmak üzere iki hizmet alanında; amaç ve araç değerler olmak üzere iki hedef tipinde ayırdedici olduğunu söylemiştir (Schwartz ve Bilsky, 1987; Schwartz ve Bilsky, 1990).

Schwartz (1992) toplamış olduğu veriler ışığında, içinde Rokeach'ın da kullandığı değerlerin bulunduğu bir değer listesi oluşturmuştur. Bu listede 10 değer grubu ve bu gruplar altına konumlandırılmış 56 alt değer bulunmaktadır. Bu değerler ve alt değerler Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3

Schwartz tarafından oluşturulan değerler listesi (Schwartz, 1992)

Güç (Power)	Statü, Otorite, Zenginlik, İtibar, Sosyal Kabul
Başarı (Achievement)	Başarılı, Yeteneklilik, Hırslı Olmak, Etkililik, Akıllı-Mantıklı Olmak, Öz Saygı
Hazcılık (Hedonism)	Zevk, Yaşam Keyfi
Uyarım (Stimulation)	Hareketli Bir Yaşam, Cesur, Heyecanlı Bir Yaşam
Özyönlendirme (Selfdirection)	Yaratıcılık, Merak, Özgürlük, Bağımsızlık, Hedef Belirleme

Evrenselcilik (Universalism)	Çevreyi Koruma, Güzellikler Dünyası, Doğa İle Birlik, Hoşgörü, Sosyal Adalet, Bilgelik, Adalet, Barış, İç Uyum
Yardımseverlik (Benevolence)	Fayda, Dürüstlük, Bağışlayıcılık, Sorumluluk, Sadakat, Dostluk, Maneviyat, Olgun Sevgi, Doyum
Gelenek (Tradition)	Dindarlık, Kanaatkârlık, Tevazu, Ilımlılık, Geleneğe Saygı, Tarafsızlık
Uyum (Conformity)	Nezaket, Büyüklere Saygı, İtaat, Öz-Disiplin
Güvenlik (Security)	Temizlik, Milli Güvenlik, Toplumsal Düzen, Aile Güvenliği Minnettarlık-Vefa, Sağlık, Aidiyet

2.2.3. Değerler eğitimi. Toplumu var eden maddi ve manevi unsurlara kültür denilmekle birlikte, bu unsurların her biri o toplumu ayakta tutan değerlerdir. Toplumu oluşturan bireylerin sonraki nesillere bu değerleri aktarmasından daha doğal bir şey yoktur. Dünyaya gelen bebeğin çevresindeki bu unsurları tanıması, taklit etmesi, model alması, yansıtması, kullanması gibi eylemleri informal bir eğitim sürecidir. Bu, bebeğin kendinin başrolde olduğu bir süreç olsa da, diğer insanlar ve çevresel uyaranlar ile etkileşimi, başka bir ifadeyle sosyal yönü çok kuvvetli olan bir süreçtir. Bu nedenle bebeğin etkileşim halinde olduğu bireylerin ve diğer çevresel etmenlerin sosyal anlamdaki değerleri son derece önem taşımaktadır. Çünkü Fitcher'ın (2015) da vurguladığı gibi sosyal değerler, belirli sosyal çıktılara sebep olur ve bu sosyal çıktılar, sosyal değerlerin genel işlevi olarak nitelendirilebilir. Buna göre sosyal değerler, çocuğun şekillenmesi ve yetişkin olduğunda içinde bulunduğu grubun bir ferdi olarak toplumu oluşturmasında önemli rol oynamaktadır. Ortaya çıkan sosyal sonuçların sağlıklı olabilmesi için, modellerin, çevresel uyaranların, dolayısıyla etkileşimde bulunulan her türlü örneğin ideal sosyal değerleri sergilemesi ya da temsil etmesi önemlidir.

Değerler eğitimi tanımlamasında tam anlamıyla bir fikir birliğinden söz edilemez. Bu durumun yalnızca Türkiye'ye özgü bir sorun olmadığı; özellikle yirminci asrın başından itibaren uluslararası alanda da değerler eğitimi, ahlak eğitimi ya da karakter eğitimi şeklinde

isimlendirildiği, teorik ve uygulamalı araştırmalar yapıldığı görülmektedir (BODEP, 2017). Alanyazında birçok araştırmacı kişi ve kuruluş tarafından değerler eğitimine dair tanımlamalar yapılmıştır. Bunun yanında değerler eğitiminin diğer bazı eğitimler ile arasındaki farklara değinen araştırmacılar da vardır. Karakter eğitimi, ahlak eğitimi gibi kavramlar ile ortak anlamda kullanıldığı da görülmektedir. Örneğin Carbone (1991) ahlaki eğitimin, eğitim ile ahlakın bileşenlerinin en özlü hali olduğunu söylemiştir. Halsted ve Taylor (2000) ise ahlaki eğitimin temel olarak değerler eğitimi ile ilgili olduğunu iddia etmiştir.

Veugelers (2000) ahlâkî gelişim ve eleştirel düşünme sürecinde bilişsel süreçler devrede olduğunu; değerler eğitimi ise yalnızca bilişsel boyutta olmayıp, bununla birlikte duyuşsal boyutta da gerçekleşmesi nedeniyle ahlâki gelişim ve eleştirel düşünme sürecinden ayrıldığını söylemektedir.

Değer eğitiminin toplumdaki değişmeleri yansıttığını savunan Kirschenbaum (1992) değerler eğitimini, daha fazla bireysel doyuma ulaşmak için olumlu sosyal deneyimlerin önünü açan değerleri, davranışları, becerileri ve bilgileri elde etmek için bireylere yardımcı olmayı hedefleyen bilinçli bir girişim olarak tanımlamıştır (Kirschenbaum, 1995).

Slater (2002) ise değerler eğitimini;

- Manevi, sosyal, ahlaki ve kültürel eğitim
- Kişisel ve sosyal eğitim
- Dini eğitim
- Çok kültürcü/ırkçılık-karşıtı eğitim
- Program ötesi konular, özellikle vatandaşlık, çevre ve sağlık
- Manevi özen
- Okul etiği

- Programa ek etkinlikler
- Geniş toplum bağlantıları
- Ortak ibadet/toplantı
- Öğrenen bir topluluk olarak okul yaşamı

gibi ortak program unsurlarının sınıflamasını yapmak adına yeni bir çatı kavram olarak açıklamaktadır.

Avustralya Eğitim, Bilim ve Öğretim Bakanlığı tarafından yayımlanan rapor (VES, 2003), değerler eğitimi ile hakkında iki tanımlama içermektedir:

- Değerler eğitimi; değerlerin açıkça ve bilinçli olarak öğretilmesi eylemidir.
- Değerler eğitimi; direkt veya dolaylı olarak insanların değerlerle ilgili bilgisini ve anlayışını geliştirmek, onların münferit olarak ve grup üyesi olarak seçilen değerler doğrultusunda davranış göstermeyi gerçekleştirebilmeleri için gereken beceri ve yönelimleri benimsetmektir.

2.2.4. Değerler eğitimi yaklaşımları. Superka, Ahrens, Hedstrom, Ford ve Johnson (1976) değerler eğitiminde kullanılabilecek yaklaşımları beş başlık halinde sıralamıştır:

- Telkin Yaklaşımı
- Bilişsel Ahlaki Gelişim Yaklaşımı
- Değer Analizi Yaklaşımı
- Değer Açıklama Yaklaşımı
- Eylem Öğrenme Yaklaşımı

Superka ve Johnson (1975) ayrıca önceki çalışmalarında yukarıda sıraladıkları listeye ek olarak, diğer yaklaşımlar başlığı altında;

- Çağrışım Yaklaşımı
- Bütünsel Yaklaşım

ifadeleriyle iki yaklaşım adından daha bahsetmişlerdir. Kendilerinin de içinde bulunduğu sonraki çalışmada Superka ve ark. (1976) yukarıda sıralanan 5 başlık halinde açıklamıştır.

Hersh, Miller ve Fielding (1980) ise çalışmalarında ahlak eğitimi, bugünkü anlamda değer eğitimi yaklaşımlarını altı başlık halinde açıklamışlardır. Bunlar;

- Rasyonel Gelişim Yaklaşımı
- Değerlendirme Yaklaşımı
- Değer Açıklama Yaklaşımı
- Değer Analizi Yaklaşımı
- Bilişsel Ahlak Gelişimi Yaklaşımı
- Sosyal Davranış Yaklaşımı

Elias (1989) çeşitli teoriler doğrultusunda değerler eğitimi yaklaşımlarını şu üç başlık altında açıklamaktadır:

- Bilişsel Yaklaşım
- Duyuşsal Yaklaşım
- Davranışsal Yaklaşım

Singh ve Rani (2013) ise önemli olarak nitelendirdikleri bazı değerler eğitimi yaklaşımlarını şu şekilde sıralamıştır:

- Ahlaki Gelişim Yaklaşımı
- Analiz Yaklaşımı
- Değerler Açıklama Yaklaşımı
- Eylem Öğrenme Yaklaşımı

Alanyazında birbirine benzer şekilde isimlendirilen değer eğitimi yaklaşımlarını Kupchenko ve Parsons (1987) altı başlık halinde şu şekilde açıklamıştır:

- Telkin Yaklaşımı

- Ahlaki Gelişim Yaklaşımı
- Analiz Yaklaşımı
- Açıklama Yaklaşımı
- Eylem Öğrenme Yaklaşımı
- Duygusal Mantıksal Yaklaşım

2.2.4.1. Telkin yaklaşımı. Telkin yaklaşımının gerekçeleri, öğrencilere bazı istenen ve yeni değerler kazandırmaktır. Kural koyucu bir üstyapı olan toplum, her bir bireyden çok daha önemlidir. Huitt (2004) bu yaklaşımın amacının belirli değerleri öğrencilere aşılamak veya özümsetmek; öğrencilerin değerlerini değiştirmek, böylece neredeyse istenen belirli değerleri yansıtmaları sağlamak olduğunu söylemektedir. Krathwohl'a (1964; akt. Kupchenko ve Parsons,1987) göre, telkin yaklaşımının ana amacı öğrencilerin sosyalleştirilerek belirli sosyal, politik, ahlaki veya kültürel değerlerin içselleştirmelerinin sağlanmasıdır. Bu yaklaşıma göre öğrenciler, özgür seçimler yapmaya teşvik edilmezler, önceden belirlenen değerlere göre hareket ederler.

Bacanlı (2006) değer telkin yaklaşımında, bazı örneklerin ortaya konulduğunu, ikna çalışmalarının ve seçimleri sınırlamanın ön planda olduğunu belirtirken; Yazıcı (2006) telkin yaklaşımın esas çıkış noktasının, sürekli ve kalıcı olan değerlerin öğrenciye telkin edilme süreci ya da aşılanması olduğunu söylemektedir. Doğrudan öğretim stratejisi ile ilgili olarak Taşpınar ve Atıcı (2002) bu yaklaşımın kati bir şekilde öğretmen merkezli olduğunu, tümden gelimci yapıda olduğunu, öncelikle kuralların ya da genellemelerin verildiğini, daha sonra verilen örneklerle bu kural ve genellemelerin desteklendiğini belirtmektedir.

Superka ve Johnson (1975) ise telkin yaklaşımının amacının, öğrencilere bazı istenen değerleri aşılayarak içselleştirmelerini, değerlerini değiştirmelerini, böylece arzulanan belirli değerleri daha fazla yansıtmalarını sağlamak olduğunu ifade etmektedir. Bu yaklaşıma göre

değerlerin, kaynağı toplum ya da kültür olan standartlar ya da davranış kuralları olduğunu açıklamaktadır. Ayrıca değerlemenin, bir kimsenin, bazen bilinçsizce, başka bir kişi, grup veya toplumdan gelen standartları veya normları aldığı ve onları kendi değer sistemine dahil ettiği bir tanımlama ve sosyalleşme süreci olarak kabul edildiğini söylemektedir. Bununla birlikte eğitimin amacına ve öğretmenin oryantasyonuna bağlı olarak, sosyal, kişisel, ahlaki, politik veya bilimsel gibi öğrencilere verilebilecek belirli değerleri içerdiğini belirtmektedir. Bu yaklaşımın nasıl uygulanacağı ile ilgili adımları şu şekilde sıralamıştır:

- Kazandırılacak değerin belirlenmesi
- İstenilen içselleştirme düzeyinin belirlenmesi
- Davranışsal hedefin belirlenmesi
- Uygun yöntemin seçilmesi
- Yöntemin uygulanması
- Sonuçların değerlendirilmesi

Huitt (2004) telkin yaklaşımında modelleme, olumlu ve olumsuz güçlendirme, alternatiflerin değiştirilmesi, oyunlar ve simülasyonlar ve rol oynama gibi metodların kullanıldığını söylemektedir.

2.2.4.2. Değer açıklama yaklaşımı. Fernandes (1999) bu yaklaşımın Raths, ve ark. (1966) tarafından geliştirildiğini, öğrencilerin kendi değerlerini duygusal olarak fark edip, kendi duygularını ve mantıksal düşünüşlerini inceleyerek, bu değerler üzerinde kararlar alarak değerlerin tanımlanmasını gerçekleştirmeleri yoluyla olduğunu aktarmaktadır. Stanley (1983) değer açıklama yaklaşımının, değerlerin aşılanma ya da dayatılma yoluyla öğretilmesine bir tepki olarak geliştirildiğini söylemektedir.

Superka ve Johnson (1975) değer açıklama yaklaşımının amacının çocukların kendisinin ve başkalarının benimsediği değerleri fark etmelerine ve tanımlamalarına,

değerleriyle ilgili olarak net ve dürüst bir şekilde iletişim kurmalarına, kişisel duygularını, değerlerini ve davranış örüntülerini incelemek için akılcı düşünme ve duygusal farkındalığı kullanmalarına yardımcı olmak olarak ifade etmektedir. Huitt (2004) ise buna ek olarak bu yaklaşımın temel odak noktasının, öğrencilerin bireysel davranış örüntülerini incelemek, değerlerini belirginleştirmek ve eyleme geçirmek için akılcı düşünme ile duygusal hassasiyeti kullanmalarına destek olmak olduğunu ifade etmektedir. Superka ve Johnson (1975) bu yaklaşımda;

- Rol yapma oyunları
- Simülasyonlar
- Zıt veya gerçek değer taşıyan durumlar
- Derinlemesine analiz çalışmaları
- Duyarlılık ile ilgili etkinlikler
- Sınıf dışı faaliyetler
- Küçük grup tartışması

gibi yöntemlerin kullanılarak değerlerin kazandırılmaya çalışıldığını açıklamıştır.

Kupchenko ve Parsons (1987), değer açıklama yaklaşımının özel amaçlarının Simon (1966) tarafından şu şekilde açıklandığını ifade etmiştir.

- Değerlerin açıklanması sayesinde çocuklar "daha amaçlı olma" konusunda desteklenmiş olur. İstediğini bilen çocuklar ise boşa zaman harcamazlar.
- Değerlerin açıklanması sayesinde çocuklar "daha üretken olma" konusunda desteklenmiş olur. Ne istediğini bilen çocuklar tüm enerjisini o hedefe varmak için kullanma becerisine sahip olur.
- Değerlerin açıklanması sayesinde çocuklar “eleştirel düşünme geliştirme” konusunda desteklenmiş olur. Belirgin değerleri olan çocuklar, diğer kişilerin

göremediği aksaklıkları görebilir. Doğruyu, yanlışı, iyiyi, güzeli büyük resme bakarak ayırt edebilirler.

- Değerlerin açıklanması sayesinde çocuklar "birbirleriyle daha iyi ilişki kurma" konusunda desteklenmiş olur. Ne istediğini bile çocuklar, güçlü inançları ve sözlerini tutmaları sonucunda saygı geribildirimine muhatap olurlar. Çatışma çıktığı takdirde başa çıkma becerisi kazanır.

Simon, Howe ve Kirschenbaum (1972) bu yaklaşımın, öğrencilerin kendi değer sistemlerini oluşturmalarında son derece önemli bir yardımda bulunduğunu vurgulamaktadır. Kupchenko ve Parsons (1987), Raths ve diğerlerinin bu yaklaşımı şu şekilde formüle ettiklerini aktarmaktadır:

- Seçme - Alternatiflerden seçim yapma.
- Seçme - Her alternatifin sonuçlarına dikkatlice baktıktan sonra seçme.
- Seçme - Özgürce seçme.
- Ödüllendirme - Seçiminden memnun olma.
- Ödüllendirme - Seçimini onaylatmak için istekli olma.
- Davranış - Seçime göre hareket etmek, seçimleri davranışa dahil etme.
- Davranış – Gerçekleştirdiği davranışı zaman zaman tekrar etme.

2.2.4.3. Ahlaki muhakeme yaklaşımı. Superka ve Johnson (1975) ahlaki muhakeme yaklaşımının Kohlberg ve Selman tarafından 1974 yılında, Kohlberg'in Ahlaki Gelişim Teorisi ışığında geliştirildiğini ifade etmiştir. Bu yaklaşımda ahlaki ikilemler içeren, yapılandırılmış ve tartışmalı örnek olayların verildiği küçük grupların olay hakkındaki göreceli düşüncelerini gerekçeleriyle anlatmaları istenir. Huitt (2004) ahlaki muhakeme yaklaşımının amacının çocukların daha yüksek bir değer grubundan beslenerek daha kompleks ahlaki akıl yürütme örüntüleri oluşturmalarına yardım etmek; çocukların söz

konusu değeri neden tercih ettikleri konusunda akıl yürütmeye yönlendirmek olduğunu vurgulamaktadır.

Balat (2012); bu yaklaşımda öğrencilere ikilem içeren örnek olayların bulunduğu hikâyeler sayesinde, onların düşünmesini, tartışmasını ve böylelikle ideal değerlere erişmelerinin sağlanabileceğini söylemektedir.

Superka ve Johnson (1975) Bu yaklaşımın başlıca amaçlarını şu şekilde sıralamaktadır:

- Öğrencilere daha yüksek bir değerler kümesine dayanarak daha karmaşık ahlaki akıl yürütme kalıpları geliştirmek.
- Öğrencileri, değer seçimlerinin ve konumlarının sebeplerini, önceden değil, tartışmaya teşvik ederek gerekçelerini açıklamalarını sağlamak.
- Öğrencilerin gerekçelerini diğerleriyle paylaşmasını sağlamakla birlikte; onların muhakeme aşamalarındaki değişimini (ideale yönelik gelişmeyi) teşvik etmek.

2.2.4.4. Değer analizi yaklaşımı. Kupchenko ve Parsons (1987) değer analizi yaklaşımının ana amacının, çocukların mantıksal düşünme becerisi edinmelerine ve değer sorgulamaları için bilimsel sorgulama prosedürlerini kullanmalarına yardım etmeye dayanmakta olduğunu; ek olarak öğrencilerin toplum içindeki değer ihtilaflarına yanıt olarak kişisel değer yargılarını oluşturmaya yardımcı olmaya çalışmak olduğunu ifade etmektedir. Elkatmış (2009) bu yaklaşımın amacının öğrencilere, değerlere ilişkin soru ya da sorunların, mümkün olduğunca duyguların dışında kalınarak, akıl yürütme çerçevesinde inceleyerek karar verme becerisi kazandırmayı sağlamak olduğunu söylemektedir. Yel ve Aladağ (2009) ise değer analizi yaklaşımının sosyal bilimciler tarafından çokça kabul gördüğünü ve amacının öğrencilere değerlerle ilgili konularda bilimsel yöntemleri kullanma ve eleştirel düşünme becerisi kazandırmada yardımcı olmak olduğunu ifade etmektedir.

Kupchenko ve Parsons (1987) değer analizi yaklaşımının spesifik amaçlarını Coombs'tan (1971) alıntılayarak şu şekilde sıralamıştır.

1. Çocuklara bir değeri kademelileştirme becerisi kazandırmak.
2. Çocukların ilgili değer hakkında en akılcı yargılamayı gerçekleştirmesine destek olmak.
3. Akılcı değer yargıları geliştirme becerisini edindirmek.
4. Çocuklara, bir değer ile ilgili ortak bir değer yargısına varma yolunda grup olarak nasıl işbirliği yapmaları gerektiğini öğretmek.

Superka ve Johnson (1975) bu yaklaşımda, sebeplerin yanı sıra kanıtların uygulanması, yapısal ilkeleri test etme, benzer vakaları analiz etme, tartışmayı ve araştırmayı gerektiren yapısal mantıksal görüşmeler yapılması gibi metodların kullanıldığı belirterek, ayrıca şu aşamaların izlendiğini söylemektedir.

- Değer sorusunun tanımlanması ve netleştirilmesi
- Önerilen faktörlerin birleştirilmesi
- Söz konusu faktörlerin gerçekliklerinin değerlendirilmesi
- Faktörlerin ilişki düzeyini netleştirme
- Geçici bir değer kararına varmak
- Kararda belirtilen değer ilkesinin test edilmesi

2.2.4.5. Eylem öğrenme yaklaşımı. Kupchenko ve Parsons (1987) eylem öğrenme yaklaşımının mantığının, çocukların kişisel değerlerini ortaya çıkarabilmeleri için doğrudan kişisel ve sosyal durumlarda doğrudan eyleme geçme becerilerini geliştirmek olduğunu; bunun yanında bu yaklaşımın çocukların topluluk hissini arttırmaya ve halkla ilişkilerde nüfuz sahibi olma yeteneklerini geliştirmeye çalışmak olduğunu ifade etmektedir. Yiğittir ve

Kaymakcı ise bu yaklaşımın öğrencilerin değerlerine davranışa dönüştürmesine odaklandığını söylemektedir.

Huitt (2004) eylem öğrenme yaklaşımının, değerlerin bir öğretme sürecinin yanı sıra bir uygulama süreci içerdiği bakış açısıyla türetildiğini; düşünme ve hissetmenin ötesinde bir harekete geçilmesi eyleminin gerektiğini; bazı sosyal bilgiler eğitimcilerinin sınıf tabanlı öğrenme deneyimleri yerine topluma yönelik vurgu yapma çabalarıyla ilgili olduğunu; diğer yaklaşımlara göre daha az geliştiğini ancak bununla birlikte bu yaklaşımda kullanılan tekniklerin etkili teknikler olduğunun anlaşılmaya başlandığını söylemektedir. Superka ve Johnson (1975) yaklaşımın ana amacının öğrencilere değerleri ile ilgili kişisel ve sosyal eylem fırsatları sağlamak ve öğrencileri kendilerini tamamen sosyal özerk olmayan, bir topluluk veya sosyal sistemin üyeleri olarak kişisel-sosyal etkileşimli varlıklar olarak görmeye teşvik etmek olduğunu; bu yaklaşımın ayırt edici özelliğinin ise öğrencilere değerleri üzerinde hareket etmeleri için özel fırsatlar sağlaması olduğunu iddia etmektedir.

Huitt (2004) bu yaklaşımda;

- Analiz ve değerlerin açıklanması için listelenen yöntemler;
- Okul ve toplum uygulamaları içindeki projeler;
- Grup organizasyonlarında ve kişilerarası ilişkilerde beceri uygulamaları

gibi metodların kullanıldığını aktarmaktadır.

Newmann, Bertocci ve Landsness (1977) eylem öğrenme yaklaşımının daha özel amacını ana hatlarıyla açıkladıktan sonra, öğrenciler aşağıdakileri yaparak yeterliliklerini geliştireceklerini söylemektedir:

- Sözlü ve yazılı dilde etkili iletişim kurmak
- Halkın ilgilendiği sorunlara ilişkin bilgileri toplamak ve mantıklı yorumlamak
- Siyasi-yasal karar verme süreçlerini tanımlamak

- Tartışmalı kamu sorunları ve adalet ve anayasal demokrasi ilkelerine atıfta bulunma eylem stratejileri hakkındaki kişisel kararı rasyonel olarak gerekçelendirmek
- Başkalarıyla işbirliği içinde çalışmak
- Sivil eylemde karşılaşılan kişisel ikilemlerin çözümüne katkıda bulunan ve bu deneyimleri daha genel insan meseleleriyle ilişkilendiren somut kişisel deneyimler ve tartışmalar yapmak
- Belirli tekniklerin etkisinin kullanılması için gereken teknik becerileri kullanmak

2.3. Sosyal Beceri

Sosyal beceriler, içinde birçok beceriyi barındıran 21. Yüzyıl beceri kategorilerinden biri olarak gösterilebilir. Bireyin gelişimi dikkate alındığında sosyal gelişim içinde değerlendirilse de tüm gelişim alanlarını etkileme kapasitesine birçok yerde vurgu yapılmaktadır. Bu anlamda Lynch ve Simpson sosyal becerileri bireyin gelecekteki yaşamında akademik anlamdaki başarısını ve iş yaşamındaki kariyerinin temeli olarak nitelendirmektedir (Lynch & Simpson, 2010). Eğitimde amacın sadece akademik beceriler değil kişisel ve sosyal çevreye uyum becerilerini de kazandırmak olduğu aktaran Akkök (1999) sınıf ve okul ortamlarının çocukların tün yönleriyle gelişebilmeleri için uygun fırsatlar sağlayan ortamlar olduğunu belirtir.

Erwin sosyal beceri kavramını insanlarla etkileşim sağlamaya yarayan davranışların toplamı olarak tanımlamıştır (Erwin, 2000). Bu genel tanımın ardından daha ayrıntılı tanımlarda davranış, toplumsal (akran) kabul ve sosyal geçerlilik (fayda) gibi bazı yönlerin öne çıkarıldığı görülmektedir. Bireylerin anlaşılmasını öne çıkaran bir tanımda sosyal beceriler insanlararası ilişkilerde, bireyin kendinin ve başkalarının duygu, düşünce ve davranışlarını anlayıp bu duruma göre davranabilme becerisi olarak tanımlanmaktadır (Marlowe, 1986). Davranış odaklı başka bir tanımda Gresham ve Elliott (1990), kişinin

diğerleri ile daha kuvvetli bir etkileşimde olması ve sosyal anlamda kabul görmeye tepkileri terk etmesini sağlayan sosyal anlamda kabul gören öğrenilmiş davranışlar şeklinde açıklanmıştır. Bu davranışta davranış tercihleri ve kaçınmanın ön planda tutulduğu söylenilebilir. Dowrick'in tanımında fayda sağlama kriterinin öne çıkarıldığı görülmektedir. Dowrick (1986) sosyal becerilerin herhangi bir ortamda, normal olarak kabul edilen, bireyin kendisi ile başkalarına faydalı olacak biçimde eylem gerçekleştirebilmesi durumu olduğunu ifade etmektedir.

Sosyal beceriyi; Geertz (2003), çevreden edinilen olumlu pekiştireçlerle ilişkiyi sürdürmeyi sağlayan kişilerarası ilişkisel durumlarda kullanılan öğrenilmiş davranışlar; Sucuoğlu ve Çiftçi (2001), özel, tanımlanabilir, ayrı özellikleri olan davranışlar; Bacanlı (1999), bireyin başkalarıyla etkileşimini başarılı bir biçimde gerçekleştirmesini sağlayan davranışlar; Yüksel (1999), içinde bulunulan sosyal ortama uygun davranma becerisi şeklinde tanımlamaktadır.

Kelly (1982) sosyal beceriyi, Bireylerin başkalarıyla etkileşiminde pekiştirme almak ya da var olan etkileşimi devam ettirmek için kullandıkları göstergeler olarak tanımlarken; Foster ve Ritchey (1979) ise, etkili olan veya etkileşim halinde olan bireylerin belli durumlarda olumlu etki oluşturma, sürdürme ya da artırma potansiyeline sahip tepkileri biçiminde ifade etmiştir.

Rinn ve Markle (1979) çocuğun, kişilerarası anlamda başka kişilerin tepkilerini etkilediği sözel olan ve sözel olmayan davranışlar repertuarına sosyal beceri derken; Combs ve Slaby (1977) sosyal beceriyi, sosyal bir bağlamda, sosyal anlamda faydalı ya da öncelikle başka insanlara faydalı olacak biçimde etkileşim oluşturma yeteneği; Hersen ve Eisler (1976) ise,

Bireyin doğal çevresinde; okulda, evde ve işte diğer insanlarla başarılı bir şekilde etkileşimde olma yeteneği olarak tanımlamaktadır.

Michelson, Sugai, Wood ve Kazdin (1983) sosyal beceriler ile ilgili tanımlamalarda yedi ortak çerçeve bulunduğunu belirtmişlerdir:

- Sözlü ve sözsüz davranışları içerir.
- Kişinin uygun ve etkili şekilde etkileşim başlatıp sürdürmesini ve tepki vermesine yardımcı olur.
- Kişinin etrafı ile etkileşimi sonucunda gelişir.
- Öğrenme ile gerçekleşir.
- Kişinin yaş, cinsiyeti, konum ve çevre gibi özellikleri ile etkileşimi sonucunda şekillenir.
- Sosyal onaylar yoluyla etkililiği yükselir.
- Kişilerdeki sosyal beceri yetersizliği değerlendirmeler aracılığı ile tespit edilebilir ve eğitim yoluyla geliştirilebilir.

Sosyal beceriler ile ilişkili sosyalleşme, sosyal gelişim, sosyal yeterlilik, sosyal zeka, empati, sosyal olgunluk ve sosyal anksiyete gibi birçok kavram üretilmiş olup bu kavramlar sosyal becerinin daha iyi anlaşılabilmesi için geliştirilmiştir. Sosyal becerilerin gelişimi için gerekli olan bu kavramların en kapsamlı olanı sosyalleşmedir. Sosyalleşmeyi San-Bayhan ve Artan (2011), bireyin içinde yaşadığı toplumdaki inançları, tutumları ve kendisinden beklenen davranışları öğrenme süreci olarak açıklamaktadır. Bunlar arasında en özellikli kavram sosyal yeterlilik kavramıdır. Sosyal yeterlilik ise, bireylerin içinde bulundukları toplum ile etkileşimlerinde sosyal beceri özelliklerini gerektiği gibi uygulayabilmeleri ve uygun davranış sergilemek için sahip oldukları becerileri ortaya koymalarıdır (Alisinanoğlu & Özbey, 2011).

İnsanlar birçok nedenle çevreleri ile ilişkilerini sağlıklı bir şekilde yürütemediğinde yetersizlik durumları ile karşı karşıya kalabilirler. Sosyal beceri yönünden yetersiz oluş bireyin farklı nedenlerle içinde bulunduğu sosyal duruma uygun biçimde tepkide

bulunamaması sonucu olumlu sosyal sonuçlarla karşılaşamamasıdır (Akfırat, 2006; Ergenekon, 2012; Gresham, 1986). Gresham'a (1986) göre insanlarda görülebilecek sosyal beceri yetersizlikleri; bireylerin beceri yetersizliği, kendini kontrol yetersizliği, performans yetersizliği ile beceriyi ortaya koyma yetersizliği olarak dört şekilde ortaya çıkar.

Sosyal becerilerde yetersiz kalan insanlar hayatlarının her döneminde (çocukluk, ergenlik, yetişkinlik) sosyal ve ruhsal problemler yaşamakta ve bu problemlerle başa çıkmada zorluk çekmektedir. Bu yetersizliği yaşayan bireylerin okul başarısızlığı yaşadığı, şiddet, saldırganlık, depresyon, suç işleme benzeri problem davranışlar gösterdiği ifade edilmektedir (Barton-Arwood, Morrow, Lane, & Jolivette, 2005; Buhs, Ladd, & Herald, 2006; Conroy & Brown, 2004; DeRosier & Lloyd, 2010).

Bireyin küçük yaşlardan itibaren sosyal beceriler yönünden desteklenmesi güçlü bir karakter geliştirmesini sağlayabilir. Akgünlü, Server, Düzgün, ve Bükük (2005) karakter gelişimi ve sosyal beceriler eğitiminin, insan hayatını anlamlı ve üretken bir duruma getirebilmek, bireyin hayata yönelik amaç edinmesini sağlamak, bunun yanında sağlıklı gelişen toplumlar meydana getirebilmek için, toplum içinde bazı erdemleri geliştirme çabası olduğunu; bu eğitimin bazı evrensel ve toplumsal değerlerin okul yaşantısına sistemli olarak entegre edilmesi süreci olduğunu ifade etmektedir.

2.3.1. Sosyal beceri boyutları. Sosyal beceriler farklı bakış açılarına göre farklı boyutlarda incelenebilir. Odaklanan kişiye göre, kişinin kendine karşı olan sosyal becerileri ve ilişki (başkası) odaklı sosyal beceriler olarak boyutlandırılıp incelenebilir. Kişinin kendine karşı olan sosyal becerilerde kendi ihtiyaçlarında doyum sağlama motivasyonu bulunmaktadır. Yapılan davranışlar kişiye özgüven ya da sosyal katılım gibi yararlar getirmektedir. Sosyal beceriler denildiğinde ilk akla gelen diğer boyut ise, kişinin dışındaki bireylere odaklanılan sosyal becerilerdir. Bu boyut, başka insanların ihtiyaçlarına yanıt verme güdüsünü barındırmaktadır (Groeben, Perren, Stadelmann, & Kitzling, 2011). Bu genel

boyutlandırmadan sonra daha ayrıntılı fakat genel anlamda özelleşmemiş başka bir boyutlandırmada sosyal becerilerin farklı boyutları; iletişim, problem çözme, karar verme, kendini yönetme ve akran ilişkileri olarak sıralanmıştır (Kapıkıran Acun, İvrendi, & Adak, 2006). Genel sayılabilecek başka bir boyutlandırma da Milli Eğitim Bakanlığı'nın okul öncesi öğretmenlerine yönelik hazırladığı el kitabında bulunmaktadır. Bu çalışmada sosyal beceriler; başlangıç düzeyi beceriler, akademik destek becerileri, arkadaşlık becerileri ve duygularını yönetme becerileri olmak üzere dört boyutta ele alınmıştır (MEB, 2014). Bu araştırmada kullanılan ölçüm aracı bu dört boyut baz alınarak hazırlanmıştır.

Gooding (2009) başarı için gerekli olan sosyal becerilere bakıldığında, üç temel beceri alanının ortaya çıktığını, bunların ise çocukların başkalarıyla ilişki kurmasına yardımcı olan beceriler (kişilerarası davranışlar); çocukların kendilerini düzenlemelerine yardımcı olan beceriler (kendi kendine ilgili davranışlar); çocukların verilen görevleri tamamlamalarına yardımcı olan beceriler (görevle ilgili davranışlar) olduğunu ifade etmektedir.

Merrell (2003), Calderalla ve Merrell'in (1997) sosyal beceriler ile ilgili kapsamlı çalışmasında sosyal becerileri beş boyutta toplayarak bu boyutların kapsamına giren örnek becerileri şu şekilde kategorize ettiklerini belirtmektedir:

- *Akranlarla ilişki becerileri:* Arkadaşlarını takdir etme, başkalarını oyuna ve etkileşime davet etme, başkalarından yardım isteme, yardım etme, başkalarıyla konuşma ve tartışmalara katılma, lider olabilme, kolayca arkadaş olabilme, espri anlayışına sahip olma vb.
- *Kendini kontrol etme becerileri:* Kızgınlığı, öfkeyi kontrol etme, kurallara uyma, başkalarının eleştirilerine açık olma, problem çıktığında sakin olma becerilerini içermektedir.

- *Akademik beceriler:* Bağımsız çalışma, yönergeleri ve görevleri yerine getirme, boş zaman etkinlikleri değerlendirme, ihtiyaç duyduğunda öğretmenden yardım isteme vb.
- *Uyma Becerileri:* Üstlendiği görev ya da görevleri ödevi bitirme, kuralları takip etme, kendisine ait eşyaları başkalarıyla paylaşma, eleştirilere uygun tepkide bulunma vb.
- *Atılganlık Becerileri*: Etraftakilerle konuşma, oyun oynamaya davet etme, soru sorma, kendini tanıtma, yeni bir gruba uygun şekilde katılma, duygularını ifade etme vb.

Elksnin ve Elksnin (1995), sosyal becerileri daha çok kişiler arası ilişkiler odağında boyutlandırmıştır:

- Bireylerarası davranışlar
- Benliğe karşı davranışlar
- Akademik başarı
- Atılganlık becerileri
- Akranlarla olan ilişkiler
- İletişimle ilgili beceriler

Goldstein, Sprafkin, Gershaw ve Klein (1980) yaptıkları çalışmada sosyal becerileri ilişki basamakları/biçimleri açısından altı kategoriye ayırmıştır:

- *Başlangıç düzeyi sosyal beceriler:* dinleme, konuşma başlatma, konuşma, soru sorma, teşekkür etme, kendini tanıtma, başkasını tanıştırma, övgü davranışı gösterme
- *İleri düzey sosyal beceriler:* yardım isteği, dahil olma, yönerge verme, yönerge doğrultusunda hareket etme, özür dileme, ikna kabiliyeti

- *Duygularla başa çıkma ile ilgili sosyal beceriler:* Duygularını fark etme ve ifade etme, diğerlerinin duygularını tahmin etme, diğerlerinin öfkesi ile baş etme, sevgisini söyleme, korkularıyla baş etme, kendina ödül verme
- *Saldırganlığa alternatif sosyal beceriler:* İzin alma, paylaşma, yardım etme, uzlaşma, öz denetim, hakkını savunma, alay edilme ile baş etme, çatışmadan ve kavgadan uzak durma
- *Stresle başa çıkma ile ilgili sosyal beceriler:* Şikayet etme, şikayete yanıt verme, kaybettiğinde sağlam durma, terk edilme korkusunun üstesinden gelme, diğerlerinin hakkını savunma, ikna edilme girişimlerini yönetme, başarısızlığa tepki gösterme, stres yaşayınca sakin kalma, grup baskısı ile baş etme
- *Planlama ile ilgili sosyal beceriler:* amaç edinme, problemin nedenini tespit etme, yeteneklerinin farkında olma, problemi çözmek için veri toplama, hareket planı sırasını belirleme.

Rinn ve Markle (1979) birey odaklı bir boyutlandırmaya giderek sosyal becerileri şu şekilde dört gruba ayırmıştır:

- *Kendini açıklama becerileri:* Üzüldüğünü ve sevindiğini ifade etme, düşüncesini açıklama, övgüyü kabul etme, kendi olumsuz yönlerini açıklama
- *Destekleme becerileri:* yakın hissettiği kişilerle ilgili olumlu konuşma ve övme
- *Hakkını savunma becerileri:* basit isteklerini dile getirme, başkalarının düşüncesine katılmama, uygun olmayan şeyleri reddetme
- *İletişim becerileri:* konuşma, sorunları konuşarak ortadan kaldırma

Türkiye'de Akkök (1999) tarafından yapılan bir çalışmada da ilişki biçimleri açısından soysal beceri boyutları şu şekilde altı alt boyutta kategorize edilmiştir:

- İlişkiyi başlatıp ve devam ettirme becerisi

- Grupla işbirliği yapma becerisi
- Duyguları yönetme ilgili beceriler
- Saldırgan davranışlarla başa etme becerileri
- Stresle baş etme becerileri
- Planlama ve problem çözme becerileri

2.3.2. Sosyal becerilerin özellikleri. Sosyal beceriler insanlar arasındaki çeşitli ilişkileri kapsaması açısından birçok özelliğe sahiptir. Genel özellikler açısından Çetin, Bilbay ve Albayrak-Kaymak (2003) tarafından ortaya konulmuş sınıflandırma daha kapsamlı bulunabilir:

- Öğrenmeler ile edinilir
- Szölü ve sözsüz davranışlar içerir
- Durumun ve ortamın özelliklerinden etkilenir
- Etkili, doğru ve örnek alınan davranışları içerir
- Sosyal çevrenin onayı sonucunda, halihazırdaki becerilerin pekişmesine imkan sağlar,
- Sosyal beceri yetersizliği, tespiti mümkün olan ve eğitim yoluyla düzeltilebilen becerilerdir

Chadsey-Rusch (1992) sosyal beceriler ile ilgili beş temel özellikten bahsederken; sosyal becerilerin;

- Kişinin bulunduğu toplumdaki sosyal kurallara bağlı olan, bireyin herhangi bir sosyal ortamda olumlu tepki almasını veya tepki almamasını, olumsuz olabilecek tepkilerden uzak kalmasını sağlayan beceriler olduğunu,
- Öğrenilmiş davranışlar olduğunu,

- Bir amaca yönelik işlevi vardır ve birey tarafından seçilen bir amaç doğrultusunda kullanıldığını,
- Durumlara özgü olacak şekilde sosyal ortamın özelliklerine göre farklılıklar gösterdiğini,
- Gözlenmesi mümkün olan becerilerin yanında gözlenmesi mümkün olmayan bilişsel ve duygusal unsurlardan oluştuğunu açıklamaktadır.

Michelson ve diğerleri (1983) sosyal becerilerin daha ayrıntılı sayılabilecek özelliklerini şu şekilde ortaya koymuşlardır.

- Sosyal becerilerin kazanımı öğrenme süreci gerektirir.
- Çevrenin özellikleri sosyal beceri performansını etkiler.
- Farklı-özgün, sözlü ve sözsüz davranışları içerir.
- Etkili ve uygun girişimleri ve tepkileri ortaya çıkarır.
- Sosyal takdirleri yükseltirler.
- Sosyal becerilerdeki problemler müdahalelerle giderilebilir.

Erikson, psikososyal gelişim kuramında ilkokul çağına denk gelen yıllarda bireyin içinde bulunduğu iki zıt durumu akademik başarı ve aşağılık duygusu olarak tanımlar. Çalışılarak elde edilen başarının yanında içinde bulunduğu sosyal gruplara uygun beceriler kazanması ve sergilemesi gereken bireyin kendini yetersiz ve değersiz hissedeceği aşağılık duygusu ile karşı karşıya gelebileceği vurgulanır. Bu dönemde çocuklarda bulunması gereken özelliklerden en belirgin olanları iletişimi başlatabilme, ilişkileri sürdürebilme ve çatışmaları çözümleyebilme becerileridir (Ünlü, 2008).

2.3.3. Sosyal becerilerin kazanımı. Sosyal becerilerin kazanımında çevrenin çok önemli etkisi vardır. Başal (2005b) okul öncesi öğretmeninin, çocuğun anne ve babası ile yakın çevresinden sonra muhatabı olan ilk yetişkin olduğunu belirtmektedir. Bu nedenle okul

öncesi öğretmeni yeterince donanımlı ve doğru bir model rolü üstlenmelidir. Bu bağlamda Taner-Derman ve Başal (2010) çocukların gelişim ve eğitim sürecinde öğretmenlerin çokça emeği ve önemi olduğunu, bu nedenle okul öncesi öğretmenlerinin yetiştirilmesinin çok büyük önem taşıdığını ifade etmektedir. Ayrıca model olma konusunda Karsantik ve Özgenel (2018) karakter eğitiminin öğrencilerin eğitimi sürecinde hayati bir rolü olduğundan, okul yöneticilerinin karakter eğitimi hususunda yeterli bir kendilik algısı içinde olmasının önemli olduğunu söylemektedir.

Çiftçi ve Sucuoğlu (2004) sosyal beceri kazanımının genellikle insanların davranışlarının gözlenmesi ve model alınarak taklit edilmesi yoluyla gerçekleştiğini; çevreden gelen dönütlerle kalıcılaştığını belirtmektedir. Ayrıca içinde bulunulan zamanda sosyal becerilerin öneminin gelişmiş ülkelerce anlaşıldığını ve ilgili eğitim programları geliştirildiğini söylemektedir.

Sosyal becerilerin kazanımını açıklayan birçok kuramdan bahsedilebilir. Bunlardan biri de Bandura'nın ortaya koyduğu ve gözlem yoluyla öğrenme sürecini vurgulayan Sosyal Öğrenme Kuramıdır. Bandura'ya göre, içinde bulunulan sosyal ortamlarda duyu organları aracılığı ile gözlem yapan birey taklit yoluyla basit ve hızlı bir öğrenme gerçekleştirir (Bandura, 1977). Doğal olarak çevresine karşı meraklı ve dikkatli olan çocuklar sosyal becerilerin kazanımında önemli bir bileşen olan dikkat becerisini kullanır. Gözlem yoluyla öğrenmenin sırasıyla dikkat, bellek, motor beceriler ve motivasyon olmak üzere dört bileşeni vardır.

Bu bileşenlerden biri olan motivasyon eğitim psikolojisinde önemi yadsınamayacak derecede yüksek bir faktördür. Sosyal becerilerin ediniminde bu bileşenin iki boyutundan söz edilebilir. Birincisinde birey içsel bir güçle bir davranışı sergileyip doğrudan pekiştirilir ve davranış kazanılır; ikinci durumda ise gözlem esnasında davranışın pekiştirilmesine dayanan geri dönütlerle davranış edinebilir (Vasta, 1992).

Çetin ve diğerleri (2003) sosyal öğrenme teorisinin de önerdiği gibi, çocukların sosyal becerileri aile içinde iletişim kurarak edinmeye başladığını, sonrasında akranların ve başka yetişkin insanların dahil olmasıyla geliştiğini belirtmektedir. Bu bağlamda sosyal becerideki yetersizliklerin çocukluk çağında ve yetişkinlik dönemin ortaya çıkabilecek uyum problerine neden olabileceğini de ifade etmektedir. Bu durumda çocuklarda ilerleyen yaşlarda ortaya çıkması muhtemel olan sosyal yetersizliklerin önlenmesi için zamanında ve etkin bir eğitimin işe koşulması gerektiği söylenebilir.

2.3.4. Sosyal beceri eğitimi. Başal (2005a) okul öncesi dönemin gelişmenin çok hızlı olduğu dönem olduğundan, okul öncesi kurumların, çocukların yaş ve gelişim düzeylerine uygun bazı yaşantı ve deneyimler yoluyla çocukların gelişmesi konusunda yardımcı olabileceğini belirtmektedir. Sosyal beceriler de çocuklara kazandırılmaya çalışılırken mümkün olduğunca erken dönemlerde başlanmalı ve kazandırma sürecinde etkili olabilecek yöntemlerden faydalanılmalıdır. Başal (2005a) ayrıca, okul öncesi eğitimin, tesadüfle bırakılmayıp ciddi olarak ele alınması ve bilime dayalı şekilde eğitim ortamı sağlanması gerektiğini vurgulamaktadır.

Sosyal beceri gelişimine etki eden bir takım faktörler vardır. Bunlar; anne-baba etkileşimleri, akran etkileşimleri, sınıfın sosyal ortamı, çocukların bireysel özellikleri, okul aile işbirliği olarak sıralanmaktadır (MEB, 2014). Bu faktörlerin olumsuz etkilerini ortadan ve çocuğun ihtiyacı olan yardımı sağlamak için sosyal beceri eğitimlerinin gerekliliği belirtilmektedir. Çocuklardaki sosyal beceri ve sosyal beceri yetersizlikleri ile ilgili olarak araştırmacılar ve eğitimcilerce yapılan araştırmalarda, sosyal becerilere yeterli düzeyde sahip olmayan çocukların hayat boyu sosyal ilişki riski taşıyacağı, sosyal becerilere yetersiz düzeyde sahip olan çocukların duygusal alanlarda, kişilerarası ilişkilerde, okul yaşamlarında ve mesleki başarılarında hayat boyunca çeşitli sorunlar yaşayabileceğinin altı çizilmektedir

(DeRosier ve Lloyd, 2011; O'Brennan, Bradshaw ve Sawyer, 2009; Perren ve Alsaker, 2006; Salmivalli, 2010).

Avcıoğlu (2007) sosyal becerilerdeki yetersizliklerin kişinin topluma uyum sorununu ortaya çıkardığını, bu yetersizliklerde kişinin yaşının, cinsiyetinin ve özel gereksinime sahip olup olmamasının önemli birer etken olduğunu ifade etmektedir. Bununla birlikte sosyal becerilerdeki yetersizliklerin çocuklarda iki şekilde yaşanacağını; birincisinin duyguları ifade edememe nedeniyle davranışın da ortaya çıkamayışı, ikincisinin ise çocuğun o sosyal beceri davranışını bilmeyişi olduğunu belirtmektedir. Bu olumsuz sonuçların oluşmaması için ve yetersizlikleri ortadan kaldırmak için çocuktaki mevcut becerilerin daha da geliştirilmesi ve olmayan becerilerin ise kazandırılmaya çalışılması gerekmektedir.

Yapılan çok sayıda çalışma göstermiştir ki, insanların gereken sosyal beceri davranışını sergileyemelerinin temel nedeni o davranışla ilgili bilgiye sahip olmamalarıdır. Bu bağlamda çok sayıda çalışma, sosyal öğrenme teorisini temel alarak planlama ve uygulama süreçlerini hazırlamaktadır. Çetin ve diğerleri (2003), Bierman'ın bir alanyazın çalışmasında, sosyal beceriye yönelik yapılandırılmış eğitim alan çocukların sosyal olarak kabul gören kazanımlar edindikleri, bu davranışlarını günlük yaşamlarına geçirebildikleri oranda arkadaşlarından kabul gördükleri sonucunun ortaya çıktığını aktarmaktadır.

Araştırmacılar, sosyal beceri öğretimi sürecinde pek çok yöntemin kullanılabileceğine ilişkin çeşitli görüşler ortaya atmıştır. Bu bağlamda Avcıoğlu (2012) Guralnick ve Neville'nin okul öncesi dönem çocuklarına sosyal becerileri oyun yoluyla etkin bir şekilde öğretilebileceğini; Sargent'in yaş çocuklarına, doğrudan, işbirliğine dayalı, akran öğretimi ve bilişsel süreç yaklaşımlarının kullanılabileceğini; Wilson'un model olma (modelling), sözel ipucu, doğal yolla öğretim ve rol oynama yöntemlerinin kullanılabileceğini; Pavlicevic ve Ansdell'in müzik terapisi kullanılabileceğini; Freeman, Sullivan ve Fulton'un ise drama yönteminin kullanılabileceğini ifade ettiklerini aktarmaktadır. Bacanlı (1999) sosyal beceri

programlarının oluşturulması aşamasında farklı yaklaşım ve teknikler kullanılabileceğini belirtmektedir. Ayrıca bu programların hazırlığında hedef kitlenin özelliklerine yönelik spesifik bir içerik oluşturulabileceği gibi birden fazla hedef kitlenin sosyal beceri eğitiminde kullanılabilecek ortak programların da geliştirilebileceğini ifade etmektedir. Çetin ve diğerleri (2003) sosyal beceri eğitim programları hazırlanırken farklı yöntemlerden yararlanılabileceğini, eğitimcinin niteliğinin son derece önemli olduğunu; tüm katılımcılarının aktif tutulmasının son derece önemli olduğunu ve ayrıca katılımcıların kendini huzurlu hissedebileceği bir atmosferin oluşturulmasının önemli olduğunu belirtmektedir. Böylelikle bu nitelikleri bartındıran bir sosyal beceri eğitim sürecinin başarılı sonuçlar vermesinin çok daha olası olduğunu ifade etmektedir.

Sosyal beceri eğitim programı hazırlanırken öğretim ilkelerinin dikkate alınması önemlidir. Çetin ve diğerleri (2003) konuyla ilgili olarak Dowrick'in sosyal beceri eğitim içeriği planlamasında önemli bir öğretim ilkesi olan basitten karmaşığa ilkesinin göz önünde bulundurulmasını savunduğunu aktarmaktadır. Ayrıca yakından uzağa, bilinenden bilinmeyene, somuttan soyuta olacak şekilde planlanmasının da son derece önemli olduğu söylenebilir. Verilmek istenen içeriklerin çocuğun yaşamında bir anlam ifade etmesi, gündelik yaşamında transfer edebilmesi açısından önemlidir.

2.4. İlgili Araştırmalar

2.4.1. Okul öncesi dönemde müziğin sosyal beceriye etkisi ile ilgili araştırmalar.

Bu bölümde okul öncesi dönem ve bu döneme yakın yaşlarda olup normal gelişim özellikleri sergileyen çocukların sosyal beceri düzeylerine müziğin, müzik eğitiminin ve müzikle öğretim yönteminin etkisini konu alan yabancı ve yerli araştırmalara yer verilmiştir.

Moore ve Hanson-Abromeit (2018) tarafından yapılan araştırmada; okul öncesi dönem çocuklarında duygusal düzenleme gelişimini artırmak için hazırlanan çok oturumlu bir strateji olan Musical Contour Regulation Facilitation (MCRF) uygulamasının etkililiği çalışılmıştır.

Deneysel olan araştırmaya katılan çocuklara 4 haftalık 11 oturumlu MCRF programı uygulanmıştır. Uygulamanın ardından çocukların davranışlarında duygu becerileri ve akran etkileşimleri açısından olumlu bir değişim olduğu belirtilmektedir.

Pasiali ve Clark (2018) tarafından yapılan araştırmada; yoksul ve sınırlı kaynaklara sahip bölgelerde yaşayan çocukların sosyal becerilerini ve akademik performansını geliştirmek için hazırlanan topluluk sonrası okul programlaması yoluyla grup müzik terapisi uygulamasının faydası çalışılmıştır. Araştırmaya 5 ila 11 yaşları arasındaki 20 öğrenci alınarak, sekiz dakikalık 50 seanstan oluşa müzik terapisi sosyal beceri programı uygulanmıştır. Sonuçlar, bireysel HBSC alt ölçek puanlarında önemli bir değişiklik olmadığın; ancak düşük performans / yüksek riskli becerilerin toplam sayısının önemli ölçüde azaldığını göstermektedir. İletişimde kayda değer bir iyileşme, hiperaktivitenin önemli şekilde azalması, otistik davranış eğilimleri ve genel problem davranışları marjinal azalma gibi bulgular da saptanmıştır.

Kurt (2016) tarafından yapılan araştırmada; okul öncesi eğitim almakta olan 60-72 ay çocukların sosyal beceri düzeylerine, danslı müzik etkinliklerinin etkisi çalışılmıştır. Araştırma sonucunda, program çerçevesinde uygulanan etkinlikleri alan deney grubu çocuklarının iletişim becerisi düzeylerinde, uyumsuzluk düzeylerinde ve çekingenlik düzeylerinde anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır.

Hogenes, Oers ve Diekstra (2014) tarafından yapılan meta-analiz çalışmasında; müzik eğitiminin çocukların bilişsel, sosyal-duygusal ve motor işleyişi üzerindeki etkilerine ilişkin, 1995 - 2011 döneminde hakemli dergilerde yayınlanan 21 deneysel çalışma gözden geçirilmiştir. Sosyal-duygusal ve motor işlevsellik üzerine yapılan tüm araştırmalarda, müzik eğitiminin olumlu etkiler gösterdiğine yönelik bulgular tespit edilmiştir.

Volchegorskaya ve Nogina (2014) tarafından yapılan araştırmada; çocukların çeşitli gelişim alanlarına müziğin etkisi araştırılmış ve sosyal gelişimine anlamlı katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Ritblatt, Longstreth, Hokoda, Cannon ve Weston (2013) tarafından yapılan çalışmada; okul hazırlığı müzik programının okul öncesi dönem çocuklarının anaokuluna geçiş sürecindeki sosyo-duygusal hazırlıklarına etkilerini incelenmiştir. Toplam 102 okul öncesi dönem çocuğu deney ve kontrol grupları ikiye olarak ayrılmıştır. Deney grubundaki çocuklara müzik içerikli hazırlık programı uygulanmıştır. Sonuçlar, müzikli program uygulanan grubun sosyal becerileri (toplam puan) ve özellikle sosyal işbirliği, sosyal etkileşim ve sosyal bağımsızlık ölçekleri üzerinde geliştiğini göstermiştir.

Güdek ve Öziskender (2013) tarafından yapılan çalışmada; çocukların sosyal becerilerinin Orff yaklaşımı temelli müzik eğitimi ile geliştirilip geliştirilemeyeceği incelenmiştir. Araştırmaya okul öncesi 6 yaş grubu çocukları arasından deney ve kontrol grupları için rasgele seçilen 40 çocuk katılmıştır. Deney grubu çocuklarına 10 hafta boyunca 60 dakika, Orff metodu ile hazırlanan program uygulanmıştır. Araştırma sonucunda deney grubundaki çocukların sosyal becerilerinin kontrol grubu çocuklarının sosyal becerilerine oranla daha fazla geliştiği tespit edilmiştir.

Muldma ve Kiilu (2012) tarafından yapılan araştırmada; okul öncesi dönem de dahil olmak üzere çeşitli eğitim kademelerinde görev yapmakta olan öğretmenlerin müziği ve müzik eğitimini değerleri geliştirmede etkili bir araç olarak görüp görmedikleri konusundaki görüşleri araştırılmıştır. Çalışma nitel içerik analizine dayanmakta olup yarı yapılandırılmış bir grup görüşmesi şeklinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçları, müzik öğretmenlerinin kendilerini öğrencilerin değerlerini geliştiren kişiler olarak tanımladıklarını, müzik ve müzik eğitimini önemli bir değer eğitimi kaynağı olarak düşündüklerini göstermektedir. Öğretmenler; şarkılar, müzikal-ritmik etkinlikler, müzik yaratma, müzik yapımı gibi

etkinlikler aracılığı ile duygusal eğitim genel insani değerler, sosyal beceriler ve yaratıcılık gibi alanlarda gelişme gözlemlediklerini ifade etmiştir.

Gerry, Unrau ve Trainor (2012) tarafından yapılan araştırmada; müzikal deneyimlerin çocuk gelişiminde ne kadar erken bir etkiye sahip olabileceği araştırılmıştır. Araştırma sürecinde 6 aylık bebeklere 6 ay boyunca aktif katılımcı müzik deneyimi yaptırılmıştır. Yapılan uygulamaların sonucunda deney grubundaki bebeklerin, seçilen müziklerin ve planlı uygulamaların etkisiyle, müziğe pasif olarak maruz kalanlara kıyasla, prelinguistik iletişimsel jestlerinde ve sosyal davranışlarında daha iyi gelişme görüldüğü ortaya çıkmıştır. Bu sonuçlar bebeklik dönemine aktif müzikal katılımın sosyal ve iletişim gelişimini etkilediğini göstermektedir.

Gooding (2011) tarafından yapılan çalışmada; müzik terapisi temelli bir sosyal beceri uygulama programının çocuklarda ve ergenlerde sosyal yeterliliğin arttırılması konusundaki etkinliğini test etmek için okul, ev ve okul sonrası bakım ortamlarında üç ayrı çalışma yürütülmüştür. Grup temelli beş oturumlu uygulama programına, sosyal beceri eksikliği olan 6-17 yaşları arasında toplam 45 çocuk katılmıştır. Bu çalışmalardan elde edilen sonuçlar, müzik terapisi girişiminin, sosyal yetersizliği olan çocuk ve ergenlerde sosyal yeterliliği arttırmada etkili olduğunu göstermektedir.

Love ve Burns (2006) tarafından yapılan araştırmada; müziğin okul öncesi dönem çocuklarında Sosyal ve Sosyodramatik Oyunların ortaya çıkışına etkisi araştırılmıştır. Çalışmanın sonuçları uygulama yapılan okul öncesi sınıfta, müziğin arka planda çalınmamasına kıyasla daha fazla kesintisiz oyunun (daha az kesinti ile) gerçekleştiğini göstermektedir. Ek olarak, arka planda daha yavaş müzik çalındığında, hiç müzik çalınmamasından çok daha fazla işbirlikçi oyun oluştuğu da ortaya çıkmıştır.

Kirschner ve Tomasello (2010) tarafından yapılan çalışmada; grup halinde yapılan müzik etkinliği uygulamaları ile 4 yaş çocuklarının işbirliği yapma ve yardım etme davranışı

kendiliğinden gerçekleştirmeye etkisi araştırılmıştır. Araştırma sonucunda, deney grubu çocuklarının aynı düzey sosyal ve dil becerisine sahip olan kontrol grubu çocuklarından daha yüksek puanlar aldığı, işbirliği yapma ve yardım etme davranışlarının ilerleyen süreçlerde kendiliğinden daha sıklıkla sergilendiği bulguları ortaya çıkmıştır.

Nicholson, Berthelsen, Abad, Williams ve Bradley (2008) tarafından yapılan çalışmada; müzik terapisinin ebeveyn ve çocuklar arasındaki sosyal iletişime etkisi araştırılmıştır. Çalışmaya 0-5 yaş arası çocuklar ve onların ebeveynlerinden oluşan 358 kişi katılmış ve 10 hafta süren çalışmada katılımcılara olumlu ebeveyn-çocuk ilişkilerini ve çocukların davranışsal, iletişimsel ve sosyal gelişimini teşvik etmek için müzik etkinlikleri kullanılmştır. Sonuçlar, müzik etkinliklerinin çocuk-ebeveyn ilişkilerinin olumlu yönde gelişmesine katkı sağladığını göstermektedir.

Ulfarsdottir ve Erwin (1999) tarafından yapılan çalışmada; okul öncesi dönem çocuklarında sosyal bilişsel becerileri ile kişilerarası bilişsel problem çözmedeki becerilerin normal kısa bir müzik terapisi müdahalesiyle geliştirilip geliştirilmeyeceği araştırılmıştır. Müzik terapisi programı, müzikli diyalog ve doğaçlama tekniklerini kullanarak uygulanmıştır. Araştırmaya İzlanda okul öncesi eğitim okullarında eğitim almakta olan 77 çocuk katılmıştır. Kontrol grubunda veya deney grubunda, uygulama öncesi ve sonrası değerlendirmeler arasında anlamlı bir fark gözlenmemekle birlikte. 7 ay sonra yapılan takip testi sonucunda müzik terapisi programına katılan çocukların, kontrol grubundaki çocuklara kıyasla, genel olarak sosyal uyumun temelini oluşturan alternatif çözüm düşüncesi ve sonuç odaklı düşünme konusunda önemli bir gelişme gösterdiği saptanmıştır.

Humpal (1991) tarafından yapılan çalışmada; bütünleşik bir erken çocukluk müzik programının engelli çocuklar ve tipik akranları arasındaki sosyal etkileşim üzerindeki etkileri incelenmiştir. Çalışmaya yaşları 3-5 aralığında olan 15 normal çocuk ile 12 orta düzeyde zihinsel engelli çocuk katılmıştır. Ön terapileri takip eden 15 seans boyunca etkileşimi

desteklemek için özel müzikli stratejiler kullanıldı. Sonucunda çocuklar arasındaki etkileşimin, müzik terapisi uygulaması aşamasını takiben arttığı gözlenmiştir. Projede görev alan 5 personelden alınan veriler de programın akran etkileşimini kolaylaştırdığı ve bireyler arasındaki farklılıkların kabul edilmesini teşvik ettiği konusunda hemfikir olduklarını göstermiştir.

Hallam (2010) tarafından yapılan çalışmada; müzikal gruplara katılmanın, benzer düşünen insanlarla arkadaşlıkları teşvik ettiğini; özgüveni desteklediği; sosyal becerileri artırdığını; sosyal ağ ve ait olma hissini kazanmaya yardımcı olduğu; takım çalışması, öz-disiplin, başarı duygusu, işbirliği, sorumluluk, taahhüt, karşılıklı destek, grup hedeflerine ulaşmak için bağlanma, artan konsantrasyon ve rahatlama becerileri için de önemli bir çıkış sağladığı vurgulanmaktadır.

2.4.2. Müziğin sosyal beceriye etkisi ile ilgili genel araştırmalar.

Bu bölümde müziğin, müzik eğitimin ve müzikle öğretim yönteminin yalnızca okul öncesi dönemdeki normal çocukları kapsayan araştırmalara değil, diğer yaşlardaki ve özel gereksinimli çocukların sosyal becerilerine etkisini konu alan yabancı ve yerli araştırmalara yer verilmiştir.

Koehler (2018) tarafından yapılan araştırmada; müzik terapisinin otizmli çocuklarda sosyal becerilerin ve iletişimin geliştirilmesindeki yararları, bu konudaki çalışmaların araştırılması yoluyla analiz edilmiştir. Araştırmaların çoğunda müzik terapisinin çocukların sosyal becerilerini ve iletişimini geliştirdiği sonuçları görülürken, az bir kısmında örneklemin azlığı gibi nedenlerden dolayı herhangi pozitif etki sağlamadığı, bununla birlikte herhangi bir negatif etkisinin de olmadığı tespit edilmiştir. Sonuç olarak müziğin çeşitli yöntemler içinde kullanılarak yapılacak olan uygulamaların çocukların sosyal becerilerini ve iletişimlerini güçlendireceği düşünüldüğü söylenmektedir.

Mendelson ve diğerleri (2016) tarafından yapılan çalışmada; engelli çocukların iletişim becerilerini geliştirmek için sınıf tabanlı müzik temelli bir müdahale stratejisi olarak hazırladıkları Voices Together® isimli programın etkililiği araştırılmıştır. Çalışmaya 5 tanesi otizmli olup diğerleri farklı zihinsel engel gruplarından olan 33 çocuk katılmıştır. Ön bulgular, 15 hafta boyunca haftada 45 dakikalık bir seansta bir sınıfta verilen müzik terapisinin, otizmli ve diğer gelişimsel engelli bireylerde sözlü yanıt verme konusunda iyileşmeleri teşvik edebileceğini göstermektedir.

Shi, Lin ve Xie (2016) tarafından yapılan meta-analiz çalışmasında; otizmli çocuklarda müzik terapisinin duygudurum, dil, davranış ve sosyal becerileri üzerine etkileri araştırılmıştır. Yapılan kapsamlı tarama sonucunda, birçok çalışmada müziğin ruh halini iyileştirdiğine dair bulgularla karşılaşıldı. Daha detaylı bir ifadeyle; müzik terapisinin, otizmi olan çocuklarda ruh halini, dili, duyusal algıyı, davranışı ve sosyal becerileri geliştirebileceği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Passanisia, Nuovob, Urgesec ve Pirroneb, (2015) tarafından yapılan çalışmada; müziksel aktiviteye katılımın, 9 yaşındaki öğrencilerdeki kişilerarası ilişkileri ve yaratıcılığı artırıp artırmayacağını belirlemeye çalışılmıştır. Son-test sonuçları, programa katılan çocukların özellikle akranları ile olan kişilerarası ilişkilerinin ve hayal güçlerinin olumlu yönde önemli ölçüde farklılaştığını göstermektedir.

Eren (2015) tarafından yapılan araştırmada; otizmli ergenlerin sosyal becerilerini geliştirmek amacıyla bir müzik terapisi programı uygulanmıştır. Katılımcı çocuklara şarkı söyleme, ritmik oyunlar, yaratıcı hareketler ve dans gibi etkinlikler uygulanmıştır. Katılımcı çocukların müzik seansları sırasında sosyal etkileşim başlatma ve sürdürme davranışı gerçekleştirdiği görülmüş olup akranlarıyla etkileşime girerken daha az direnç gösterdikleri gözlemlenmiştir.

LaGasse (2014) tarafından yapılan araştırmada; bir müzik terapisi uygulamasının otizmli çocuklarda göze kontağı, ortak dikkat ve iletişim üzerindeki etkileri incelenmiştir. Otizm tanısı alan 6 ila 9 yaşları arasındaki 17 çocuk, rastgele müzik terapisi grubuna veya müziksiz sosyal beceri grubuna atanarak, 5 haftalık bir süre zarfında 50 dakikalık on grup oturumuna tabi tutulmuştur. Deney grubundaki çocuklarda daha büyük kazanımlar gözlenirken, akranlarla ortak ilgi ve kişilere yönelik göz kontakları açısından gruplar arasında önemli farklılıklar tespit edilmiştir.

Gatab, Shayan, Maleki ve Ghajari (2013) tarafından yapılan araştırmada; zihinsel engelli fakat eğitilebilir erkek öğrencilerde müziğin sosyal beceriler üzerindeki etkinliğini incelenmiştir. Bu araştırmada, ön test ve son test araçlarıyla deneysel bir yöntem uygulanmıştır. 40 uygun öğrenci seçilerek rastgele kontrol ve deney grupları oluşturulmuştur. Deney grubundaki çocuklar, haftada 12 seans olmak üzere, seans başına 10 dakika boyunca ritmik-melodik müziğe maruz bırakıldılar. Araştırmanın sonuçları, özel çocuklarda ritmik-melodik müziğin sosyal gelişim becerilerini etkileyen faktörlerden biri olarak değerlendirilebileceğini göstermektedir.

Sökezoğlu (2010) tarafından yapılan araştırmada; şarkı öğretimi, ritim ve hareket içerikli bir eğitim programının 7-11 yaşları arasındaki çocukların sosyal gelişimlerine etkisi araştırılmıştır. Deney ve kontrol grupları oluşturularak deney grubu çocuklarına 3 ay süresince şarkı öğretimi, ritim ve hareket esaslı eğitim programı uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda deney grubu çocuklarının sosyal gelişim ölçeğinden aldıkları puanların, kontrol grubu çocuklarına göre anlamlı düzeyde farklılaştığı bulunmuştur.

Chong ve Kim (2010) tarafından yapılan çalışmada; okul sonrası bir "Eğitim odaklı Müzik Terapisi" (EoMT) programının öğrencilerin duygusal ve davranışsal problemlerini ve akademik yeterliliğini nasıl etkileyebileceği incelenmiştir. Araştırma sürecinde; akademik, sosyal ve duygusal becerileri geliştirmek için müzik etkinlikleri ve uygulamalar kullanılarak

16 haftalık bir müzik uygulaması programı uygulanmıştır. Sonuçlar, sosyal beceri ve problem davranış alanlarının programın uygulanmasından sonra önemli ölçüde arttığını gösterirken; akademik yetkinlikte herhangi bir gelişme olmadığını göstermiştir.

Gross, Linden, Ostermann (2010) tarafından yapılan çalışmada; müzik terapisinin, çocukların konuşma gelişimini, etkileşimini, ilişki kurma ve sürdürme yeteneklerini ve yeteneklerini oluşturma becerisini etkileyip etkilemediği araştırılmıştır. Araştırma sonucunda müzik terapisinin bütün sayılan özellikleri olumlu etkilediği, gecikmiş konuşma gelişimi olan çocuklar için temel ve destekleyici bir tedavi olarak kullanılabileceği ortaya çıkmıştır.

Schellenberg (2004) tarafından yapılan çalışmada; müziğin Zeka Bölümünü (IQ) artırıp artırmadığı amacıyla 144 kişi üzerinde deneysel bir program uygulanmıştır. Araştırmacının beklediği konuda anlamlı farklılaşma gerçekleşmiştir. Buna ek olarak başında herhangi bir şey amaçlanmadığı halde uygulanan müzik içerikli programın, katılımcıların adaptif sosyal davranışlarını önemli ölçüde geliştirdiği de saptanmıştır.

Duffy ve Fuller (2000) tarafından yapılan araştırmada; bir müzik terapisi programının, zihinsel engeli olan çocukların sosyal becerilerinin geliştirilmesindeki etkililiğini araştırmıştır. Deney ve kontrol grupları oluşturularak araştırma uygulamaları başlatılmıştır. Araştırmaya 5-10 yaş aralığındaki 32 çocuk katılmıştır. Deney grubuna 8 haftalık bir uygulama süresi boyunca haftada 2 kez 30 dakikalık grup oturumları düzenlenmiştir. Uygulama için beş sosyal beceri hedef alınmıştır. Etkililik ölçütleri, girişim için özel olarak tasarlanan kısa bir sosyal beceri testi kullanılarak beş hedef beceri için uygulama öncesi ve sonrası puanların karşılaştırılmasını içermektedir. 8 haftalık uygulamanın ardından deney ve kontrol gruplarında beş hedef sosyal beceride anlamlı fark gözlenmiştir. Araştırmacılar bu farkın müzik terapisinden bağımsız olduğunu düşündüklerini ifade etmektedir. Başka bir ifadeyle oluşan anlamlı farkların müzikten kaynaklanmadığı, başka değişkenin tahmin edildiği ancak ne olduğunun tespit edilemediği belirtilmektedir.

Hallam ve Price (1998) tarafından yapılan çalışmada; fon müziğinin kullanımının duygusal ve davranışsal zorlukları olan çocukların davranışlarını ve akademik başarılarını iyileştirip iyileştiremediğini araştırılmıştır. Duygusal ve davranışsal sorunları olan yaşları 9 ile 10 arasında değişen, 8 erkek 2 kız çocuğuyla uygulamalar gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonucunda, tüm çocukların davranış ve matematik performansında önemli bir iyileşme olduğu saptanmıştır. Etkiler, sorunları sürekli uyaran arayışı ve aşırı aktivite ile ilgili olanlar için özellikle belirgin olarak tespit edilmiştir. Çalışmayı hemen takip eden derslerde işbirliğinin artması ve saldırganlığın azalması yönünde iyileşmeler de gözlenmiştir.

2.4.3. Müziğin okul öncesi dönemde diğer becerilere etkisine yönelik araştırmalar. Bu bölümde müziğin, müzik eğitimin ve müzikle öğretim yönteminin okul öncesi dönemdeki normal gelişim özellikleri sergileyen çocukların diğer gelişimsel becerilerine etkisini konu alan yabancı ve yerli araştırmalara yer verilmiştir.

Bolduc (2009) tarafından yapılan çalışmada; bir müzik eğitim programının okul öncesi dönem çocuklarının fonolojik farkındalığına etkisi araştırılmıştır. Deney grubu (N = 51) araştırmacının uyarlamış olduğu müzik eğitimi programına katılırken, kontrol grubu (N = 53) standart olarak kullanılan bir müzik programına katıldı. Araştırma sonucunda müzik programlarının her ikisinin de tonal ve ritmik algı becerilerinin gelişimine benzer şekilde katkıda bulunduğunu göstermektedir. Ancak, deneysel müzik eğitimi programının, fonolojik farkındalık becerilerini geliştirmeye geldiğinde daha etkili olduğu kanıtlanmıştır.

Southgate ve Roscigno (2009) tarafından yapılan çalışmada; hem erken çocukluk hem de ergenlikte müzik katılımı ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi incelenmiştir. Araştırma sonucunda, müzik katılımının genellikle başarı seviyesini arttırdığı, erken çocukluk döneminde ve lise yıllarında müzik katılımında pozitif yönde bir anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır.

Bilhartz, Bruhn ve Olson (1999) tarafından yapılan çalışmada; yapılandırılmış bir müzik müfredatına katılım ile bilişsel gelişim arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmaya yaşları 4 ile 6 arasındaki 71 çocuk katılmıştır. Araştırmanın sonucunda erken müzik eğitimi ile mekansal-zamansal akıl yürütme yetenekleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Gromko, Poorman (1998) tarafından yapılan çalışmada; müzik eğitiminin okul öncesi dönem çocuklarının Zeka Bölümü (IQ) performansına etkisi araştırılmıştır. Deney grubuna 6 ay boyunca müzik eğitimi verilerek, her hafta çocuklara evde bir uygulama planı yapılmış ve ebeveynler çocuklarının uygulamalarına rehberlik etmişlerdir. Araştırma sonuçları; yapılan çalışmanın okul öncesi dönem çocukların Zeka Bölümü (IQ) performansının yaşlara göre anlamlı farklılık oluşturmadığı yönündeyken, mekansal-zamansal görevleri yerine getirme kabiliyetine yol açmakta olduğu yönündedir.

Geoghegan ve Mitchelmore (1996) tarafından yapılan çalışmada; müzik eğitiminin okul öncesi dönem çocuklarının matematik başarısı üzerindeki etkisini araştırılmıştır. Araştırmacılar deneysel olan ve haftada bir saat olmak üzere 10 ay süren bu çalışmanın uygulamasında, ses, hareket, dinleme, şarkı söyleme ve ses düzenleme becerilerinin yanında ses perdesi, dinamikleri, süre tınısı ve şekli kavramlarına göre sıralanan Kodaly tekniklerini kullanırken, kontrol grubunda hiç uygulaması yapılmamıştır. Deney grubu çocuklarının matematik testi başarı puanları anlamlı düzeyde farklı bulunmuştur. Araştırmanın ikinci aşamasında deney grubu kendi içinde 2 gruba ayrılarak normal uygulama her iki gruba da devam ettirilirken, gruplardan birine ayrıca evde de müzik dinleme etkinliklerinin gerçekleştirildiği ortam oluşturulmuştur. Normal programın yanı sıra evde müzik uygulamasına tabi tutulan deney grubu çocuklarının matematik testi başarı puanların, diğer gruplardaki çocukların başarı puanlarına oranla anlamlı düzeyde farklılık tespit edilmiştir.

2.4.4. Okul öncesi dönemde sosyal beceriye yönelik diğer araştırmalar. Bu bölümde müzik dışındaki öğretim yöntem ve yaklaşımlarının okul öncesi dönemdeki normal gelişim özellikleri sergileyen çocukların sosyal becerilerine etkisini konu alan yabancı ve yerli araştırmalara yer verilmiştir.

Yaşar-Ekici (2017) tarafından yapılan araştırmada; okul öncesi eğitime devam eden çocukların sosyal beceri durumları ile problem davranışları arasındaki ilişki, ebeveylerinin aile katılımı kapsamındaki çalışmalara katılıp katılmama durumları bağlamında incelenmiştir. 12 okul öncesi eğitim kurumunda eğitim alan 5-6 yaş grubundan 400 çocuk ve ailesinden veri toplanarak elde edilen bulgular sonucunda, aile katılım faaliyetlerine katılan ailelerin çocuklarının lehine olacak şekilde, sosyal beceri ve problem davranışlar arasında anlamlı ilişki tespit edilmiştir.

Pekdoğan (2016) tarafından yapılan çalışmada; okul öncesi eğitim almakta olan 5-6 yaş çocuklarına verilen eğitim programının çocukların sosyal becerilerine etkisini araştırılmıştır. Çalışmaya 5-6 yaş grubundan 60 çocuk (30 kontrol, 30 deney) dahil edilmiştir. Deney grubu çocuklarına 5 hafta süresince haftada 2 kere eğitim programı uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda deney ve kontrol grupları arasında deney grubu lehine anlamlı fark bulunmuştur.

Freeman, Sullivan ve Fulton (2010) tarafından yapılan çalışmada; yaratıcı drama etkinliklerinin benlik kavramı, problem davranış ve sosyal beceriler üzerindeki etkileri incelenmiştir. 3. ve 4. sınıflardan 237 öğrenciden oluşan rastgele gruplar oluşturulmuş ve deney grubundaki öğrenciler 18 hafta boyunca haftada 1 gün yaratıcı drama etkinliklerine tabi tutulmuşlardır. Araştırma sonucunda herhangi bir anlamlı fark görülmediği tespit edilmiştir.

Ekinci-Vural ve Gürşimşek (2009) tarafından yapılan çalışmada; aile katılımlı sosyal beceri eğitimi programının 6 yaş grubu çocukların temel sosyal becerileri üzerindeki etkileri incelenmiştir. Araştırma, anaokuluna eğitimi alan 6 yaşındaki 40 çocuk ve ailelerinin

katılımıyla gerçekleşmiştir. Deney grubu çocukları ve ailelerine 8 hafta boyunca verilen eğitimin sonucunda deney grubundaki ailelerin çocuklarının sosyal beceri düzeylerinde anlamlı artış gerçekleşmiştir.

Dereli (2008) tarafından yapılan çalışmada; 6 yaş çocuklarının sosyal problem çözme becerileri ile duyguları anlama becerilerinin, uygulanan sosyal beceri eğitim programı ile artırılıp artırılamayacağı araştırılmıştır. Katılımcı çocuklardan deney grubundakilere 22 oturum boyunca program uygulanmıştır. Yapılan deneysel çalışma sonucunda son test puanlarında deney grubu çocukları lehine olmak üzere anlamlı düzeyde fark saptanmıştır.

Rauscher ve diğerleri (1997) tarafından yapılan çalışmada; okul öncesi dönemden 78 çocuk müzik eğitimli program deney grubu, bilgisayar ile ilgili program deney grubu ve normal program kontrol grubu şeklinde gruplara ayrılmıştır. Deney gruplarına klavye ve grup şarkılarında, tek başına grup şarkı veya bilgisayar derslerinde ders verilmiştir. Şarkı söyleme etkinlikleri günlük 30 dakika sürmüştür. Müzik eğitimli program deney grubundaki çocukların mekansal tanıma testinden anlamlı olarak daha yüksek puan aldıkları saptanmıştır.

Bu araştırmada incelenen müzik, müzik eğitimi ve müzikle öğretim yöntemiyle ilgili yapılmış olan çalışmalar sadece okul öncesi dönemdeki normal gelişim gösteren çocuklarla ilgili yapılmış araştırmalarla sınırlı kalmamış olup, bebekler, çocuklar, ergenler ve gençler ile özel gereksinimli çocukları içeren araştırmalar da dahil edilmiştir. Tüm bu araştırmalarda müziğin, müzik eğitiminin ve müzikle öğretim yöntemiyle yapılan çalışmalarda, tüm gelişim alanlarında olduğu gibi sosyal becerilerde de deney grupları lehine anlamlı farkların olduğu görülmektedir.

3. Bölüm

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, eğitim programının hazırlanması, veri toplama araçları, veri toplama süreci, eğitimin uygulama süreci, veri analizi ile ilgili açıklamalar yapılmıştır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışma okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş çocukları için sosyal beceri eğitimi programı geliştirilmesi ve bu programın anasınıfına devam eden çocukların sosyal beceriler ile ilgili kazanımlarına etkisinin incelenmesi şeklinde iki safhada gerçekleştirilmiştir.

Çalışmada Öntest – Sontest Kontrol Gruplu Deneysel Model kullanılmıştır. Karasar (2009) Öntest-sontest kontrol gruplu araştırma modelinde, yansız atama ile oluşturulmuş iki grup bulunduğunu, bunlardan biri deney diğeri kontrol grubu olduğunu, her iki grupta da deney öncesi ve sonrası ölçümler yapıldığını belirtmektedir. Modelin simgesel görünümü Tablo 4'de gösterilmiştir.

Tablo 4

Araştırma modelinin simgesel görünümü

		Öntest	ŞADEP	Sontest	Kalıcılık Testi
G1	R	O1.1	X	O1.2	O1.3
G2	R	O2.1		O2.2	

Tablodaki simgelerin açılımları şu şekildedir:

G1: Deney Grubu

G2: Kontrol Grubu

R: Grupların Yansız Atanmasının Göstergesi

O1.1: Deney Grubu Öntest

O2.1: Kontrol Grubu Öntest

O1.2: Deney Grubu Sontest

O2.2: Kontrol Grubu Sontest

O1.3: Deney Grubu Kalıcılık Testi

X: Deney grubuna uygulanan Şarkı Ağırlıklı Değerler Eğitim Programı (ŞADEP)

Bu çalışmanın bağımlı değişkeni 5-6 yaş çocuklarının sosyal beceri düzeyleridir. Bağımsız değişkeni ise Şarkı Ağırlıklı Değerler Eğitim Programı'dır. Karasar (2009) bağımlı değişkenin bir tür sonuç olup, araştırmacıyı rahatsız eden ve açıklanması gereken durum olduğunu, bağımsız değişkenlerin etkilemesi beklenen değişken olduğunu belirtmektedir. Bağımsız değişkenin ise, bağımlı değişken üzerindeki etkisinin öğrenilmek istendiği uyarıcı değişken olduğunu ifade etmektedir.

3.2. Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu, İstanbul İli Avcılar İlçesinde bulunan bir bağımsız anaokuluna devam etmekte olan 60 çocuk oluşturmuştur. Bu çocuklardan 30 tanesi deney grubu, 30 tanesi kontrol grubu olmak üzere belirlenmiştir. Bu okulda gerekli uygulamaların yapılabilmesi ve uygulama öncesi ve sonrasındaki ölçme aracının uygulanabilmesi için İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izinler yasal alınmıştır.

Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemi alt türlerinden benzeşik örnekleme yönteminden yararlanılmıştır. Yağar ve Dökme (2018) benzeşik örnekleme yönteminin küçük ve homojen bir numunenin bir araya getirilmesi ve ilgili alt grubun derinlemesine araştırılması için kullanıldığını ifade etmektedir. Çalışma grubu oluşturma sürecinde; deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin birbirine yakın özellikleri taşımaları

önemsenmiştir. Bu nedenle aynı bölgede ikamet eden ve aynı okulda eğitim alan çocukların seçilmesinin uygun olacağı fikri, uzman görüşleri de alınarak kararlaştırılmıştır. Deney grubunu oluşturan çocuklar, bahsi geçen benzer özellikleri taşıyan ve aynı okuldaki 2 farklı sınıfın öğrencilerinden oluşmaktadır. Kontrol grubu ise yine aynı okuldan 2 farklı sınıfın öğrencilerinden oluşmaktadır. Deney grubu ve kontrol grubundaki çocukların demografik bilgilerine ilişkin veriler Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5

Deney ve kontrol grubunda yer alan çocuklara ait demografik bilgiler

Değişkenler			N	Yüzde
Cinsiyet	Kontrol	Kız	16	53,3
		Erkek	14	46,7
	Deney	Kız	17	56,7
		Erkek	13	43,3
Yaş (Ay)	Kontrol	62 ay	2	6,7
		63 ay	1	3,3
		64 ay	1	3,3
		65 ay	2	6,7
		66 ay	3	10,0
		67 ay	2	6,7
		68 ay	6	20,0
		69 ay	6	20,0
		70 ay	2	6,7
		71 ay	3	10,0
		72 ay	2	6,7
	Ortalama=67.73			
	Deney	63 ay	2	6,7
		64 ay	1	3,3
		66 ay	3	10,0
		67 ay	5	16,7
		68 ay	4	13,3
		69 ay	5	16,7

	70 ay	3	10,0
	71 ay	2	6,7
	72 ay	4	13,3
	73 ay	1	3,3
Ortalama=68.43			

Tablo 5'te yer alan bulgulara göre, deney ve kontrol grupları yaş ve cinsiyet dağılımı açısından birbirine benzerlik göstermektedir. Deney grubunda 17 kız, 13 erkek çocuk bulunurken; kontrol grubunda 16 kız, 14 erkek çocuk bulunmaktadır. Deney grubunun yaş ortalaması 68.43 ay iken; kontrol grubunun yaş ortalaması 67.73 aydır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada araştırmaya katılan 5-6 yaş çocuklarının, uygulanan eğitim programı öncesinde ve sonrasındaki sosyal beceri düzeylerini belirlemek için "Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği (OSBED)" kullanılmıştır.

3.3.1. Okul öncesi sosyal beceri değerlendirme ölçeği (OSBED). Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği (OSBED), TÜBİTAK'ın desteklediği Okul Öncesi Sosyal Beceri Destek Projesi (OSBEP) çerçevesinde 2012 yılında Ömeroğlu, Büyüköztürk, Çakan, Aydoğan, Çakmak, Akduman, Özyürek, Günindi, Kutlu, Çoban, Yurt, Koğar ve Karayol tarafından 36-72 ay arasındaki çocuklara ait sosyal becerilerin düzeyini belirlemek için geliştirilen bir veri toplama aracıdır.

OSBED, katılımcı çocukların öğretmen ve ebeveynleri için iki form halinde düzenlenmiştir. Formlarda sosyal beceri ile ilgili 49 madde bulunmaktadır. Bu formlar, çocuğu gözlemleyen yetişkin bireyler tarafından, yani çocuğun öğretmeni ile annesi ya da babası tarafından olacak şekilde, her çocuk için cevaplanmaktadır. Ölçeğin 4 alt boyutu bulunmaktadır:

- Başlangıç Becerileri Boyutu

- Akademik Destek Becerileri Boyutu
- Arkadaşlık Becerileri Boyutu
- Duygularını Yönetme Becerileri Boyutu

Başlangıç Becerileri Boyutu: Bu boyutta çocukların kolaylıkla öğrenebildikleri ve diğer sosyal becerilerin kazanılması için temel teşkil eden beceriler ile ilgili maddeler bulunmaktadır. 1 numaralı madde ile 12 numaralı madde ve arasındaki maddeleri kapsamaktadır.

Akademik Destek Becerileri Boyutu: Bu boyutta çocukların akademik becerilerini desteklemeye yönelik olan ve ilköğretim yaşamına geçiş uyumunu kolaylaştıracak beceriler ile ilgili maddeler bulunmaktadır. 13 numaralı madde ile 24 numaralı madde ve arasındaki maddeleri kapsamaktadır.

Arkadaşlık Becerileri Boyutu: Bu boyutta çocukların olumlu akran etkileşimini geliştiren beceriler ile ilgili maddeler bulunmaktadır. 25 numaralı madde ile 37 numaralı madde ve arasındaki maddeleri kapsamaktadır.

Duygularını Yönetme Becerileri Boyutu: Bu boyutta çocukların duygularını (mutlu, üzgün, kızgın, vb) tanıma ve kontrol etme becerileri ile ilgili maddeler bulunmaktadır. 38 numaralı madde ile 49 numaralı madde ve arasındaki maddeleri kapsamaktadır.

Ölçek beşli likert şeklinde tasarlanmıştır. Ölçek puanlanırken çocuğun ilgili beceriyi kullanma düzeyine göre verilen puanlar şu şekildedir:

- 1 puan : hemen hemen hiç iyi değil
- 2 puan : nadiren iyi
- 3 puan : bazen iyi bazen de iyi değil
- 4 puan : çoğu zaman iyi
- 5 puan : hemen hemen her zaman iyi

Bu doğrultuda ölçekten en yüksek 245, en düşük 49 puan alınabilir. Aynı zamanda alt boyutlardan alınabilecek en yüksek ve en düşük toplam puanlar Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6

Okul öncesi sosyal beceri değerlendirme ölçeğinden (OSBED) ve alt boyutlarından alınabilecek en düşük ve en yüksek puanlar

Boyut	Minimum Puan	Maksimum Puan
Başlangıç Becerileri	12	60
Akademik Destek Becerileri	12	60
Arkadaşlık Becerileri	13	65
Duygularını Yönetme Becerileri	12	60
OSDEB Toplam	49	245

Ömeroğlu ve diğerleri (2014) ölçeğin öğretmen formunun alfa katsayısının norm örneklemin tümü için .90 ile .96 aralığında olduğunu; norm örneklemin tümü için ölçeğe ait alfa katsayısının .96 olarak belirlendiğini; ayrıca ölçeğin aile formunun alfa katsayısının norm örneklemin tümü için .84 ile .95 aralığında değişmekte olduğunu; norm örneklemin tümü için ölçeğe ait alfa katsayısının .95 olarak belirlendiğini ve bu sonuçların, ölçeğin iç tutarlılık anlamında güvenirliğe sahip olduğunu söylemektedir.

3.4. Şarkı Ağırlıklı Değerler Eğitimi Programının (ŞADEP) Hazırlanması

Bu araştırma kapsamında hazırlanan Şarkı Ağırlıklı Değerler Eğitimi Programı (ŞADEP), literatür taraması sonucunda ulaşılan değerler ve değer yaklaşımları ile Türk Milli Eğitimi'nin ilkeleri esas alınarak hazırlanmıştır. Bu bağlamda "Türk milletinin bütün fertlerini beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip; insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren ve topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirme" amacı göz önünde bulundurulmuştur. Ayrıca

hedef grup olan erken çocukluk dönemi çocuklarının aldıkları eğitimi desteklemek amacıyla okul öncesi eğitimin amaç ve ilkelerinden de yararlanılmıştır. Bu amaçların yanında odaklanılan "Çocukların beden, zihin ve duygu gelişimini ve iyi alışkanlıklar kazanmasını sağlamak" amacı da programın hazırlanmasında dikkate alınmıştır.

Tema ve alan itibariyle, Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) Okul Öncesi Eğitim Programının (2013) bazı ilkeleri ön planda tutulmuştur. Bu ilkeler şunlardır:

7. Okul öncesi dönemde verilen eğitim ile çocukların sevgi, saygı, iş birliği, sorumluluk, hoşgörü, yardımlaşma, dayanışma ve paylaşma gibi duygu ve davranışları geliştirilmelidir.

8. Eğitim, çocuğun kendine saygı ve güven duymasını sağlamalı; ona öz denetim kazandırmalıdır.

12. Çocukların kendilerinin ve başkalarının duygularını fark etmesi desteklenmelidir.

13. Çocukların hayal güçleri, yaratıcı ve eleştirel düşünme becerileri, iletişim kurma ve duygularını anlatabilme davranışları geliştirilmelidir. Literatür taraması ile Rokeach (1973) tarafından belirlenen kibarlık, kendini kotrol etme, gerçek dostluk, yardımseverlik, dürüstlük, kendine saygı, sorumluluk sahibi olma; Lickona (1993) tarafından belirlenen işbirliği, saygı, özdisiplin, dürüstlük, hoşgörü, sorumluluk, yardımseverlik; Schwartz (1994) tarafından belirlenen yardımsever olma, kendine saygı, dürüstlük, arkadaşlık, sevgi, sorumluluk sahibi olma, kibarlık, kendini kontrol etme gibi değerlere ulaşılmıştır. Bununla birlikte Sapsağlam (2015) tarafından araştırmasında kullanılan değerler de dikkate alınmış olup belirlenen değerlerle ilgili 3 okul öncesi eğitim alan uzmanından görüş alınarak değerlere son şekli verilmiştir. ŞADEP kapsamında kullanılacak değerler sorumluluk, hoşgörü, nezaket, yardımseverlik, işbirliği, kendini kontrol etme, arkadaşlık, sevgi, saygı ve dürüstlük olmak üzere 10 değer olarak belirlenmiştir. Ayrıca hazırlık aşamasında Ömeroğlu ve diğerleri (2012) tarafından geliştirilen Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği'den (OSBED) ve

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) Okul Öncesi Eğitim Programı (2013) da faydalanılan kaynaklar arasındadır.

Kazanımlar ve göstergeler oluşturulurken Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2013 yılında yürürlüğe alınan Okul Öncesi Eğitim Programı'ndaki 60-72 ay arasındaki çocukların sosyal gelişimlerini desteklemek amacıyla oluşturulan kazanımlar ve göstergeler esas alınarak, program kapsamında çocuklara kazandırılması beklenen sosyal becerilere yönelik kazanımlar ve göstergeler araştırmacı tarafından yeniden oluşturulmuştur. Araştırmacı tarafından oluşturulan kazanımlar ve göstergeler, uzman görüşü için okul öncesi eğitimi alanında uzman olup sosyal beceri konusunda çalışma yapan 3 alan uzmanı ile 1 ölçme değerlendirme uzmanına sunularak kazanımların ve göstergelerin bu çalışmanın amacına, 5-6 yaş çocuklarının gelişim özelliklerine ve program geliştirme yöntemlerine uygunluğunu değerlendirmeleri istenmiştir. Gelen geribildirimler doğrultusunda kazanımların ve göstergelerin bir kısmı çıkarılarak, bir kısmı da yeniden düzenlenerek son şekli verilmiştir. Son haliyle ŞADEP kapsamında 33 kazanım ve 121 gösterge bulunmaktadır. Kazanımlar ve göstergeler araştırmanın EKLER kısmında görülmektedir.

Program çocuk merkezli, sarmal, kültürel ve evrensel değerleri dikkate alan, aile eğitimi ve katılımının önemli olduğu bir yapıda tasarlanmıştır. Programda temel olarak müzik etkinlikleri ve müzikle öğretim yöntemi kullanılmakla beraber diğer tüm etkinliklerle bütünleştirilebilecek sarmal yapıda bir öğrenme süreci ön görülmüştür. Öğrenilenlerin gerçek yaşamla ilişkilendirilmesi açısından daha önceki tecrübeleri ile aile katılımı etkinlikleri yoluyla sonrasında da pekişmesi hedeflenmiştir.

Program kapsamında oluşturulan kazanım ve göstergelerin değerlere göre dağılımları Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7

Şarkı ağırlıklı değerler eğitimi programı (ŞADEP) kapsamındaki etkinliklerin içinde bulunan değerlerin kazanım ve gösterge dağılımları

Değer	Kazanım Sayısı	Gösterge Sayısı
Sorumluluk	3	12
Hoşgörü	3	12
Nezaket	3	11
Yardımseverlik	5	18
İşbirliği	3	9
Kendini Kontrol Etme	2	9
Arkadaşlık	4	14
Sevgi	3	10
Saygı	4	20
Dürüstlük	3	6
Toplam	33	121

Tablo 7'de görüldüğü program kapsamına alınan değerlerden sorumluluk değeri için 3 kazanım ve 12 gösterge; hoşgörü değeri için 3 kazanım ve 12 gösterge; nezaket değeri için 3 kazanım ve 11 gösterge; yardımseverlik değeri için 5 kazanım ve 18 gösterge; işbirliği değeri için 3 kazanım ve 9 gösterge; kendini kontrol etme değeri için 2 kazanım ve 9 gösterge; arkadaşlık değeri için 4 kazanım ve 14 gösterge; sevgi değeri için 3 kazanım ve 10 gösterge; saygı değeri için 4 kazanım ve 20 gösterge; dürüstlük değeri için 3 kazanım ve 6 gösterge oluşturulduğu görülmektedir.

Okul öncesi dönem çocuklarının eğitiminde kullanılan çeşitli etkinlik türleri mevcuttur. Bunlar; Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programı'nda Türkçe, Sanat, Drama, Müzik, Hareket, Oyun, Fen, Matematik, Okuma Yazmaya Hazırlık ve Alan Gezileri şeklinde sayılmaktadır (MEB, 2013). Bu araştırma kapsamında hazırlanan 24 oturumluk etkinlikler hazırlanırken en başta kullanılan etkinlik türü, bir başka ifadeyle çatı etkinlik türü

müzik etkinlikleridir. Benzer bir çalışmada Pasiali ve Clark (2018) şarkı sözleri ve doğaçlama yoluyla beceri öğretmenin olabilirliğini sonuçlarıyla desteklemiştir.

Program 24 oturum olarak uygulanmak üzere tasarlanmış olup, yine program kapsamında hazırlanmış şarkılardan oluşmaktadır. Programda kullanılan şarkıların sözleri ve besteleri araştırmacı tarafından yine program doğrultusunda hazırlanan kazanımlar ve göstergeler doğrultusunda yapılmıştır. Araştırmacı tarafından, programın 24 oturumu için, bahsi geçen değerlere ait sosyal becerilerin kazandırılmasına yönelik olarak 12 şarkı tane çocuk şarkısının önce sözleri yazılmıştır. Şarkı sözleri yazılırken program kapsamında oluşturulan kazanımların ve göstergelerin birden fazlasını içermesine özen gösterilmiştir. Örneğin bir şarkı, sorumluluk değerine yönelik sosyal becerilerin desteklenmesi için oluşturulan kazanım ve göstergeleri içerirken, aynı zamanda nezaket değerine yönelik sosyal becerilerin desteklenmesi için oluşturulan kazanım ve göstergeleri de içerebilmektedir. Böylelikle program kapsamındaki kazanım ve göstergelerin tamamının şarkılara dağıtılması gerçekleştirilmiştir. Bu çocuk şarkısı sözleri, okul öncesi dönem müzik eğitimindeki alan uzmanlarının görüşlerine sunularak değerlendirmeleri istenmiştir. Uzmanlardan gelen geribildirimler doğrultusunda gerekli değişikliklerin yapıldığı çocuk şarkılarının sözleri, yine araştırmacı tarafından bestelenmiştir. Her şarkıdan bir etkinlik oluşturulmuştur. Etkinlik başlarken şarkının kazandırmak istediği sosyal becerilere yönelik sorularla başlanmaktadır. Sohbet çocukların vereceği cevaplar doğrultusunda devam ederken, sohbetin şarkıya bağlanması ile şarkı çocuklara öğretilmektedir. Şarkı öğrenildikten sonra birkaç tekrarın ardından sohbete dönülmekte olup, okul sonrasında şarkının konusu doğrultusunda yapılması gereken etkinliklerin belirlenmesi ve çocuklarla paylaşılması ile etkinlik sonlandırılmaktadır. Şarkılar için oluşturulan her etkinlik 2 oturumda uygulanmaktadır.

Deney ve kontrol grubunda yer alan öğretmenler araştırmacı tarafından ön test uygulama süreci öncesinde Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği (OSBED)

hakkında ayrıntılı şekilde bilgilendirilmiştir. Uygulamalara başlanmadan önce çocukların anne-babalarına yönelik bir toplantı düzenlenmiştir. Tanışmanın ardından ebeveynlere, uygulamanın içeriği, amacı ve ölçme araçları ile ilgili kapsamlı bilgi verilmiştir.

3.5. Veri Toplama Süreci ve Uygulamalar

3.5.1. Ön test uygulama süreci. Araştırmanın deney ve kontrol gruplarındaki çocukların sınıf öğretmenlerine ön test uygulanmasına yönelik süreç ile ilgili bilgiler araştırmacı tarafından verilmiştir. Bu bağlamda Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği (OSBED) ayrıntılarıyla tanıtılmış, ölçeğin alt boyutları ile ilgili gerekli açıklamalar yapılmış, her madde tek tek okunmuş ve anlaşılmayan herhangi bir nokta kalmaması sağlanmıştır. Ölçeği doldururken her madde ile ilgili olarak, çocukta gözlemledikleri durumu objektif olarak değerlendirmelerinin öneminden bahsedilmiştir. Öğretmenler bilgilendirme toplantısından sonraki hafta, OSBED doğrultusunda gözlemlediği kendi öğrencisi olan çocukların her biri için OSBED öğretmen formunu doldurmuştur.

OSBED Okul yönetiminden araştırmaya katılan deney ve kontrol grupları çocuklarının ebeveynlerinin bilgilendirilmesi ile toplantı yapılması istenmiş ve ebeveynlerin eksiksiz olarak katılımının sağlandığı birer toplantı gerçekleştirilmiştir. Toplantılar, önce kontrol grubu çocuklarının ebeveynleri ile gerçekleştirmiş, ardından deney grubu çocuklarının velileri ile gerçekleştirilmiştir. Toplantı başında araştırmacı kendini tanıtarak ebeveynlerden de kendilerini tanıtmaları istenmiştir. Çalışmanın amacından ve öneminden bahsedilmiş; ölçeğin tanıtımı yapılarak her iki grubun ebeveynlerine de ayrıntılarıyla, her alt boyut ve tüm maddeler, anlatılmıştır. Deney grubu çocuklarının ebeveynlerine ayrıca uygulama takvimi ve süreç anlatılmış, çocuklarının bu programa eksiksiz ve kesintisiz olarak devam etmeleri gerektiğinin önemi vurgulanmıştır. Toplantı bitiminde her ebeveynin kendi çocuğu için objektif davranması istenerek OSBED aile formunu doldurması işlemi gerçekleştirilmiştir.

3.5.2. Şarkı ağırlıklı değerler eğitimi programının uygulanma süreci. Şarkı Ağırlıklı Değerler Eğitimi Programı (ŞADEP) 12 hafta süren ve 24 oturumdan oluşan bir uygulama sürecidir. Program, deney gurubundaki çocuklara haftanın 2 günü öğleden önce araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Kontrol grubundaki çocuklara araştırmacı tarafından herhangi bir program uygulanmamış olup, çocuklar kendi eğitim programına devam etmiştir. Program, her sınıfın kendi ortamında uygulanmış olup, uygulama sürecindeki etkinliklerde kullanılan gerekli müzik aletleri araştırmacı tarafından temin edilmiştir. Araştırmacı tarafından ön testin uygulandığı haftadan sonraki hafta, eğitim programı uygulama oturumları başlamadan önce, deney grubu çocuklarıyla tanışma ile ilgili eğlenceli etkinlikler gerçekleştirilmiştir.

Çocuklarla gerekli kaynaşmanın sağlanması akabinde, sonraki haftalarda birlikte etkinlikler yapılacağı konusunda bilgilendirme yapılmıştır. Tanışma etkinlikleri bitiminde çocukların çok eğlendikleri ve sonraki haftanın gelmesini sabırsızlıkla bekledikleri gözlenmiştir.

Ürfioğlu (1989) bir şarkının çocuklara nasıl öğretilebileceği konusunu anlatırken; öğretmenin önce şarkı hakkında bilgi verip (ismi, teması vb.) hakkında kısa bir açıklama yapması, içerdiği bilinmeyen kelimelerin anlamını açıklaması, şarkının melodisini çalarak şarkıyı birkaç kere söylemesi, şarkıyı bölümlere ayırarak ve öncelikle parça parça öğretmesi, şarkıyla ilgili ritim uygulamaları yapması ve çocukların tamamının şarkıya katılımını sağlanması gerektiği vurgulamaktadır. Bu araştırmada kullanılan şarkı öğretim yöntemi anlatılan açıklama ile örtüşmektedir. Ayrıca Mertoğlu (2003) müzik etkinliklerinin, çocuğun doğasında bulunan yeteneklerin ve müziğin unsurlarının doğru şekilde ilişkilendirilip oluşturulması yoluyla, çocukların müzik gelişimini olumlu doğrultuda etkilediğini belirtmektedir.

Haftanın 2 günü öğleden önce yapılıp toplamda 24 oturum ve 12 hafta süren uygulama oturumlarının her biri, hazırlık, başlangıç ve değerlendirme aşamaları ile birlikte, yaklaşık 40 dakika sürmektedir. Hazırlık, başlangıç, şarkı etkinliği ve değerlendirme süreçleri, aktif-pasif dengesi göz önünde bulundurularak gerçekleştirilmektedir.

Araştırmacı oturumu başlatmadan önce öğretmenle iletişime geçerek, devam eden etkinlikleri için çocukların dikkatinin dağılmaması adına etkinliğinin bitmiş olup olmadığını öğrenmiş, etkinlik bittikten sonra sınıfa girip selamlaşarak, çocuklarla etkinlik için hazırlık aşamasına geçmiştir. Araştırmacı etkinlik sırasında kullanacağı orgu koyabilmek için gerekli olan masanın taşınmasında ve kurulumunda çocuklardan yardım istemiştir. Çocukların büyük bir kısmı masayı birlikte etkinlik alanına taşırken, diğer kısmından da orgun kılıfından çıkarılmasında, masaya konulmasında, sandalyenin getirilmesinde ve diğer küçük işlerin yapılmasında yardım istenmiştir. Sonra her çocuktan bir arkadaşının oturması için sandalye getirmesi istenmiştir. Çocuklar sandalyelerine oturduktan sonra araştırmacı tarafından çocuklara sorular sorulmaya başlanmıştır. Örneğin; biraz önceki yaptıkları faaliyetin vurgulanması ve çocuklar tarafından fark edilebilmesi için “Aranızda bugün herhangi birine yardım eden var mı?” sorusu yöneltilerek, yardım edenlerin el kaldırması istenmiştir. El kaldıran çocuklara söz hakkı verilerek kime ve nasıl yardım ettiklerini açıklamaları söylenmiştir. Cevap veren çocukların hiçbiri o an katıldıkları etkinliğin hazırlık aşamasında araştırmacıya ve arkadaşlarına ettikleri yardımdan söz etmemiştir. Sonrasında çeşitli ipuçları ve yeni sorularla araştırmacıya ve arkadaşlarına bir süre önce yaptıkları yardımı hatırlamaları ve dile getirmeleri sağlandıktan sonra yardım edince ve yardım alınca neler hissettikleri sorulmuştur. Ardından oturumun temel materyali olan şarkıya geçiş yapılarak, şarkı araştırmacı tarafından org eşliğinde çocuklara bir kez söylenmiştir. Ardından şarkı araştırmacı tarafından tasarlanan koreografik hareketler ile çocuklara gösterip yaptırma tekniğiyle tekrar seslendirilmiştir. Şarkının sözleri şu şekildedir:

Çok dağıldı ortalık

Toplamaya başladık

Arkadaşlarımla ben

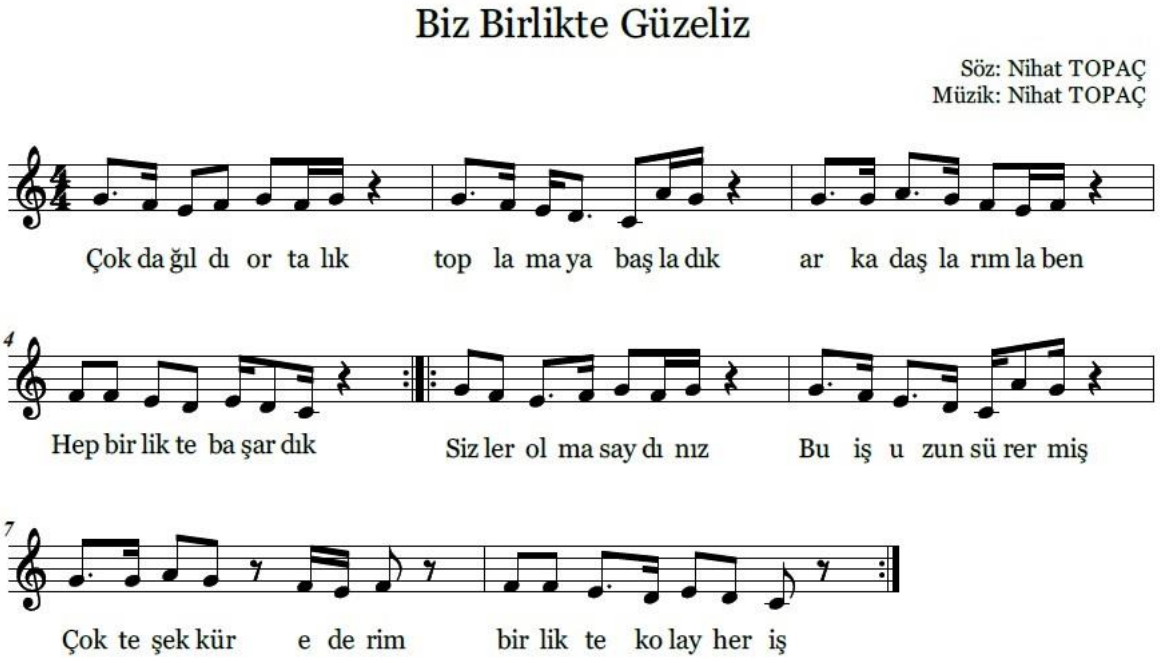
Hep birlikte başardık

Sizler olmasaydınız

Bu iş uzun sürermiş

Çok teşekkür ederim

Birlikte kolay her iş



Araştırmacı sözü ve bestesi kendisine ait olan şarkıyı çocuklara seslendirdikten sonra parça parça öğretme tekniğiyle çocuklara öğretmiştir. Şarkının bir kez söylenmesi 50 saniye sürmektedir. Şarkı hareketleriyle birlikte çocuklar tarafından eksiksiz olarak öğrenilene kadar tekrar edilmiştir.

Ardından şarkının sözlerinin çocuklarla birlikte analiz edilmesi aşamasına geçilmiştir. Şarkı çocukların rahatlıkla anlayabileceği basitlik ve kolaylık düzeyinde yazıldığı için,

çocuklardan gelen cevaplar şarkının vermeye çalıştığı mesajı anlayabildiklerini göstermiştir. Daha sonra araştırmacı çocuklara, şarkının hareketlerini kendisinin yapacağını ama şarkıyı söylemeyeceğini; bu sırada ise onların şarkıyı seslendirmeleri gerektiğini belirtmiştir. Ardından çocukların şarkıyı aileleriyle birlikte evde söylemeleri için, şarkıya temel teşkil eden kazanım ve göstergeler ile ilgili okul dışı ve aile katılımlı faaliyet gerçekleştirmelerine yönelik yönergeler verilmiştir. Şarkının kaydı ve yönergeler aynı zamanda annelerin cep telefonlarına sınıf öğretmeni tarafından gönderilerek şarkıyı çocuklarla evde tekrar söylemeleri ve aşağıdaki faaliyetleri gerçekleştirmeleri söylenmiştir. Bu yönergeler:

- Birine ya da bir şeye yardım edeceğim.
- Birinden yardım isteyeceğim.
- Biriyle ya da bir şeyle herhangi bir şeyi paylaşacağım.
- Biriyle işbirliği yapacağım.
- Yardım edene teşekkür edeceğim.

Aile katılımı ve okul dışı faaliyet yönergeleri verildikten sonra çocuklara etkinlik ile ilgili şu değerlendirme soruları sorulmuştur:

- Sizce şarkı; neler yaptığımız zaman güzel olacağını anlatmak istiyor?
- Sizce çevrenizde kimler yardımlaşıyor?
- Evinizde, ya da gezmeye gittiğinizde, nelere teşekkür ediyorsunuz?

Değerlendirme sorularına verilen cevapların ardından etkinlik sonlandırılmış, sınıfın öğretmenine şarkının ses kaydı verilerek ilerleyen günlerde pekiştirilmesi amacıyla, çocuklarla birlikte tekrar söylemesi istenmiştir.

3.5.3. Son test uygulama süreci. Programın uygulamasının bitiminden hemen sonra deney ve kontrol gruplarında bulunan çocukların öğretmenleri ile deney ve kontrol gruplarında bulunan çocukların ebeveynlerine son testin uygulanmasına yönelik ayrı ayrı

toplantılar düzenlenmiştir. Toplantılarda formu doldururken objektif olmaları ve çocuklarda nasıl bir durum gözlemliyorlarsa ise o duruma göre hareket etmeleri istenmiştir.

3.5.4. Kalıcılık testi uygulama süreci. Son testin uygulamasında 4 hafta sonra sadece deney grubu çocuklarının öğretmenleri ile yine sadece deney grubu çocuklarının ebeveynlerine doldurmaları için ölçekler ulaştırılmıştır ve kalıcılık testi verileri toplanmıştır.

3.6. Verilerin Analizi

Bu araştırmada verilerin analizi için SPSS 25.0 istatistik paket programında faydalanılmıştır. Programın etkililiğini incelemek amacıyla, ebeveynlerin ve öğretmenlerin bildirdikleri çocukların sosyal becerilerini değerlendirmek için analiz öncesinde varsayımlar kontrol edilmiştir. Öncelikle deney ve kontrol grupları için verilerin normal dağılıp dağılmadığına ve uç değerlerin olup olmadığına bakılmıştır. Analizler sonunda verilerin normal dağılım göstermediği (bkz. Tablo 8) ve uç değerlerin olmadığı görülmüştür. Bu sebeple grupların karşılaştırılmasında parametrik olmayan testler kullanılması gerektiğinden (Demir, 2020) Mann-Whitney U, Wilcoxon ve Friedman gibi karşılaştırma testleri kullanılmıştır. Öğretmenler ve veliler tarafından doldurulan ölçme araçlarından elde edilen verilerin analizinde Deney – kontrol grubu karşılaştırması için non-parametrik Mann – Whitney U testi, ölçümlerin zaman içinde değişimini incelemek için ise Friedman testi kullanılmıştır. Çoklu karşılaştırma testlerinde de Wilcoxon testi kullanılmıştır. Ayrıca test sonuçlarının daha iyi anlaşılabilmesi ve yorumlanabilmesi için her analiz sonunda ortalamalara ait grafikler çizilmiştir. Test sonuçlarının karşılaştırılması için anlamlılık seviyesi olarak $p<0.05$ değeri kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen verilerin dağılımının normalliğinin belirlenmesi amacıyla Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilks testleri uygulanmıştır. Demir'e (2020) göre, grubun 50'den büyük olması halinde Kolmogorov-Smirnov testi, küçük olması halinde ise Shapiro-Wilks testi kullanılmaktadır. Normallik testlerine ilişkin bulgular Tablo 8'de verilmiştir.

4.Bölüm

Bulgular ve Yorum

Bu başlık altında araştırma kapsamında toplanan verilerden elde edilen bulgular yer almaktadır. Bulgular Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeğinin (OSBED) başlangıç becerileri, akademik destek becerileri, arkadaşlık becerileri, duygularını yönetme becerileri ve ölçeğin bütünü (OSBED) için ayrı ayrı olmak üzere beş başlık altında toplanmıştır.

Analiz öncesinde varsayımlar kontrol edilmiştir. Öncelikle deney ve kontrol grupları için verilerin normal dağılıp dağılmadığına ve uç değerlerin olup olmadığına bakılmıştır. Analizler sonunda verilerin normal dağılım göstermediği (bkz. Tablo 8) ve uç değerlerin olmadığı görülmüştür. Bu sebeple grupların karşılaştırılmasında parametrik olmayan testler kullanılması gerektiğinden (Demir, 2020) Mann-Whitney U, Wilcoxon ve Friedman gibi karşılaştırma testleri kullanılmıştır. Öğretmenler ve veliler tarafından doldurulan ölçme araçlarından elde edilen verilerin analizinde Deney – kontrol grubu karşılaştırması için parametrik olmayan Mann – Whitne U testi, Ölçümlerin zaman içinde değişimini incelemek için ise Friedman testi kullanılmıştır. Çoklu karşılaştırma testlerinde de wilcoxon testi kullanılmıştır. Ayrıca test sonuçlarının daha iyi anlaşılabilmesi ve yorumlanabilmesi için her analiz sonunda ortalamalara ait grafikler çizilmiştir. Test sonuçlarının karşılaştırılması için anlamlılık seviyesi olarak .05 değeri kullanılmıştır. Anlamlılık derecesinin $p < .05$ olması halinde anlamlı bir fark oluştuğu, $p > .05$ olması halinde ise anlamlı fark oluşmadığı ifade edilmiştir.

Araştırmadan elde edilen verilerin dağılımının normalliğinin belirlenmesi amacıyla Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilks testleri uygulanmıştır. Demir'e (2020) göre, grubun 50'den büyük olması halinde Kolmogorov-Smirnov testi, küçük olması halinde ise Shapiro-Wilks testi kullanılmaktadır. Normallik testlerine ilişkin bulgular Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8

Elde edilen verilerin normal dağılım uygunluk testi (Kolmogorov-Smirnov Testi ve Shapiro-Wilks Testi sonuçları

İşlem		Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
OSBED Toplam Öntest Puanı	11,00	0,113	30	,200*	0,962	30	0,356
	12,00	0,110	30	,200*	0,970	30	0,548
	21,00	0,074	30	,200*	0,979	30	0,810
	22,00	0,127	30	,200*	0,956	30	0,251
OSBED Toplam Sontest Puanı	11,00	0,246	30	0,000	0,705	30	0,000
	12,00	0,106	30	,200*	0,952	30	0,186
	21,00	0,135	30	0,173	0,904	30	0,011
	22,00	0,111	30	,200*	0,962	30	0,355
OSBED Toplam Kalıcılık Testi Puanı	11,00	0,224	30	0,001	0,732	30	0,000
	12,00	0,146	30	0,105	0,949	30	0,157
	21,00	0,123	30	,200*	0,920	30	0,026
	22,00	0,127	30	,200*	0,951	30	0,183
Başlangıç Becerileri Öntest Puanı	11,00	0,144	30	0,114	0,898	30	0,007
	12,00	0,110	30	,200*	0,953	30	0,207
	21,00	0,125	30	,200*	0,906	30	0,012
	22,00	0,152	30	0,075	0,940	30	0,091
Başlangıç Becerileri Sontest Puanı	11,00	0,221	30	0,001	0,707	30	0,000
	12,00	0,195	30	0,005	0,814	30	0,000
	21,00	0,182	30	0,013	0,835	30	0,000
	22,00	0,108	30	,200*	0,947	30	0,144
Başlangıç Becerileri Kalıcılık Testi Puanı	11,00	0,233	30	0,000	0,692	30	0,000
	12,00	0,211	30	0,002	0,792	30	0,000
	21,00	0,153	30	0,072	0,887	30	0,004
	22,00	0,100	30	,200*	0,950	30	0,166
Akademik Destek Becerileri Öntest Puanı	11,00	0,082	30	,200*	0,958	30	0,270
	12,00	0,100	30	,200*	0,964	30	0,401
	21,00	0,109	30	,200*	0,957	30	0,262
	22,00	0,144	30	0,111	0,906	30	0,012
Akademik Destek Becerileri Sontest Puanı	11,00	0,215	30	0,001	0,767	30	0,000
	12,00	0,172	30	0,024	0,871	30	0,002
	21,00	0,189	30	0,008	0,897	30	0,007
	22,00	0,078	30	,200*	0,983	30	0,906
Akademik Destek Becerileri Kalıcılık Testi Puanı	11,00	0,223	30	0,001	0,771	30	0,000
	12,00	0,147	30	0,095	0,872	30	0,002
	21,00	0,182	30	0,013	0,901	30	0,009
	22,00	0,099	30	,200*	0,979	30	0,788
Arkadaşlık Becerileri Öntest Puanı	11,00	0,116	30	,200*	0,969	30	0,504
	12,00	0,117	30	,200*	0,976	30	0,719
	21,00	0,125	30	,200*	0,966	30	0,443
	22,00	0,125	30	,200*	0,951	30	0,181
Arkadaşlık Becerileri Sontest Puanı	11,00	0,145	30	0,110	0,817	30	0,000
	12,00	0,130	30	,200*	0,932	30	0,055
	21,00	0,179	30	0,015	0,891	30	0,005
	22,00	0,126	30	,200*	0,969	30	0,518
Arkadaşlık Becerileri Kalıcılık Testi Puanı	11,00	0,178	30	0,017	0,825	30	0,000
	12,00	0,146	30	0,104	0,925	30	0,036
	21,00	0,156	30	0,060	0,882	30	0,003
	22,00	0,102	30	,200*	0,980	30	0,825
Duygularını Yönetme Becerileri Öntest Puanı	11,00	0,126	30	,200*	0,955	30	0,229
	12,00	0,093	30	,200*	0,969	30	0,518
	21,00	0,124	30	,200*	0,964	30	0,385
	22,00	0,169	30	0,029	0,952	30	0,194
Duygularını Yönetme Becerileri Sontest Puanı	11,00	0,166	30	0,034	0,847	30	0,001
	12,00	0,093	30	,200*	0,957	30	0,264
	21,00	0,143	30	0,120	0,955	30	0,229
	22,00	0,220	30	0,001	0,916	30	0,021
Duygularını Yönetme Becerileri Kalıcılık Testi Puanı	11,00	0,135	30	0,175	0,883	30	0,003
	12,00	0,116	30	,200*	0,954	30	0,216
	21,00	0,109	30	,200*	0,951	30	0,184
	22,00	0,141	30	0,131	0,926	30	0,039

Tablo 8'de görüldüğü gibi, bu araştırmanın deney ve kontrol gruplarının normallik analizleri 30'ar katılımcısı olduğu için Shapiro-Wilks testi ve iki grubun toplam katılımcısının 60 olması nedeniyle de Kolmogorov-Smirnov testi yapılmıştır. Normallik testlerinin her ikisinin sonuçlarına göre bazı değişkenlerin dağılımının normal olmadığı görülmektedir ($p<0.05$). Bu nedenle verilerin analizinde non-parametrik testlerin kullanılmasına karar verilmiştir.

4.1. Başlangıç Becerileri Alt Boyutuna İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan çocuklarda Şarkı Ağırlıklı Değerler Eğitimi Programının başlangıç becerileri üzerine etkisi öncelikle öğretmenler tarafından yapılan puanlamaya ardından ise veliler tarafından yapılan puanlamaya göre analiz edilmiştir.

Deney ve kontrol gruplarının başlangıç becerileri alt ölçeği için öğretmenlerden alınan verilerin analizinde non-parametrik Mann-Whitney U Testi kullanılmıştır. Analize ilişkin sonuçlar Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9

Deney ve kontrol gruplarının başlangıç becerileri alt ölçeğine ilişkin Mann-Whitney U Testi sonuçları (öğretmenlere göre)

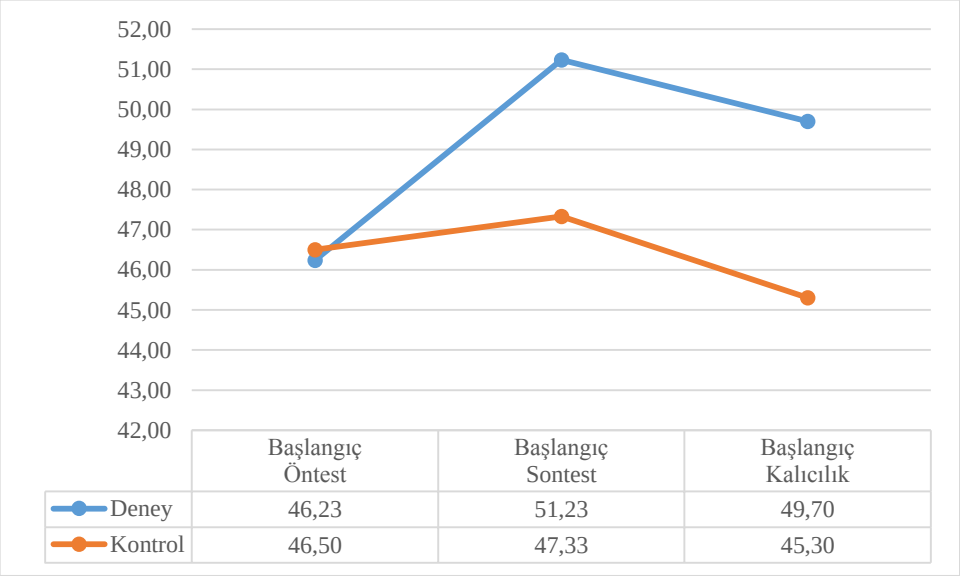
	Grup	**Ort.**	**Ss.**	**Sıra Ort.**	**z**	***p***
Öntest	Deney	46.23	10.355	30.22	-0.126	.900
	Kontrol	46.50	9.616	30.78		
Sontest	Deney	51.23	9.493	34.28	-1.685	.092
	Kontrol	47.33	10.337	26.72		
Kalıcılık	Deney	49.70	7.747	35.80	-2.365	.018
	Kontrol	45.30	8.883	25.20		

Tablo 9'da görüldüğü gibi öğretmenlerin deney ve kontrol grubundaki çocukların başlangıç becerileri alt ölçeği için vermiş olduğu yanıtlardan elde edilen verilerin analizinde non-parametrik Mann-Whitney U Testi kullanılmıştır. Analiz sonucunda deney grubundaki

çocukların öntest puan ortalamasının 46.23, kontrol grubundaki çocukların öntest puan ortalamasının ise 46.50 olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre deney ve kontrol grubundaki çocukların öntest puan ortalamalarında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunamamıştır ($z=-0.126$; $p>.05$). Bununla birlikte deney grubundaki çocukların sontest puan ortalaması 51.23 iken kontrol grubundaki çocukların sontest puan ortalamasının ise 47.33 olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre deney ve kontrol grubundaki çocukların sontest puan ortalamalarında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir ($z=-1.685$; $p>.05$). Grupların kalıcılık testi sonuçları incelendiğinde ise deney grubundaki çocukların kalıcılık testi puan ortalamasının 49.70, kontrol grubundaki çocukların kalıcılık testi puan ortalamasının ise 45.30 olduğu belirlenmiştir. Buna göre deney ve kontrol grubundaki çocukların kalıcılık testi puan ortalamalarında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmuştur ($z=-2.635$; $p<.05$).

Araştırmanın ilerleyen bölümlerinde bu ortalamaların birbirinden farklı olup olmadığı Friedman testi ile incelenmiştir. Farklılık olması durumında ikili karşılaştırmalar Wilcoxon testi ile incelenmiştir.

Deney ve kontrol gruplarının başlangıç becerileri alt ölçeği için öğretmenlerden alınan yanıtlarla ortaya çıkan öntest, sontest ve kalıcılık testi puan ortalamaları Şekil 1’de verilmiştir.



Şekil 1. *Deney ve kontrol gruplarının başlangıç becerileri alt ölçeğine ilişkin puan ortalamaları (öğretmenlere göre)*

Şekil 1'de görüldüğü gibi deney grubunun öntest puan ortalaması 46.23, sontest puan ortalaması 51.23, kalıcılık testi puan ortalaması 49.70 olarak hesaplanmıştır. Kontrol grubunun öntest puan ortalaması 46.50, sontest puan ortalaması 47.33, kalıcılık testi puan ortalaması 45.30 olarak bulunmuştur. Analiz sonuçlarına ek olarak deney grubunun ortalamaları sontestte artış gösterirken kalıcılık testinde bir miktar düşmektedir. Kontrol grubunda bu durum aynı oranda belirgin değildir.

Araştırma bulgularına göre, öğretmenlerin vermiş olduğu yanıtlardan elde edilen verilerin analizi sonucunda Şarkı Ağırlıklı Değerler Eğitimi Programının (ŞADEP) deney grubundaki çocukların başlangıç becerilerini anlamlı düzeyde artırdığı söylenebilir.

Deney ve kontrol gruplarının başlangıç becerileri alt ölçeği için velilerden alınan verilerin analizinde non-parametrik Mann-Whitney U Testi kullanılmıştır. Analize ilişkin sonuçlar Tablo 10'da verilmiştir.

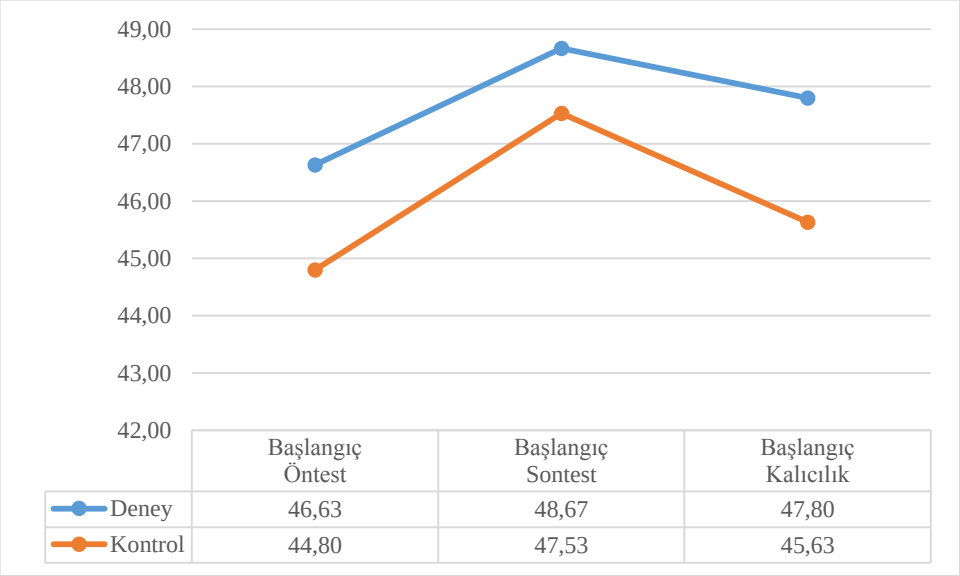
Tablo 10

Deney ve kontrol gruplarının başlangıç becerileri alt ölçeğine ilişkin Mann-Whitney U Testi sonuçları (velilere göre)

	Grup	**Ort.**	**Ss.**	**Sıra Ort.**	**z**	***p***
Öntest	Deney	46.63	8.369	31.85	-0.600	.549
	Kontrol	44.80	10.203	29.15		
Sontest	Deney	48.67	8.640	33.02	-1.118	.264
	Kontrol	47.53	7.210	27.98		
Kalıcılık	Deney	47.80	7.513	34.00	-1.556	.120
	Kontrol	45.63	7.563	27.00		

Tablo 10'da görüldüğü gibi velilerin deney ve kontrol grubundaki çocukların başlangıç becerileri alt ölçeği için vermiş olduğu yanıtlardan elde edilen verilerin analizinde non-parametrik Mann-Whitney U Testi kullanılmıştır. Analiz sonucunda deney grubundaki çocukların öntest puan ortalamasının 46.63, kontrol grubundaki çocukların öntest puan ortalamasının ise 44.80 olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre deney ve kontrol grubundaki çocukların öntest puan ortalamalarında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunamamıştır ($z=-0.600$; $p>.05$). Bununla birlikte deney grubundaki çocukların sontest puan ortalaması 48.67 iken kontrol grubundaki çocukların sontest puan ortalamasının ise 47.53 olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre deney ve kontrol grubundaki çocukların sontest puan ortalamalarında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir ($z=-1.118$; $p>.05$). Grupların kalıcılık testi sonuçları incelendiğinde ise deney grubundaki çocukların kalıcılık testi puan ortalamasının 49.70, kontrol grubundaki çocukların kalıcılık testi puan ortalamasının ise 45.30 olduğu belirlenmiştir. Buna göre deney ve kontrol grubundaki çocukların kalıcılık testi puan ortalamalarında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunamamıştır ($z=-1.556$; $p>.05$).

Şekil 2'de deney ve kontrol gruplarının başlangıç becerileri alt ölçeği için velilerden alınan yanıtlarla ortaya çıkan öntest, sontest ve kalıcılık testi puan ortalamaları verilmiştir.



Şekil 2. *Deney ve kontrol gruplarının başlangıç becerileri alt ölçeğine ilişkin puan ortalamaları (velilere göre)*

Şekil 2'de görüldüğü gibi deney grubunun öntest puan ortalaması 46.63, sontest puan ortalaması 48.67, kalıcılık testi puan ortalaması 47.80 olarak bulunmuştur. Kontrol grubunun öntest puan ortalaması 44.80, sontest puan ortalaması 47.53, kalıcılık testi puan ortalaması 45.63 olarak hesaplanmıştır. Analiz sonuçlarına ek olarak her iki grubun ortalamalarının anlamlı olmamakla birlikte sontestte artış gösterirken kalıcılık testinde bir miktar düştüğü görülmektedir.

Araştırma bulgularına göre, velilerin vermiş olduğu yanıtlardan elde edilen verilerin analizi sonucunda Şarkı Ağırlıklı Değerler Eğitimi Programının (ŞADEP) deney grubundaki çocukların başlangıç becerilerini anlamlı düzeyde artırmadığı söylenebilir.

Deney ve kontrol gruplarının başlangıç becerileri için öğretmenlerden alınan öntest, sontest ve kalıcılık testi puanları arasındaki farklılığın tespitine ilişkin non-parametrik Friedman Testi sonuçları Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11

Deney ve kontrol gruplarının başlangıç becerilerine ait öntest, sontest ve kalıcılık testi puanları arasındaki farka ilişkin Friedman Testi sonuçları (öğretmenlere göre)

	Ölçüm	**Ortalama**	**Ss**	**Ortalama sıra**	**Kikare**	**p**
Deney	Öntest	46.23	10.355	1.55	17.702	.000
	Sontest	51.23	9.493	2.58		
	Kalıcılık	49.70	7.747	1.87		
Kontrol	Öntest	46.50	9.616	2.02	12.554	.002
	Sontest	47.33	10.337	2.43		
	Kalıcılık	45.30	8.883	1.55		

Tablo 11'de görüldüğü gibi, deney ve kontrol grupları için öğretmenlerden alınan verilere göre başlangıç becerilerinin öntest, sontest ve kalıcılık puan ortalamaları non-parametrik Friedman testi ile karşılaştırılmıştır. Karşılaştırma sonucunda deney grubu verileri için istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($p<.001$). Hangi testlerin ortalamasının birbirinden farklı olduğu Wilcoxon testi ile incelenmiştir. Buna göre deney grubunun sontest puan ortalamasının öntest ve kalıcılık testi ortalamalarına göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu ($p<.001$), kalıcılık testinin de önteste göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur ($p<0.01$). Uygulamaya başlamadan önce deney grubundaki çocukların ortalama puanı 46.23 iken uygulama sonrası 51.23'e yükselmiştir. Daha sonra uygulanan kalıcılık testinde 49.70'e düşmesine rağmen bu ortalamanın başlangıçtaki ortalamadan daha yüksek bir ortalama olduğu söylenebilir. Kontrol grubu için öğretmenlerden alınan verilere göre başlangıç becerilerinin öntest, sontest ve kalıcılık puan ortalamaları non-parametrik Friedman testi ile karşılaştırılmış ve düşüş yönünde anlamlı bir fark bulunmuştur ($p<.01$).

Deney ve kontrol gruplarının başlangıç becerileri için velilerden alınan öntest, sontest ve kalıcılık testi puanları arasındaki farklılığın tespitine ilişkin non-parametrik Friedman Testi sonuçları Tablo 12'de verilmiştir.

Tablo 12

Deney ve kontrol gruplarının başlangıç becerilerine ait öntest, sontest ve kalıcılık testi puanları arasındaki farka ilişkin Friedman Testi sonuçları (velilere göre)

	Ölçüm	**Ortalama**	**Ss**	**Ortalama sıra**	**Kikare**	**p**
Deney	Öntest	46.63	8.369	1.82	4.617	.099
	Sontest	48.67	8.640	2.30		
	Kalıcılık	47.80	7.513	1.88		
Kontrol	Öntest	44.80	10.203	1.90	14.354	.001
	Sontest	47.53	7.210	2.52		
	Kalıcılık	45.63	7.563	1.58		

Tablo 12'de görüldüğü gibi, deney ve kontrol grupları için velilerden alınan verilere göre başlangıç becerilerinin öntest, sontest ve kalıcılık puan ortalamaları non-parametrik Friedman testi ile karşılaştırılmıştır. Karşılaştırma sonucunda deney grubu verileri için istatistiksel olarak anlamlı bir farka rastlanmamıştır ($p>.05$). Uygulamaya başlamadan önce deney grubundaki çocukların ortalama puanı 46.63 iken uygulama sonrası 48.67'ye yükselmiştir. Daha sonra uygulanan kalıcılık testinde 47.80'e düşmesine rağmen bu ortalamanın başlangıçtaki ortalamadan daha yüksek bir ortalama olduğu söylenebilir. Kontrol grubu için öğretmenlerden alınan verilere göre başlangıç becerilerinin öntest, sontest ve kalıcılık puan ortalamaları non-parametrik Friedman testi ile karşılaştırılmış ve istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($p<.001$).

4.2. Akademik Destek Becerileri Alt Boyutuna İlişkin Bulgular

Deney ve kontrol gruplarının akademik destek becerileri alt ölçeği için öğretmenlerden alınan verilerin analizinde non-parametrik Mann-Whitney U Testi kullanılmıştır. Analize ilişkin sonuçlar Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 13

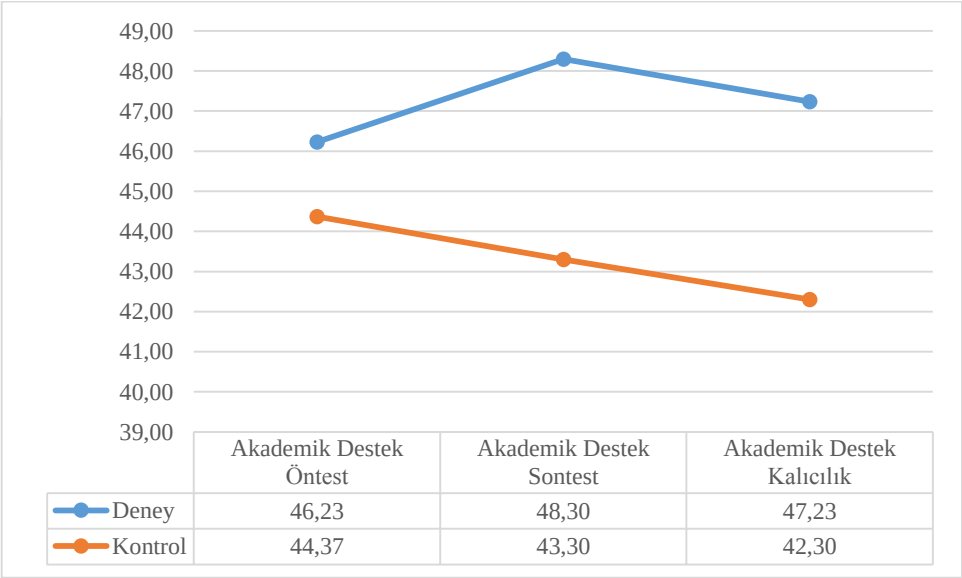
Deney ve kontrol gruplarının akademik destek becerileri alt ölçeğine ilişkin Mann-Whitney U Testi sonuçları (öğretmenlere göre)

	Grup	**Ort.**	**Ss.**	**Sıra Ort.**	**z**	***p***
Öntest	Deney	46.23	7.436	32.37	-0.829	.407
	Kontrol	44.37	8.528	28.63		
Sontest	Deney	48.30	9.728	36.65	-2.735	.006
	Kontrol	43.30	9.241	24.35		
Kalıcılık	Deney	47.23	8.827	37.30	-3.023	.003
	Kontrol	42.30	8.213	23.70		

Tablo 13'te görüldüğü gibi öğretmenlerin deney ve kontrol grubundaki çocukların akademik destek becerileri alt ölçeği için vermiş olduğu yanıtlardan elde edilen verilerin analizinde non-parametrik Mann-Whitney U Testi kullanılmıştır. Analiz sonucunda deney grubundaki çocukların öntest puan ortalamasının 46.23, kontrol grubundaki çocukların öntest puan ortalamasının ise 44.37 olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre deney ve kontrol grubundaki çocukların öntest puan ortalamalarında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunamamıştır ($z=-0.829$; $p>.05$). Bununla birlikte deney grubundaki çocukların sontest puan ortalaması 48.30 iken kontrol grubundaki çocukların sontest puan ortalamasının ise 43.30 olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre deney ve kontrol grubundaki çocukların sontest puan ortalamalarında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir ($z=-2.735$; $p<.01$). Grupların kalıcılık testi sonuçları incelendiğinde ise deney grubundaki çocukların kalıcılık testi puan ortalamasının 47.23, kontrol grubundaki çocukların kalıcılık testi puan

ortalamasının ise 42.30 olduğu belirlenmiştir. Buna göre deney ve kontrol grubundaki çocukların kalıcılık testi puan ortalamalarında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır (z=-3.023; p<.005).

Deney ve kontrol gruplarının akademik destek becerileri alt ölçeği için öğretmenlerden alınan yanıtlarla ortaya çıkan öntest, sontest ve kalıcılık testi puan ortalamaları Şekil 3'te verilmiştir.



Şekil 3. *Deney ve kontrol gruplarının akademik destek becerileri alt ölçeğine ilişkin puan ortalamaları (öğretmenlere göre)*

Şekil 3'te görüldüğü gibi deney grubunun öntest puan ortalaması 46.23, sontest puan ortalaması 48.30, kalıcılık testi puan ortalaması 47.23 olarak hesaplanmıştır. Kontrol grubunun öntest puan ortalaması 44.37, sontest puan ortalaması 43.30, kalıcılık testi puan ortalaması 42.30 olarak bulunmuştur. Analiz sonuçlarına ek olarak deney grubunun ortalamaları sontestte artış gösterirken kalıcılık testinde bir miktar düşmektedir. Kontrol grubunda puanların düşüş yönünde olduğu görülmektedir.

Araştırma bulgularına göre, öğretmenlerin vermiş olduğu yanıtlardan elde edilen verilerin analizi sonucunda Şarkı Ağırlıklı Değerler Eğitimi Programının (ŞADEP) deney grubundaki çocukların akademik destek becerilerini anlamlı düzeyde artırdığı söylenebilir.

Deney ve kontrol gruplarının akademik destek becerileri alt ölçeği için velilerden alınan verilerin analizinde non-parametrik Mann-Whitney U Testi kullanılmıştır. Analize ilişkin sonuçlar Tablo 14'te verilmiştir.

Tablo 14

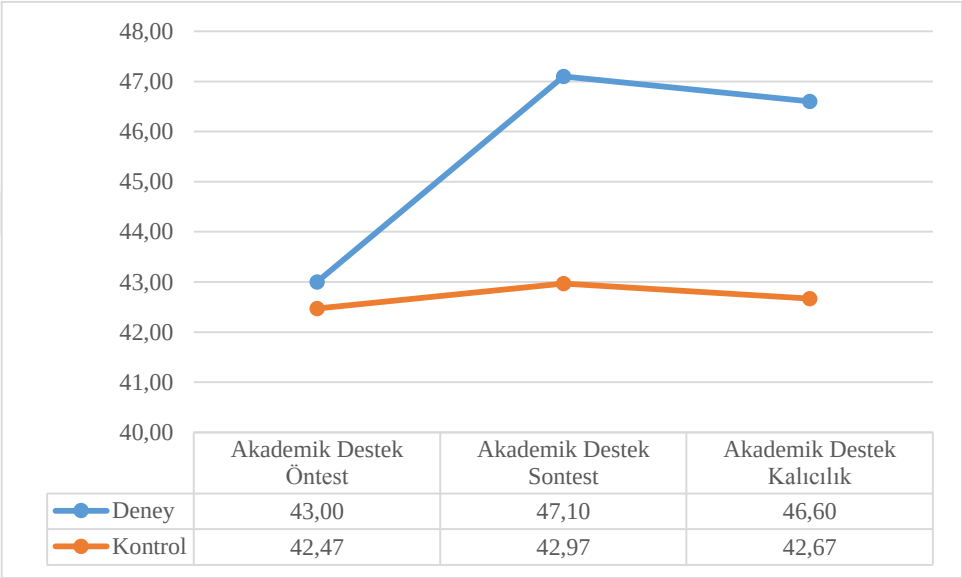
Deney ve kontrol gruplarının akademik destek becerileri alt ölçeğine ilişkin Mann-Whitney U Testi sonuçları (velilere göre)

	Grup	**Ort.**	**Ss.**	**Sıra Ort.**	**z**	***p***
Öntest	Deney	43.00	7.538	30.02	-0.215	.830
	Kontrol	42.47	9.822	30.98		
Sontest	Deney	47.10	7.087	36.07	-2.473	.013
	Kontrol	42.97	7.563	24.93		
Kalıcılık	Deney	46.60	6.626	36.13	-2.503	.012
	Kontrol	42.67	6.635	24.87		

Tablo 14'te görüldüğü gibi velilerin deney ve kontrol grubundaki çocukların akademik destek becerileri alt ölçeği için vermiş olduğu yanıtlardan elde edilen verilerin analizinde non-parametrik Mann-Whitney U Testi kullanılmıştır. Analiz sonucunda deney grubundaki çocukların öntest puan ortalamasının 43.00, kontrol grubundaki çocukların öntest puan ortalamasının ise 42.47 olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre deney ve kontrol grubundaki çocukların öntest puan ortalamalarında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunamamıştır ($z=-0.215$; $p>.05$). Bununla birlikte deney grubundaki çocukların sontest puan ortalaması 47.10 iken kontrol grubundaki çocukların sontest puan ortalamasının ise 42.97 olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre deney ve kontrol grubundaki çocukların sontest puan ortalamalarında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir ($z=-2.473$; $p<.05$). Grupların kalıcılık testi sonuçları incelendiğinde ise deney grubundaki çocukların kalıcılık testi puan ortalamasının 46.60, kontrol grubundaki çocukların kalıcılık testi puan ortalamasının ise 42.67 olduğu belirlenmiştir. Buna göre deney ve kontrol grubundaki

çocukların kalıcılık testi puan ortalamalarında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır (z=-2.503; p<.05).

Şekil 4'te deney ve kontrol gruplarının akademik destek becerileri alt ölçeği için velilerden alınan yanıtlarla ortaya çıkan öntest, sontest ve kalıcılık testi puan ortalamaları verilmiştir.



Şekil 4. *Deney ve kontrol gruplarının akademik destek becerileri alt ölçeğine ilişkin puan ortalamaları (velilere göre)*

Şekil 4'te görüldüğü gibi deney grubunun öntest puan ortalaması 43.00, sontest puan ortalaması 47.10, kalıcılık testi puan ortalaması 46.60 olarak bulunmuştur. Kontrol grubunun öntest puan ortalaması 42.47, sontest puan ortalaması 42.97, kalıcılık testi puan ortalaması 42.67 olarak hesaplanmıştır. Analiz sonuçlarına ek olarak deney grubunun ortalamaları sontestte artış gösterirken kalıcılık testinde bir miktar düşmektedir. Kontrol grubundaki artışların aynı oranda belirgin olmadığı görülmektedir.

Araştırma bulgularına göre, velilerin vermiş olduğu yanıtlardan elde edilen verilerin analizi sonucunda Şarkı Ağırlıklı Değerler Eğitimi Programının (ŞADEP) deney grubundaki çocukların akademik destek becerilerini anlamlı düzeyde artırdığı söylenebilir.

Deney ve kontrol gruplarının akademik destek becerileri için öğretmenlerden alınan öntest, sontest ve kalıcılık testi puanları arasındaki farklılığın tespitine ilişkin non-parametrik Friedman Testi sonuçları Tablo 15'te verilmiştir.

Tablo 15

Deney ve kontrol gruplarının akademik destek becerilerine ait öntest, sontest ve kalıcılık testi puanları arasındaki farka ilişkin Friedman Testi sonuçları (öğretmenlere göre)

	Ölçüm	**Ortalama**	**Ss**	**Ortalama sıra**	**Kikare**	**p**
Deney	Öntest	46.23	7.436	1.70	10.309	.006
	Sontest	48.30	9.728	2.45		
	Kalıcılık	47.23	8.827	1.85		
Kontrol	Öntest	44.37	8.528	2.20	8.606	.014
	Sontest	43.30	9.241	2.22		
	Kalıcılık	42.30	8.213	1.58		

Tablo 15'te görüldüğü gibi, deney ve kontrol grupları için öğretmenlerden alınan verilere göre akademik destek becerilerinin öntest, sontest ve kalıcılık puan ortalamaları non-parametrik Friedman testi ile karşılaştırılmıştır. Karşılaştırma sonucunda deney grubu verileri için istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur ($p<.01$). Hangi testlerin ortalamasının birbirinden farklı olduğu Wilcoxon testi ile incelenmiştir. Buna göre deney grubunun sontest puan ortalamasının, öntest ortalamasına göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu saptanmıştır ($p<0.05$). Uygulamaya başlamadan önce deney grubundaki çocukların ortalama puanı 46.23 iken uygulama sonrası 48.30'a yükselmiştir. Daha sonra uygulanan kalıcılık testinde 47.23'e düşmesine rağmen bu ortalamanın başlangıçtaki ortalamadan daha yüksek bir ortalama olduğu söylenebilir. Kontrol grubu için öğretmenlerden alınan verilere göre akademik destek becerilerinin öntest, sontest ve kalıcılık puan ortalamaları non-parametrik Friedman testi ile karşılaştırılmış ve düşüş yönünde anlamlı bir fark bulunmuştur ($p<.05$).

Deney ve kontrol gruplarının akademik destek becerileri için velilerden alınan öntest, sontest ve kalıcılık testi puanları arasındaki farklılığın tespitine ilişkin non-parametrik Friedman Testi sonuçları Tablo 16'da verilmiştir.

Tablo 16

Deney ve kontrol gruplarının akademik destek becerilerine ait öntest, sontest ve kalıcılık testi puanları arasındaki farka ilişkin Friedman Testi sonuçları (velilere göre)

	Ölçüm	**Ortalama**	**Ss**	**Ortalama sıra**	**Kikare**	**p**
Deney	Öntest	43.00	7.538	1.52	12.782	.002
	Sontest	47.10	7.087	2.38		
	Kalıcılık	46.60	6.626	2.10		
Kontrol	Öntest	42.47	9.822	1.83	2.439	.295
	Sontest	42.97	7.563	2.22		
	Kalıcılık	42.67	6.635	1.95		

Tablo 16'da görüldüğü gibi, deney ve kontrol grupları için velilerden alınan verilere göre akademik destek becerilerinin öntest, sontest ve kalıcılık puan ortalamaları non-parametrik Friedman testi ile karşılaştırılmıştır. Karşılaştırma sonucunda deney grubu verileri için istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur ($p<.005$). Hangi testlerin ortalamasının birbirinden farklı olduğu Wilcoxon testi ile incelenmiştir. Buna göre deney grubunun sontest puan ortalamasının öntest puan ortalamasına göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu saptanmıştır ($p<.05$). Uygulamaya başlamadan önce deney grubundaki çocukların ortalama puanı 43.00 iken uygulama sonrası 47.10'a yükselmiştir. Daha sonra uygulanan kalıcılık testinde 46.60'a düşmesine rağmen bu ortalamanın başlangıçtaki ortalamadan daha yüksek bir ortalama olduğu söylenebilir. Kontrol grubu için öğretmenlerden alınan verilere göre akademik destek becerilerinin öntest, sontest ve kalıcılık puan ortalamaları non-parametrik Friedman testi ile karşılaştırılmış ve anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p>.05$).

4.3. Arkadaşlık Becerileri Alt Boyutuna İlişkin Bulgular

Deney ve kontrol gruplarının arkadaşlık becerileri alt ölçeği için öğretmenlerden alınan verilerin analizinde non-parametrik Mann-Whitney U Testi kullanılmıştır. Analize ilişkin sonuçlar Tablo 17'de verilmiştir.

Tablo 17

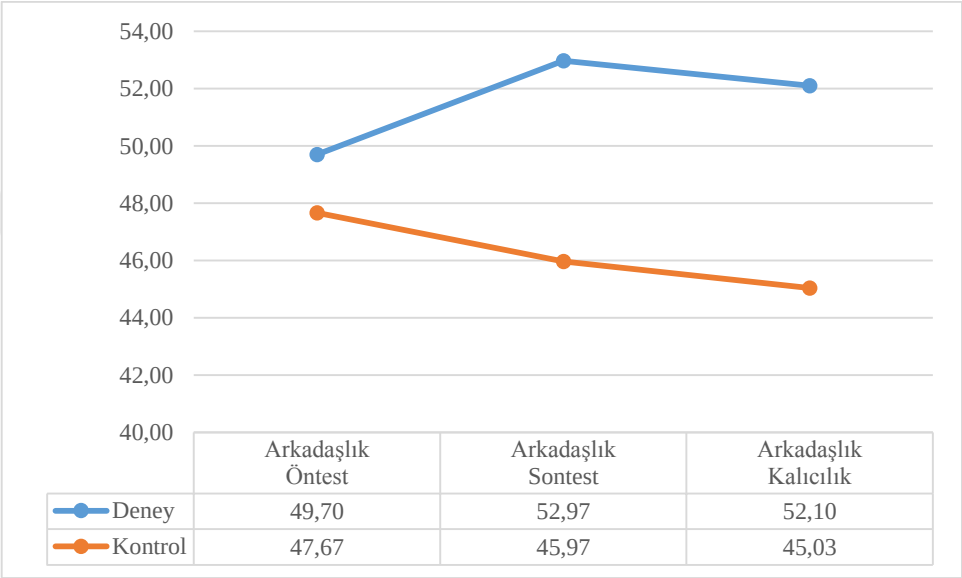
Deney ve kontrol gruplarının arkadaşlık becerileri alt ölçeğine ilişkin Mann-Whitney U Testi sonuçları (öğretmenlere göre)

	Grup	**Ort.**	**Ss.**	**Sıra Ort.**	**z**	***p***
Öntest	Deney	49.70	7.293	31.83	-0.593	.553
	Kontrol	47.67	10.046	29.17		
Sontest	Deney	52.97	8.177	36.83	-2.812	.005
	Kontrol	45.97	10.598	24.17		
Kalıcılık	Deney	52.10	8.092	37.93	-3.303	.001
	Kontrol	45.03	9.156	23.07		

Tablo 17'de görüldüğü gibi öğretmenlerin deney ve kontrol grubundaki çocukların arkadaşlık becerileri alt ölçeği için vermiş olduğu yanıtlardan elde edilen verilerin analizinde non-parametrik Mann-Whitney U Testi kullanılmıştır. Analiz sonucunda deney grubundaki çocukların öntest puan ortalamasının 49.70, kontrol grubundaki çocukların öntest puan ortalamasının ise 47.67 olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre deney ve kontrol grubundaki çocukların öntest puan ortalamalarında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunamamıştır ($z=-0.593$; $p>.05$). Bununla birlikte deney grubundaki çocukların sontest puan ortalaması 52.97 iken kontrol grubundaki çocukların sontest puan ortalamasının ise 45.97 olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre deney ve kontrol grubundaki çocukların sontest puan ortalamalarında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir ($z=-2.812$; $p<.005$). Grupların kalıcılık testi sonuçları incelendiğinde ise deney grubundaki çocukların kalıcılık testi puan ortalamasının 52.10, kontrol grubundaki çocukların kalıcılık testi puan ortalamasının ise 45.03 olduğu belirlenmiştir. Buna göre deney ve kontrol grubundaki

çocukların kalıcılık testi puan ortalamalarında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır (z=-3.303; p<.001).

Şekil 5'te deney ve kontrol gruplarının arkadaşlık becerileri alt ölçeği için öğretmenlerden alınan yanıtlarla ortaya çıkan öntest, sontest ve kalıcılık testi puan ortalamaları verilmiştir.



	Arkadaşlık Öntest	Arkadaşlık Sontest	Arkadaşlık Kalıcılık
Deney	49,70	52,97	52,10
Kontrol	47,67	45,97	45,03

Şekil 5. Deney ve kontrol gruplarının arkadaşlık becerileri alt ölçeğine ilişkin puan ortalamaları (öğretmenlere göre)

Şekil 5'te görüldüğü gibi deney grubunun öntest puan ortalaması 49.70, sontest puan ortalaması 52.97, kalıcılık testi puan ortalaması 52.10 olarak hesaplanmıştır. Kontrol grubunun öntest puan ortalaması 47.67, sontest puan ortalaması 45.97, kalıcılık testi puan ortalaması 45.03 olarak bulunmuştur. Analiz sonuçlarına ek olarak deney grubunun ortalamaları sontestte artış gösterirken kalıcılık testinde bir miktar düşmektedir. Kontrol grubunda puanların düşüş eğiliminde olduğu görülmektedir.

Araştırma bulgularına göre, öğretmenlerin vermiş olduğu yanıtlardan elde edilen verilerin analizi sonucunda Şarkı Ağırlıklı Değerler Eğitimi Programının (ŞADEP) deney grubundaki çocukların arkadaşlık becerilerini anlamlı düzeyde artırdığı söylenebilir.

Deney ve kontrol gruplarının arkadaşlık becerileri alt ölçeği için velilerden alınan verilerin analizinde non-parametrik Mann-Whitney U Testi kullanılmıştır. Analize ilişkin sonuçlar Tablo 18'de verilmiştir.

Tablo 18

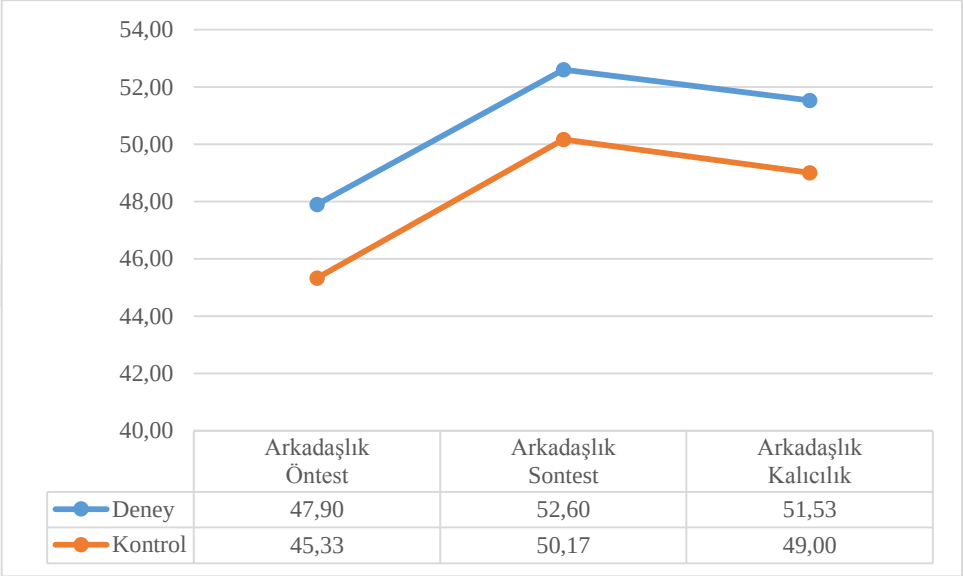
Deney ve kontrol gruplarının arkadaşlık becerileri alt ölçeğine ilişkin Mann-Whitney U Testi sonuçları (velilere göre)

	Grup	**Ort.**	**Ss.**	**Sıra Ort.**	**z**	***p***
Öntest	Deney	47.90	6.804	31.65	-0.511	.609
	Kontrol	45.33	11.532	29.35		
Sontest	Deney	52.60	5.691	34.20	-1.644	.100
	Kontrol	50.17	7.003	26.80		
Kalıcılık	Deney	51.53	5.138	34.13	-1.615	.106
	Kontrol	49.00	6.818	26.87		

Tablo 18'de görüldüğü gibi velilerin deney ve kontrol grubundaki çocukların arkadaşlık becerileri alt ölçeği için vermiş olduğu yanıtlardan elde edilen verilerin analizinde non-parametrik Mann-Whitney U Testi kullanılmıştır. Analiz sonucunda deney grubundaki çocukların öntest puan ortalamasının 47.90, kontrol grubundaki çocukların öntest puan ortalamasının ise 45.33 olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre deney ve kontrol grubundaki çocukların öntest puan ortalamalarında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunamamıştır ($z=-0.511$; $p>.05$). Bununla birlikte deney grubundaki çocukların sontest puan ortalaması 52.60 iken kontrol grubundaki çocukların sontest puan ortalamasının ise 50.17 olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre deney ve kontrol grubundaki çocukların sontest puan ortalamalarında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir ($z=-1.644$; $p>.05$). Grupların kalıcılık testi sonuçları incelendiğinde ise deney grubundaki çocukların kalıcılık testi puan ortalamasının 51.53, kontrol grubundaki çocukların kalıcılık testi puan ortalamasının ise 49.00 olduğu belirlenmiştir. Buna göre deney ve kontrol grubundaki

çocukların kalıcılık testi puan ortalamalarında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunamamıştır (z=-1.615; p>.05).

Şekil 6'da deney ve kontrol gruplarının arkadaşlık becerileri alt ölçeği için velilerden alınan yanıtlarla ortaya çıkan öntest, sontest ve kalıcılık testi puan ortalamaları verilmiştir.



	Arkadaşlık Öntest	Arkadaşlık Sontest	Arkadaşlık Kalıcılık
Deney	47,90	52,60	51,53
Kontrol	45,33	50,17	49,00

Şekil 6. *Deney ve kontrol gruplarının arkadaşlık becerileri alt ölçeğine ilişkin puan ortalamaları (velilere göre)*

Şekil 6'da görüldüğü gibi deney grubunun öntest puan ortalaması 47.90, sontest puan ortalaması 52.60, kalıcılık testi puan ortalaması 51.53 olarak bulunmuştur. Kontrol grubunun öntest puan ortalaması 45.33, sontest puan ortalaması 50.17, kalıcılık testi puan ortalaması 49.00 olarak hesaplanmıştır. Analiz sonuçlarına ek olarak her iki grubun ortalamalarının anlamlı olmamakla birlikte sontestte artış gösterirken kalıcılık testinde bir miktar düştüğü görülmektedir.

Araştırma bulgularına göre, velilerin vermiş olduğu yanıtlardan elde edilen verilerin analizi sonucunda Şarkı Ağırlıklı Değerler Eğitimi Programının (ŞADEP) deney grubundaki çocukların arkadaşlık becerilerini anlamlı düzeyde artırmadığı söylenebilir.

Deney ve kontrol gruplarının arkadaşlık becerileri için öğretmenlerden alınan öntest, sontest ve kalıcılık testi puanları arasındaki farklılığın tespitine ilişkin non-parametrik Friedman Testi sonuçları Tablo 19'da verilmiştir.

Tablo 19

Deney ve kontrol gruplarının arkadaşlık becerilerine ait öntest, sontest ve kalıcılık testi puanları arasındaki farka ilişkin Friedman Testi sonuçları (öğretmenlere göre)

	Ölçüm	**Ortalama**	**Ss**	**Ortalama sıra**	**Kikare**	**p**
Deney	Öntest	49.70	7.293	1.72	7.255	.027
	Sontest	52.97	8.177	2.37		
	Kalıcılık	52.10	8.092	1.92		
Kontrol	Öntest	47.67	10.046	2.20	8.301	.016
	Sontest	45.97	10.598	2.22		
	Kalıcılık	45.03	9.156	1.58		

Tablo 19'da görüldüğü gibi, deney ve kontrol grupları için öğretmenlerden alınan verilere göre arkadaşlık becerilerinin öntest, sontest ve kalıcılık puan ortalamaları non-parametrik Friedman testi ile karşılaştırılmıştır. Karşılaştırma sonucunda deney grubu verileri için istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur ($p<.05$). Hangi testlerin ortalamasının birbirinden farklı olduğu Wilcoxon testi ile incelenmiştir. Buna göre deney grubunun göre sontest puan ortalamasının, öntest ortalamasına göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu saptanmıştır ($p<.05$). Uygulamaya başlamadan önce deney grubundaki çocukların ortalama puanı 49.70 iken uygulama sonrası 52.97'ye yükselmiştir. Daha sonra uygulanan kalıcılık testinde 52.10'a düşmesine rağmen bu ortalamanın başlangıçtaki ortalamadan daha yüksek bir ortalama olduğu söylenebilir. Kontrol grubu için öğretmenlerden alınan verilere göre arkadaşlık becerilerinin öntest, sontest ve kalıcılık puan ortalamaları non-parametrik Friedman testi ile karşılaştırılmış ve düşüş yönünde anlamlı bir fark bulunmuştur ($p<.05$).

Deney ve kontrol gruplarının arkadaşlık becerileri için velilerden alınan öntest, sontest ve kalıcılık testi puanları arasındaki farklılığın tespitine ilişkin non-parametrik Friedman Testi sonuçları Tablo 20'de verilmiştir.

Tablo 20

Deney ve kontrol gruplarının arkadaşlık becerilerine ait öntest, sontest ve kalıcılık testi puanları arasındaki farka ilişkin Friedman Testi sonuçları (velilere göre)

	Ölçüm	**Ortalama**	**Ss**	**Ortalama sıra**	**Kikare**	**p**
Deney	Öntest	47.90	6.804	1.52	17.691	.000
	Sontest	52.60	5.691	2.55		
	Kalıcılık	51.53	5.138	1.93		
Kontrol	Öntest	45.33	11.532	1.67	11.243	.004
	Sontest	50.17	7.003	2.47		
	Kalıcılık	49.00	6.818	1.87		

Tablo 20'de görüldüğü gibi, deney ve kontrol grupları için velilerden alınan verilere göre arkadaşlık becerilerinin öntest, sontest ve kalıcılık puan ortalamaları non-parametrik Friedman testi ile karşılaştırılmıştır. Karşılaştırma sonucunda deney grubu verileri için istatistiksel olarak yüksek derecede anlamlı bir fark bulunmuştur ($p<.001$). Hangi testlerin ortalamasının birbirinden farklı olduğu Wilcoxon testi ile incelenmiştir. Buna göre deney grubunun sontest puan ortalamasının öntest puan ortalamasına göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu saptanmıştır ($p<.001$). Uygulamaya başlamadan önce deney grubundaki çocukların ortalama puanı 47.90 iken uygulama sonrası 52.60'a yükselmiştir. Daha sonra uygulanan kalıcılık testinde 51.53'e düşmesine rağmen bu ortalamanın başlangıçtaki ortalamadan daha yüksek bir ortalama olduğu söylenebilir. Kontrol grubu için öğretmenlerden alınan verilere göre arkadaşlık becerilerinin öntest, sontest ve kalıcılık puan ortalamaları non-parametrik Friedman testi ile karşılaştırılmış anlamlı bir fark bulunmuştur ($p<.005$).

4.4. Duygularını Yönetme Becerileri Alt Boyutuna İlişkin Bulgular

Deney ve kontrol gruplarının duygularını yönetme becerileri alt ölçeği için öğretmenlerden alınan verilerin analizinde non-parametrik Mann-Whitney U Testi kullanılmıştır. Analize ilişkin sonuçlar Tablo 21'de verilmiştir.

Tablo 21

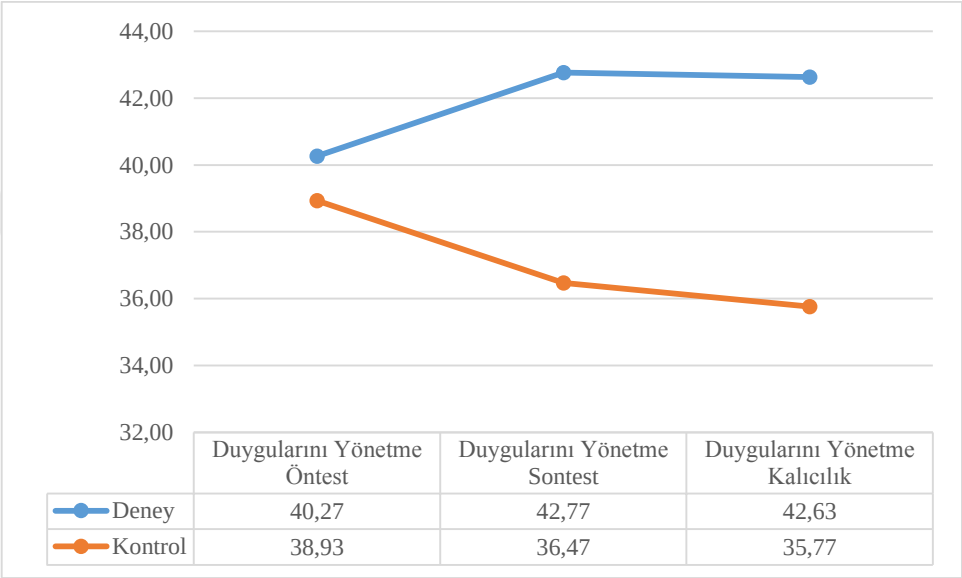
Deney ve kontrol gruplarının duygularını yönetme becerileri alt ölçeğine ilişkin Mann-Whitney U Testi sonuçları (öğretmenlere göre)

	Grup	**Ort.**	**Ss.**	**Sıra Ort.**	**z**	***p***
Öntest	Deney	40.27	10.419	32.03	-0.681	.496
	Kontrol	38.93	9.681	28.97		
Sontest	Deney	42.77	8.097	38.23	-3.435	.001
	Kontrol	36.47	6.947	22.77		
Kalıcılık	Deney	42.63	7.604	39.58	-4.034	.000
	Kontrol	35.77	5.987	21.42		

Tablo 21'de görüldüğü gibi öğretmenlerin deney ve kontrol grubundaki çocukların duygularını yönetme becerileri alt ölçeği için vermiş olduğu yanıtlardan elde edilen verilerin analizinde non-parametrik Mann-Whitney U Testi kullanılmıştır. Analiz sonucunda deney grubundaki çocukların öntest puan ortalamasının 40.27, kontrol grubundaki çocukların öntest puan ortalamasının ise 38.93 olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre deney ve kontrol grubundaki çocukların öntest puan ortalamalarında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunamamıştır ($z=-0.681$; $p>.05$). Bununla birlikte deney grubundaki çocukların sontest puan ortalaması 42.37 iken kontrol grubundaki çocukların sontest puan ortalamasının ise 36.47 olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre deney ve kontrol grubundaki çocukların sontest puan ortalamalarında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir ($z=-3.435$; $p<.001$). Grupların kalıcılık testi sonuçları incelendiğinde ise deney grubundaki çocukların kalıcılık testi puan ortalamasının 42.63, kontrol grubundaki çocukların kalıcılık testi puan ortalamasının ise 35.77 olduğu belirlenmiştir. Buna göre deney ve kontrol grubundaki

çocukların kalıcılık testi puan ortalamalarında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur (z=-4.034; p<.001).

Şekil 7'de deney ve kontrol gruplarının duygularını yönetme becerileri alt ölçeği için öğretmenlerden alınan yanıtlarla ortaya çıkan öntest, sontest ve kalıcılık testi puan ortalamaları verilmiştir.



	Duygularını Yönetme Öntest	Duygularını Yönetme Sontest	Duygularını Yönetme Kalıcılık
Deney	40,27	42,77	42,63
Kontrol	38,93	36,47	35,77

Şekil 7. *Deney ve kontrol gruplarının duygularını yönetme becerileri alt ölçeğine ilişkin puan ortalamaları (öğretmenlere göre)*

Şekil 7'de görüldüğü gibi deney grubunun öntest puan ortalaması 40.27, sontest puan ortalaması 42.77, kalıcılık testi puan ortalaması 42.63 olarak bulunmuştur. Kontrol grubunun öntest puan ortalaması 38.93, sontest puan ortalaması 36.47, kalıcılık testi puan ortalaması 35.77 olarak belirlenmiştir. Analiz sonuçlarına ek olarak deney grubunun ortalamaları sontestte artış gösterirken kalıcılık testinde bir miktar düşmektedir. Kontrol grubunda puanların düşüş eğiliminde olduğu görülmektedir.

Araştırma bulgularına göre, öğretmenlerin vermiş olduğu yanıtlardan elde edilen verilerin analizi sonucunda Şarkı Ağırlıklı Değerler Eğitimi Programının (ŞADEP) deney grubundaki çocukların duygularını yönetme becerilerini anlamlı düzeyde artırdığı söylenebilir.

Deney ve kontrol gruplarının duygularını yönetme becerileri alt ölçeği için velilerden alınan verilerin analizinde non-parametrik Mann-Whitney U Testi kullanılmıştır. Analize ilişkin sonuçlar Tablo 22'de verilmiştir.

Tablo 22

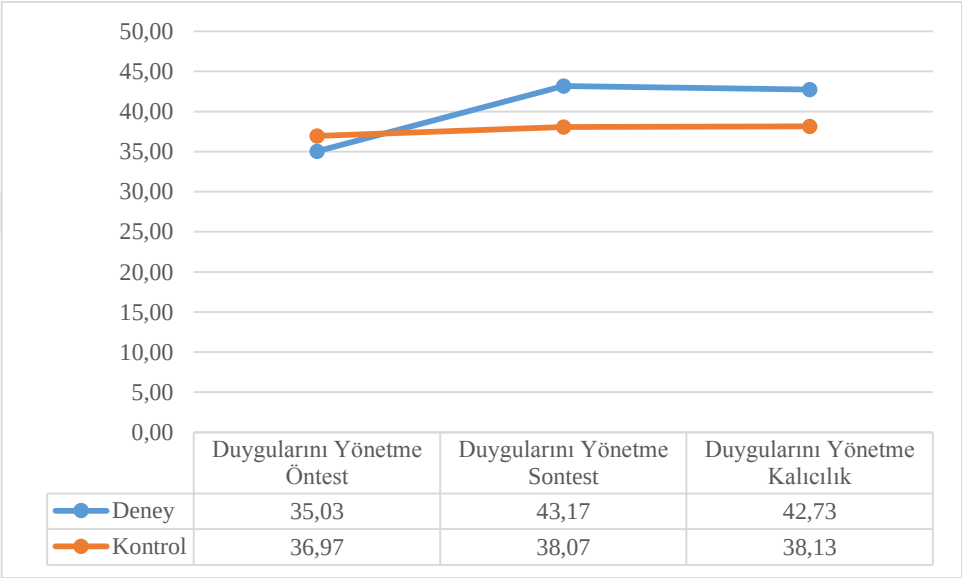
Deney ve kontrol gruplarının duygularını yönetme becerileri alt ölçeğine ilişkin Mann-Whitney U Testi sonuçları (velilere göre)

	Grup	**Ort.**	**Ss.**	**Sıra Ort.**	**z**	***p***
Öntest	Deney	35.03	7.881	28.87	-0.726	.468
	Kontrol	36.97	9.481	32.13		
Sontest	Deney	43.17	7.264	35.90	-2.399	.016
	Kontrol	38.07	8.077	25.10		
Kalıcılık	Deney	42.73	6.838	35.20	-2.088	.037
	Kontrol	38.13	7.930	25.80		

Tablo 22'de görüldüğü gibi velilerin deney ve kontrol grubundaki çocukların duygularını yönetme becerileri alt ölçeği için vermiş olduğu yanıtlardan elde edilen verilerin analizinde non-parametrik Mann-Whitney U Testi kullanılmıştır. Analiz sonucunda deney grubundaki çocukların öntest puan ortalamasının 35.03, kontrol grubundaki çocukların öntest puan ortalamasının ise 36.97 olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre deney ve kontrol grubundaki çocukların öntest puan ortalamalarında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunamamıştır ($z=-0.726$; $p>.05$). Bununla birlikte deney grubundaki çocukların sontest puan ortalaması 43.17 iken kontrol grubundaki çocukların sontest puan ortalamasının ise 38.07 olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre deney ve kontrol grubundaki çocukların sontest puan ortalamalarında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir ($z=-2.399$; $p<.05$). Grupların kalıcılık testi sonuçları incelendiğinde ise deney grubundaki çocukların kalıcılık testi puan ortalamasının 42.73, kontrol grubundaki çocukların kalıcılık testi puan ortalamasının ise 38.13 olduğu belirlenmiştir. Buna göre deney ve kontrol grubundaki

çocukların kalıcılık testi puan ortalamalarında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır (z=-2.088; p<.05).

Şekil 8'de deney ve kontrol gruplarının duygularını yönetme becerileri alt ölçeği için velilerden alınan yanıtlarla ortaya çıkan öntest, sontest ve kalıcılık testi puan ortalamaları verilmiştir.



Şekil 8. *Deney ve kontrol gruplarının duygularını yönetme becerileri alt ölçeğine ilişkin puan ortalamaları (velilere göre)*

Şekil 8'de görüldüğü gibi deney grubunun öntest puan ortalaması 35.03, sontest puan ortalaması 43.17, kalıcılık testi puan ortalaması 42.73 olarak hesaplanmıştır. Kontrol grubunun öntest puan ortalaması 36.97, sontest puan ortalaması 38.07, kalıcılık testi puan ortalaması 38.13 olarak belirlenmiştir. Analiz sonuçlarına ek olarak deney grubunun ortalamaları sontestte artış gösterirken kalıcılık testinde bir miktar düşmektedir. Kontrol grubundaki artışların anlamlı olmadığı görülmektedir.

Araştırma bulgularına göre, velilerin vermiş olduğu yanıtlardan elde edilen verilerin analizi sonucunda Şarkı Ağırlıklı Değerler Eğitimi Programının (ŞADEP) deney grubundaki çocukların duygularını yönetme becerilerini anlamlı düzeyde artırdığı ifade edilebilir.

Deney ve kontrol gruplarının duygularını yönetme becerileri için öğretmenlerden alınan öntest, sontest ve kalıcılık testi puanları arasındaki farklılığın tespitine ilişkin non-parametrik Friedman Testi sonuçları Tablo 23'te verilmiştir.

Tablo 23

Deney ve kontrol gruplarının duygularını yönetme becerilerine ait öntest, sontest ve kalıcılık testi puanları arasındaki farka ilişkin Friedman Testi sonuçları (öğretmenlere göre)

	Ölçüm	**Ortalama**	**Ss**	**Ortalama sıra**	**Kikare**	**p**
Deney	Öntest	40.27	10.419	1.75	3.872	.144
	Sontest	42.77	8.097	2.23		
	Kalıcılık	42.63	7.604	2.02		
Kontrol	Öntest	38.93	9.681	2.15	2.127	.345
	Sontest	36.47	6.947	2.05		
	Kalıcılık	35.77	5.987	1.80		

Tablo 23'te görüldüğü gibi, deney ve kontrol grupları için öğretmenlerden alınan verilere göre duygularını yönetme becerilerinin öntest, sontest ve kalıcılık puan ortalamaları non-parametrik Friedman testi ile karşılaştırılmıştır. Karşılaştırma sonucunda deney grubu verileri için istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p>.05$). Bununla birlikte deney grubunun göre sontest ve kalıcılık testi puan ortalamasının öntest puan ortalamasına göre yüksek olduğu saptanmıştır. Uygulamaya başlamadan önce deney grubundaki çocukların ortalama puanı 40.27 iken uygulama sonrası 42.77'ye yükselmiştir. Daha sonra uygulanan kalıcılık testinde 42.63'e düşmesine rağmen bu ortalamanın başlangıçtaki ortalamadan daha yüksek bir ortalama olduğu söylenebilir. Kontrol grubu için öğretmenlerden alınan verilere göre duygularını yönetme becerilerinin öntest, sontest ve kalıcılık puan ortalamaları non-parametrik Friedman testi ile karşılaştırılmış ve düşüş yönünde anlamlı bir farka rastlanmamıştır ($p>.05$).

Deney ve kontrol gruplarının duygularını yönetme becerileri için velilerden alınan öntest, sontest ve kalıcılık testi puanları arasındaki farklılığın tespitine ilişkin non-parametrik Friedman Testi sonuçları Tablo 24'te verilmiştir.

Tablo 24

Deney ve kontrol gruplarının duygularını yönetme becerilerine ait öntest, sontest ve kalıcılık testi puanları arasındaki farka ilişkin Friedman Testi sonuçları (velilere göre)

	Ölçüm	**Ortalama**	**Ss**	**Ortalama sıra**	**Kikare**	**p**
Deney	Öntest	35.03	7.881	1.32	22.661	.000
	Sontest	43.17	7.264	2.45		
	Kalıcılık	42.73	6.838	2.23		
Kontrol	Öntest	36.97	9.481	1.87	0.991	.609
	Sontest	38.07	8.077	2.12		
	Kalıcılık	38.13	7.930	2.02		

Tablo 24'te görüldüğü gibi, deney ve kontrol grupları için velilerden alınan verilere göre duygularını yönetme becerilerinin öntest, sontest ve kalıcılık puan ortalamaları non-parametrik Friedman testi ile karşılaştırılmıştır. Karşılaştırma sonucunda deney grubu verileri için istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur ($p<.001$). Hangi testlerin ortalamasının birbirinden farklı olduğu Wilcoxon testi ile incelenmiştir. Buna göre deney grubunun sontest ve kalıcılık testi puan ortalamalarının öntest puan ortalamasına göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu saptanmıştır ($p<.001$). Uygulamaya başlamadan önce deney grubundaki çocukların ortalama puanı 35.03 iken uygulama sonrası 43.17'ye yükselmiştir. Daha sonra uygulanan kalıcılık testinde 42.73'e düşmesine rağmen bu ortalamanın başlangıçtaki ortalamadan daha yüksek bir ortalama olduğu söylenebilir. Kontrol grubu için öğretmenlerden alınan verilere göre duygularını yönetme becerilerinin öntest, sontest ve kalıcılık puan ortalamaları non-parametrik Friedman testi ile karşılaştırılmış ve anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p>.05$).

4.5. Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği'nin (OSBED) toplamına İlişkin Bulgular

Deney ve kontrol gruplarının Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği'nin (OSBED) toplamı için öğretmenlerden alınan verilerin analizinde non-parametrik Mann-Whitney U Testi kullanılmıştır. Analize ilişkin sonuçlar Tablo 25'te verilmiştir.

Tablo 25

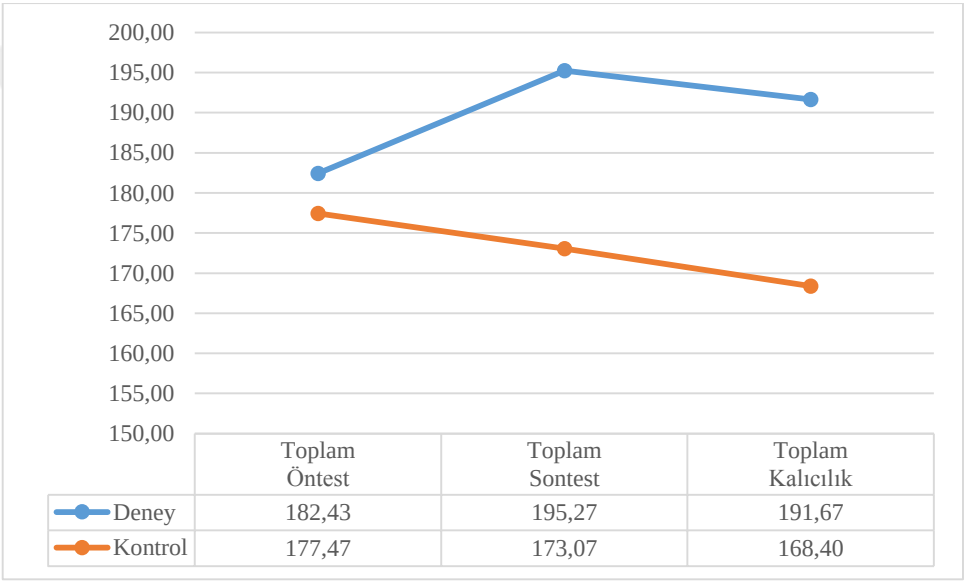
Deney ve kontrol gruplarının Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği'nin (OSBED) toplamına ilişkin Mann-Whitney U Testi sonuçları (öğretmenlere göre)

	Grup	**Ort.**	**Ss.**	**Sıra Ort.**	**z**	***p***
Öntest	Deney	182.43	30.077	31.63	-0.503	.615
	Kontrol	177.47	32.967	29.37		
Sontest	Deney	195.27	32.589	38.02	-3.335	.001
	Kontrol	173.07	32.029	22.98		
Kalıcılık	Deney	191.67	30.084	39.30	-3.904	.000
	Kontrol	168.40	28.204	21.70		

Tablo 25'te görüldüğü gibi öğretmenlerin deney ve kontrol grubundaki çocuklar için Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği'nin (OSBED) toplamına vermiş olduğu yanıtlardan elde edilen verilerin analizinde non-parametrik Mann-Whitney U Testi kullanılmıştır. Analiz sonucunda deney grubundaki çocukların öntest toplam puan ortalamasının 182.43, kontrol grubundaki çocukların öntest toplam puan ortalamasının ise 177.47 olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre deney ve kontrol grubundaki çocukların öntest toplam puan ortalamalarında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunamamıştır ($z=-0.503$; $p>.05$). Bununla birlikte deney grubundaki çocukların sontest toplam puan ortalaması 195.27 iken kontrol grubundaki çocukların sontest toplam puan ortalamasının ise 173.07 olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre deney ve kontrol grubundaki çocukların sontest puan ortalamalarında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir ($z=-3.335$; $p<.001$). Grupların kalıcılık testi sonuçları incelendiğinde ise deney grubundaki çocukların

kalıcılık testi toplam puan ortalamasının 191.67, kontrol grubundaki çocukların kalıcılık testi toplam puan ortalamasının ise 168.40 olduğu belirlenmiştir. Buna göre deney ve kontrol grubundaki çocukların kalıcılık testi toplam puan ortalamalarında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır (z=-3.904; p<.001).

Şekil 9'da deney ve kontrol gruplarının Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği'nin (OSBED) toplamı için öğretmenlerden alınan yanıtlarla ortaya çıkan öntest, sontest ve kalıcılık testi puan ortalamaları verilmiştir.



	Toplam Öntest	Toplam Sontest	Toplam Kalıcılık
Deney	182,43	195,27	191,67
Kontrol	177,47	173,07	168,40

Şekil 9. *Deney ve kontrol gruplarının Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği'nin (OSBED) toplamına ilişkin puan ortalamaları (öğretmenlere göre)*

Şekil 9'da görüldüğü gibi deney grubunun öntest puan ortalaması 182.43, sontest puan ortalaması 195.27, kalıcılık testi puan ortalaması 191.67 olarak hesaplanmıştır. Kontrol grubunun öntest puan ortalaması 177.47, sontest puan ortalaması 173.07, kalıcılık testi puan ortalaması 168.40 olarak bulunmuştur. Analiz sonuçlarına ek olarak deney grubunun ortalamaları sontestte artış gösterirken kalıcılık testinde bir miktar düşmektedir. Kontrol grubunda puanların düşüş eğiliminde olduğu görülmektedir.

Araştırma bulgularına göre, öğretmenlerin vermiş olduğu yanıtlardan elde edilen verilerin analizi sonucunda Şarkı Ağırlıklı Değerler Eğitimi Programının (ŞADEP) deney

grubundaki çocukların sosyal becerilerini Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği'nin (OSBED) sonuçlarına göre anlamlı düzeyde artırdığı söylenebilir.

Deney ve kontrol gruplarının Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği'nin (OSBED) toplamı için velilerden alınan verilerin analizinde non-parametrik Mann-Whitney U Testi kullanılmıştır. Analize ilişkin sonuçlar Tablo 26'da verilmiştir.

Tablo 26

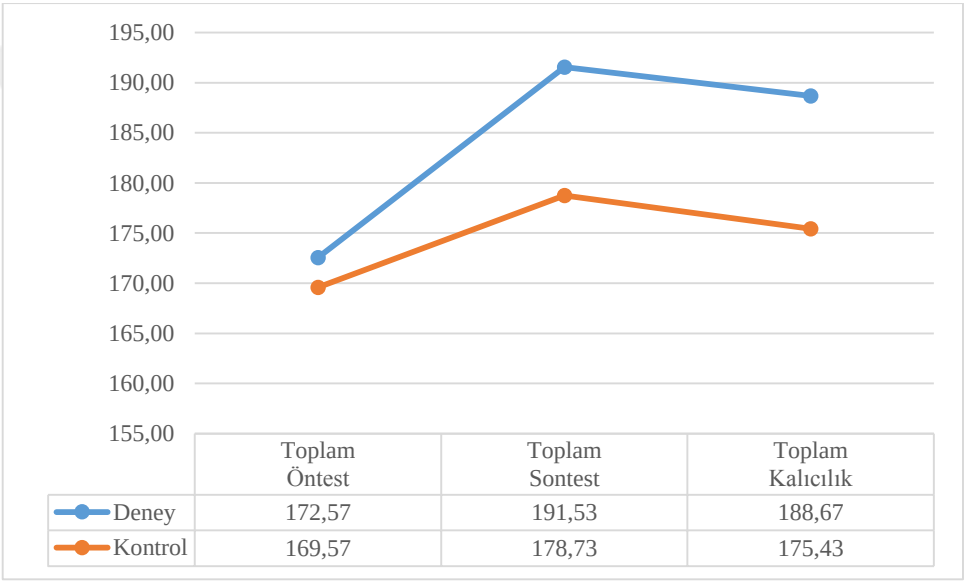
Deney ve kontrol gruplarının Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği'nin (OSBED) toplamına ilişkin Mann-Whitney U Testi sonuçları (velilere göre)

	Grup	**Ort.**	**Ss.**	**Sıra Ort.**	**z**	***p***
Öntest	Deney	172.57	23.832	30.25	-0.111	.912
	Kontrol	169.57	36.730	30.75		
Sontest	Deney	191.53	23.941	35.12	-2.048	.041
	Kontrol	178.73	25.189	25.88		
Kalıcılık	Deney	188.67	22.208	35.00	-1.996	.046
	Kontrol	175.43	25.438	26.00		

Tablo 26'da görüldüğü gibi velilerin deney ve kontrol grubundaki çocuklar için Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği'nin (OSBED) toplamına vermiş olduğu yanıtlardan elde edilen verilerin analizinde non-parametrik Mann-Whitney U Testi kullanılmıştır. Analiz sonucunda deney grubundaki çocukların öntest toplam puan ortalamasının 172.57, kontrol grubundaki çocukların öntest toplam puan ortalamasının ise 169.57 olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre deney ve kontrol grubundaki çocukların öntest toplam puan ortalamalarında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunamamıştır ($z=-0.111$; $p>.05$). Bununla birlikte deney grubundaki çocukların sontest toplam puan ortalaması 191.53 iken kontrol grubundaki çocukların sontest toplam puan ortalamasının ise 178.73 olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre deney ve kontrol grubundaki çocukların sontest puan ortalamalarında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur ($z=-2.048$; $p<.05$). Grupların kalıcılık testi sonuçları incelendiğinde ise deney grubundaki çocukların

kalıcılık testi toplam puan ortalamasının 188.67, kontrol grubundaki çocukların kalıcılık testi toplam puan ortalamasının ise 175.43 olduğu belirlenmiştir. Buna göre deney ve kontrol grubundaki çocukların kalıcılık testi toplam puan ortalamalarında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir ($z=-1.996$; $p<.05$).

Şekil 10'da deney ve kontrol gruplarının Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği'nin (OSBED) toplamı için velilerden alınan yanıtlarla ortaya çıkan öntest, sontest ve kalıcılık testi puan ortalamaları verilmiştir.



Şekil 10. *Deney ve kontrol gruplarının Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği'nin (OSBED) toplamına ilişkin puan ortalamaları (velilere göre)*

Şekil 10'da görüldüğü gibi deney grubunun öntest puan ortalaması 172.57, sontest puan ortalaması 191.53, kalıcılık testi puan ortalaması 188.67 olarak bulunmuştur. Kontrol grubunun öntest puan ortalaması 169.57, sontest puan ortalaması 178.73, kalıcılık testi puan ortalaması 175.43 olarak hesaplanmıştır. Analiz sonuçlarına ek olarak deney grubunun ortalamaları sontestte anlamlı bir artış gösterirken kalıcılık testinde bir miktar düşmektedir. Kontrol grubunda puan farklılıklarının anlamlı olmadığı görülmektedir.

Araştırma bulgularına göre, velilerin vermiş olduğu yanıtlardan elde edilen verilerin analizi sonucunda Şarkı Ağırlıklı Değerler Eğitimi Programının (ŞADEP) deney grubundaki

çocukların sosyal becerilerini Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği (OSBED) sonuçlarına göre anlamlı düzeyde artırdığı söylenebilir. Bununla birlikte kontrol grubundaki çocukların sosyal becerilerinin de OSBED sonuçlarına göre anlamlı düzeyde arttığı ifade edilebilir.

Deney ve kontrol gruplarının Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği (OSBED) toplamı için öğretmenlerden alınan öntest, sontest ve kalıcılık testi puanları arasındaki farklılığın tespitine ilişkin non-parametrik Friedman Testi sonuçları Tablo 27'de verilmiştir.

Tablo 27

Deney ve kontrol gruplarının Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği (OSBED) toplamına ait öntest, sontest ve kalıcılık testi puanları arasındaki farka ilişkin Friedman Testi sonuçları (öğretmenlere göre)

	Ölçüm	**Ortalama**	**Ss**	**Ortalama sıra**	**Kikare**	**p**
Deney	Öntest	182.43	30.077	1.58	25.630	.000
	Sontest	195.27	32.589	2.75		
	Kalıcılık	191.67	30.084	1.67		
Kontrol	Öntest	177.47	32.967	2.15	11.109	.004
	Sontest	173.07	32.029	2.33		
	Kalıcılık	168.40	28.204	1.52		

Tablo 27'de görüldüğü gibi, deney ve kontrol grupları için öğretmenlerden alınan verilere göre Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği (OSBED) toplamına ilişkin öntest, sontest ve kalıcılık puan ortalamaları non-parametrik Friedman testi ile karşılaştırılmıştır. Karşılaştırma sonucunda deney grubu verileri için istatistiksel olarak yüksek derecede anlamlı bir fark bulunmuştur ($p<.001$). Hangi testlerin ortalamasının birbirinden farklı olduğu Wilcoxon testi ile incelenmiştir. Buna göre deney grubunun sontest puan ortalamasının, öntest ve kalıcılık testi ortalamalarına göre anlamlı düzeyde yüksek

olduğu saptanmıştır (p<.05). Uygulamaya başlamadan önce deney grubundaki çocukların ortalama puanı 182.43 iken uygulama sonrası 195.27'ye yükselmiştir. Daha sonra uygulanan kalıcılık testinde 191.67'ye düşmesine rağmen bu ortalamanın başlangıçtaki ortalamadan daha yüksek bir ortalama olduğu söylenebilir. Kontrol grubu için öğretmenlerden alınan verilere göre OSBED toplam öntest, sontest ve kalıcılık puan ortalamaları non-parametrik Friedman testi ile karşılaştırılmış ve düşüş yönünde anlamlı bir fark bulunmuştur (p<.005).

Deney ve kontrol gruplarının Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği (OSBED) toplamı için velilerden alınan öntest, sontest ve kalıcılık testi puanları arasındaki farklılığın tespitine ilişkin non-parametrik Friedman Testi sonuçları Tablo 28'de verilmiştir.

Tablo 28

Deney ve kontrol gruplarının Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği (OSBED) toplamına ait öntest, sontest ve kalıcılık testi puanları arasındaki farka ilişkin Friedman Testi sonuçları (velilere göre)

	Ölçüm	**Ortalama**	**Ss**	**Ortalama sıra**	**Kikare**	**p**
Deney	Öntest	172.57	23.832	1.52	15.881	.000
	Sontest	191.53	23.941	2.53		
	Kalıcılık	188.67	22.208	1.95		
Kontrol	Öntest	169.57	36.730	1.77	14.600	.001
	Sontest	178.73	25.189	2.57		
	Kalıcılık	175.43	25.438	1.67		

Tablo 28'de görüldüğü gibi, deney ve kontrol grupları için velilerden alınan verilere göre Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği (OSBED) toplamına ilişkin öntest, sontest ve kalıcılık puan ortalamaları non-parametrik Friedman testi ile karşılaştırılmıştır. Karşılaştırma sonucunda deney grubu verileri için istatistiksel olarak yüksek derecede anlamlı bir fark bulunmuştur (p<.001). Hangi testlerin ortalamasının birbirinden farklı olduğu Wilcoxon testi ile incelenmiştir. Buna göre deney grubunun sontest puan ortalamasının öntest

puan ortalamasına göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu saptanmıştır (p<.001). Uygulamaya başlamadan önce deney grubundaki çocukların ortalama puanı 172.57 iken uygulama sonrası 191.53'e yükselmiştir. Daha sonra uygulanan kalıcılık testinde 188.67'ye düşmesine rağmen bu ortalamanın başlangıçtaki ortalamadan daha yüksek bir ortalama olduğu söylenebilir. Kontrol grubu için öğretmenlerden alınan verilere göre OSBED toplam öntest, sontest ve kalıcılık puan ortalamaları non-parametrik Friedman testi ile karşılaştırılmış ve anlamlı bir fark bulunmuştur (p<.001).

Şarkı Ağırlıklı Değerler Eğitimi Programının (ŞADEP) deney grubunun sosyal becerilerine etkililiğine ilişkin özet bilgiler Tablo 29'da verilmiştir.

Tablo 29

Şarkı Ağırlıklı Değerler Eğitimi Programının (ŞADEP) deney grubunun sosyal becerilerine etkililiğine ilişkin özet

Ölçek	Öğretmen Görüşü	Veli Görüşü
Başlangıç Becerileri Alt Boyutu	Etkili	Etkili Değil
Akademik Destek Becerileri Alt Boyutu	Etkili	Etkili
Arkadaşlık Becerileri Alt Boyutu	Etkili	Etkili Değil
Duyguları Yönetme Becerileri Alt Boyutu	Etkili	Etkili
OSBED Toplam	Etkili	Etkili

Tablo 29'da görüldüğü gibi öğretmenler, Şarkı Ağırlıklı Değerler Eğitimi Programının (ŞADEP) deney grubunun sosyal becerilerinde, Okul Öncesi Sosyal Beceri Ölçeği (OSBED) ve tüm alt boyutları açısından etkili olduğunu belirtmiştir. Veliler ise programın başlangıç becerileri ve arkadaşlık becerileri alt boyutları dışında etkili olduğunu ifade etmiştir.

5. Bölüm

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu bölümde araştırma bulgularından ulaşılan sonuçlar ve tartışma yer almaktadır. Tartışma ve sonuçlar "okul öncesi sosyal beceri değerlendirme ölçeğinin" başlangıç becerileri, akademik destek becerileri, arkadaşlık becerileri, duygularını yönetme becerileri ve ölçeğin bütünü için ayrı ayrı olmak üzere beş başlık altında toplanmıştır.

5.1. Tartışma ve Sonuç

Bu araştırma şarkılar ile değerler eğitimi programının, öğretmenlerin ve ebeveynlerin değerlendirmesi ile çocukların başlangıç, arkadaşlık, duyguları yönetme ve sosyal becerilerini edinme üzerindeki etkisini incelemiştir. Şarkılar ile değerler eğitimi programın sosyal becerilerin geliştirilmesinde olumlu etkisi olduğuna dair kanıtlar gözlenmiştir. Müzik müdahalesi çocukların sosyal becerilerini ve aktivitelere katılım duygularını artırabilir.

Tarihsel olarak müzik, doktrin ve değerleri öğretmenin bir yolu olarak çok önemli olmuştur. Duygusal tepkiyi şarkı sözlerinin içeriğinde rasyonel yansıma ile birleştirmek önemlidir. Aristo'nun müziğin 'doğal tatlılığı' olarak adlandırdığı şey, çocukların başka türlü ilgi çekici bulmayacakları konu veya materyallerle meşgul etmek için kullanılabilir (Walhout, 1995). Öğretimde müzik ve şarkı kullanmak ise öğrencilerin zaten ilgilendikleri ve keyfini çıkardıkları bir aracı kullanmaktır. Müzik ve şarkı uzun zamandır ahlak ve değer eğitiminde önemli olarak kabul edilmiştir (Lickona, Schaps ve Lewis, 2003). Müziğin eğitimde kullanımı binlerce yıl öncesine dayanır. Platon'a göre, 'müzik eğitimi, diğerlerinden daha güçlü bir enstrümandır, çünkü ritim ve ahenk ruhun iç bölgelerine girer (Walhout, 1995). Plato, farklı müzik türlerinin hem etik hem de etik olmayan davranışlara yol açacak belirli duyguları ortaya çıkardığına inanıyordu. Şarkı sözleri ile değerlerdeki ve ahlaki davranıştaki değişiklikler arasında bir ilişki vardır (Mizzoni, 2006).

Okul öncesi düzeyde bir öğretim aracı veya tekniği olarak müzik, okul öncesi öğretmenleri tarafından sıklıkla tercih edilmektedir. Çocukların müziğe olan doğal ilgilisi, hoşa giden bir etkinlik olması tercih edilmesini kolaylaştırıcı etkenlerdir. Birçok araştırmada müzik öğretmenlerin tercih ettikleri teknikler arasında ilk üçer girmektedir. Pekdoğan ve Korkmaz'ın (2017) araştırmasına katılan okul öncesi öğretmenleri Türkçe ve dramadan sonra müziği tercih ettiklerini belirtmiştelerdir. Uzun ve Köse'nin (2007) araştırmasında da müzik yine üçüncü sırada yer almaktadır.

Hem müzikle öğretim, hem de karakter eğitimi yapılandırmacı eğitim ilkelerine de uygundur. DeVries ve Zan (2012), yapılandırmacı eğitimin ilk ilkesinin, karşılıklı saygının sürekli uygulandığı bir sosyomoral atmosfer yaratmak olduğunu belirtmiştir. "Sosyomoral atmosfer", sınıfta çocuk-çocuk ilişkileri, yetişkin-çocuk ilişkileri ve çocuklar tarafından gözlemlenebilir yetişkin-yetişkin ilişkileri alanındaki tüm kişilerarası ilişkiler ağını ifade eder. Yapılandırmacı sınıflarda sosyal becerileri geliştirecek olan değerler hakkında öğrenme fırsatları, mümkün olduğunda doğrudan deneyime dayanır. Bu, çocukların değer anlayışlarını, günlük sosyal etkileşimleri hammadde olarak kullanarak yapılandırmaları gerektiği düşüncesiyle tutarlıdır. Piaget'in sosyal ve ahlaki gelişim alanındaki en etkili kitabı Çocuğun Ahlaki Gelişimidir (1932). Çocukların ahlaki akıl yürütme ve davranışlarının, gelecek nesillerin eylemlerinin adalet ve akıl temeline dayandırılması için nasıl geliştirilebileceğini belirlemek önemlidir. Piaget, okulların işbirliğine dayalı karar vermeyi ve problem çözmeyi vurgulaması gerektiği ve öğrencilerin adalet temelli ortak kurallar oluşturmalarını isteyerek ahlaki gelişimi desteklemeleri gerektiği sonucuna varmıştır. Piaget'in işbirliğine ve karşılıklı saygıya odaklanması, günümüzde yapılandırmacı erken ahlaki eğitimin önemli bir bileşeni olmaya devam etmektedir.

Bu araştırmada farklı olarak müzik, "Şarkı Ağırlıklı Değerler Eğitimi Programı" kapsamında, özellikle hedef değerlerin kazandırılması amacıyla kullanılmıştır. Araştırmanın

amacı ise Şarkı Ağırlıklı Değerler Eğitimi Programının, okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 5-6 yaş çocuklarının sosyal beceri düzeylerine etkisini belirlemektir.

5.1.1. Başlangıç becerileri alt boyutuna ilişkin tartışma ve sonuç. Başlangıç becerileri alt boyutu çocuğun arkadaşlarıyla, çevresiyle etkileşiminde kullanacakları temel sosyal becerileri içermektedir. Selam verme, kendini tanıtma, teşekkür etme, özür dileme, vedalaşma gibi beceriler bu kapsamda yer almaktadır.

Ön test puanları incelendiğinde hem deney hem de kontrol grubunda yer alan çocukların başlangıç becerilerine oldukça yüksek düzeyde sahip oldukları anlaşılmaktadır. Bu tür beceriler aile ortamında, sosyal etkileşim içerisinde kolaylıkla kazanılabilir. Bu çalışmada var olan becerilerin daha da geliştirilmesi amaçlanmıştır.

Öğretmen değerlendirmesine göre deney ve kontrol gruplarının başlangıç becerileri son-test ve kalıcılık testleri puan ortalamaları arasında istatistiki olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Buna göre deney grubunun başlangıç becerileri puan ortalaması kontrol grubundan daha yüksektir. Kontrol grubunun başlangıç becerileri ön test, son test ve kalıcılık puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ancak, deney grubunun ön test, son test ve kalıcılık puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Buna göre son-test puan ortalaması hem ön-test hem de kalıcılık puan ortalamasından daha yüksektir. Kalıcılık puan ortalaması ise ön test puan ortalamasından daha yüksektir. Bununla birlikte veli puanları analiz sonuçlarına göre Şarkı Ağırlıklı Değerler Eğitimi Programının çocukların başlangıç becerileri için öğretmenlere göre anlamlı bir etkisinin olduğu, velilere göre ise olmadığı söylenebilir. Buradaki görüş farkının, selam verme, kendini tanıtma, teşekkür etme, özür dileme, vedalaşma gibi davranışların okuldaki akranlarla birlikteyken daha çok sergilenme fırsatı yakalandığından, evdeki sıklığına göre daha fark edilebilir oluşu ihtimalinden kaynaklandığı söylenebilir. Bu sonuca göre Şarkı Ağırlıklı Değerler Eğitimi

Programının okul öncesi çocuklarının başlangıç becerileri üzerine olumlu bir etkisinin olduğu ifade edilebilir.

Müzikle eğitimin temel sosyal becerileri geliştirmede etkili olduğu birkaç araştırma tarafından da tespit edilmiştir. Gatab, Shayan, Maleki ve Vahedi Ghajari (2013) araştırmalarında zihinsel engelli fakat eğitilebilir erkek öğrencilerde müziğin sosyal beceriler üzerindeki etkinliğini incelemişlerdir. Araştırmanın sonucunda, özel çocuklarda ritmik-melodik müziğin sosyal gelişim becerilerini etkileyen faktörlerden biri olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda araştırmanın sonuçlarına bakıldığında, müzikle ilişkili deneysel çalışmaların bu araştırma bulgularıyla benzer şekilde sosyal becerileri olumlu etkilediği ifade edilebilir. Shi, Lin ve Xie (2016) tarafından yapılan Otizmli çocuklarda müzik terapisinin duygudurum, dil, davranış ve sosyal becerilere etkisini belirlemek amacıyla yapılan meta-analiz çalışmasında, müziğin ruh halini iyileştirdiğine dair bulgularla karşılaşılmıştır. Daha detaylı bir ifadeyle; müzik terapisinin, otizmi olan çocuklarda ruh halini, dili, duyusal algıyı, davranışı ve sosyal becerileri geliştirebileceği sonuçlarına ulaşılmıştır. Yine bu araştırmanın da söz konusu araştırma sonuçlarında olduğu gibi sosyal becerileri olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

5.1.2. Akademik destek becerileri alt boyutuna ilişkin tartışma ve sonuç.

Akademik destek becerileri, çocukların akademik faaliyetler için gerekli olan becerilere ne düzeyde sahip olduklarını belirlemektedir. Dinleme, soruya cevap verme, yönergelere uyma, alternatif çözümler üretme, başladığı etkinliği sonlandırma bu kapsamdaki becerilerden bazılarıdır.

Ön test puanları incelendiğinde hem deney hem de kontrol grubunda yer alan çocukların akademik destek becerilerine yüksek düzeyde sahip oldukları anlaşılmaktadır. Bu

tür beceriler okul ve aile ortamında, sosyal etkileşim içerisinde kazanılabilir. Bu çalışmada var olan becerilerin daha da geliştirilmesi amaçlanmıştır.

Araştırma bulgularına göre Şarkı Ağırlıklı Değerler Eğitimi Programının okul öncesi dönem çocuklarının akademik destek becerileri üzerine öğretmenlere göre anlamlı bir etkisi bulunmaktadır. Benzer şekilde veli puanları analiz sonuçlarına göre Şarkı Ağırlıklı Değerler Eğitimi Programının çocukların akademik destek becerileri üzerine anlamlı bir etkisi vardır. Akademik destek becerilerinde ortalamalara göre bir artışın olduğu görülmesi ile birlikte deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farklılığın olması, Şarkı Ağırlıklı Değerler Eğitimi Programının, normal öğretim yöntemlerine göre daha etkili olduğunu göstermektedir. Akademik destek becerileri öğretimin rahat sürdürülmesi açısından okul öncesi çocuklara öncelikle kazandırılan beceriler arasında gelmektedir. Bu beceriler okul öncesi öğretmenlerinde çocuklardan sürekli olarak beklenen ve kontrol edilen beceriler olduğundan, diğer öğretim yöntemleriyle de kazandırılabilmektedir.

5.1.3. Arkadaşlık becerileri alt boyutuna ilişkin tartışma ve sonuç. Arkadaşlık becerileri alt boyutunda çocukların olumlu akran etkileşimini geliştiren beceriler ile ilgili maddeler bulunmaktadır. Arkadaşlarının duygularını anlama, başkalarının haklarını koruma, arkadaşlarının fikirlerine uygun tepki verme ve arkadaşlarıyla işbirliği yapma bu boyutta yer alan alt becerilerden birkaçıdır.

Öğretmen değerlendirmesine göre deney ve kontrol gruplarının arkadaşlık becerileri ön-test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunurken, son-test ve kalıcılık testleri puan ortalamaları arasında istatistiki olarak anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Buna göre deney grubunun arkadaşlık becerileri son-test ve kalıcılık testi puan ortalaması kontrol grubundan anlamlı düzeyde yüksektir. Kontrol grubunun arkadaşlık becerileri ön test, son test ve kalıcılık puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Bununla birlikte, deney grubunun ön

test, son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Buna göre sontest puan ortalaması öntest puan ortalamasından anlamlı düzeyde yüksektir. Bu sonuca göre Şarkı Ağırlıklı Değerler Eğitimi Programının okul öncesi çocuklarının arkadaşlık becerilerini olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

Veli değerlendirmesine göre deney ve kontrol grupları arkadaşlık becerileri ön-test, son-test ve kalıcılık testleri puan ortalamaları anlamlı bir şekilde farklı değildir. Arkadaşlık becerileri her iki grupta benzer bir gelişim göstermiştir. Hem deney hem de kontrol grubunun son-test puan ortalamaları ön-test ve kalıcılık testleri puan ortalamalarından anlamlı bir şekilde daha yüksektir. Buna göre her iki gruptaki öğrencilerin arkadaşlık becerileri benzer bir şekilde gelişme göstermiştir. Şarkılar ile değerler eğitimi programı çocukların arkadaşlık becerilerinin gelişimini olumlu etkilemiş olsa da bu etki kontrol grubunda uygulanan eğitimin etkisinden daha büyük değildir.

Elde edilen sonuçlar literatürde benzer konuda yapılan araştırmaların bulgularıyla da uyumludur. Mizzoni (2006) okul öncesi çocuklara müzik aracılığıyla değerleri kazandırmaya yönelik yaptığı çalışmada, çocuklar zamanla, olumlu bir şekilde davranmaya başlamıştır. Birbirleriyle nazik bir şekilde konuşma, birbirleri için kapıları tutma, oyun alanında düşerlerse birbirlerini kaldırma gibi davranışlar sergileyerek, nasıl davranacaklarına dair yüksek bir farkındalığa sahip olduklarını göstermiştir. Nasıl davranılacağına ve değer temelli bir yaşam sürmenin ne olduğuna dair anlayışlarında gelişme görülmüştür. Araştırmacı bu durumu müziğin çeşitli duygu ve ruh hallerini tetikleme ve ortaya çıkarma yeteneğine bağlamıştır (Mizzoni, 2006). Humpal'ın (1991) engelli çocuklarla normal çocukların entegrasyonu için gerçekleştirdiği müzik programında, çocuklar arasındaki etkileşimin, müzik terapisi uygulaması aşamasını takiben arttığı gözlenmiştir. Ayrıca programın akran etkileşimini kolaylaştırdığı ve bireyler arasındaki farklılıkların kabul edilmesini teşvik ettiği vurgulanmıştır.

5.1.4. Duyguları yönetme becerileri alt boyutuna ilişkin tartışma ve sonuç.

Duyguları yönetme becerisi, çocukların duygularını (mutlu, üzgün, kızgın, vb) tanıma ve kontrol etme becerileri ile ilgili maddeleri içermektedir. Duygularını başkalarını rahatsız etmeden gösterme, engellenme durumuyla baş etme, hatalarıyla baş etme ve başkalarının duygularını anlama bu alt boyutta yer alan becerilerden bazılarıdır.

Öğretmen değerlendirmesine göre deney ve kontrol gruplarının duyguları yönetme becerileri puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık gözlenmiştir. Daha ayrıntılı analiz, deney ve kontrol gruplarının duyguları yönetme becerileri ön-test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığını, ancak son-test ve kalıcılık testleri puan ortalamaları arasında istatistiki olarak anlamlı bir fark olduğunu göstermiştir. Buna göre deney grubunun duyguları yönetme becerileri son-test ve kalıcılık testi puan ortalaması kontrol grubundan daha yüksektir. Ayrıca deney grubunun son test ve kalıcılık testi puan ortalamaları ön test puan ortalamasına göre anlamlı düzeyde yüksektir. Bu bağlamda, deney grubunun ön test, son test ve kalıcılık testi puan ortalamaları arasında da anlamlı farklılık gözlenmesi, Şarkı ağırlıklı Değerler Eğitimi Programının okul öncesi çocuklarının duyguları yönetme becerileri üzerine anlamlı bir etkisinin olduğu ifade edilebilir.

Veli değerlendirmesine göre, Şarkı Ağırlıklı Değerler Eğitimi Programının duyguları yönetme becerileri üzerine olumlu bir etkisinin olduğu gözlenmiştir. Deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların duyguları yönetme becerileri son-test ve kalıcılık testi puan ortalamaları arasında anlamlı fark vardır. Buna göre deney grubunun puan ortalamaları kontrol grubundan daha yüksektir. Ayrıca, deney grubunun ön test, son test ve kalıcılık puan ortalamalarına bakıldığında son test ve kalıcılık puan ortalamalarının ön-test puan ortalamasından anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bu bulgulara göre Şarkı

Ağırlıklı Değerler Eğitimi Programının duyguları yönetme becerileri üzerine anlamlı bir etkisinin olduğu söylenebilir.

Müzik, coşkuyu artırarak ve yeni beceriler öğrenmeye katılımını sağlayarak çocuğun öğrenmeye yaklaşımını ve duyguları yönetme becerilerinin gelişimini etkiler (Robinson, 2002). Robinson'a (2002) göre müzik deneyimleri diğer çocuklarla etkileşime girmekte zorluk çeken çocuklara, bu becerinin uygulanması için motivasyon ve bağlam sağlayarak çocukların duygularını yönetme becerilerinin gelişimine yardımcı olur.

Ahlak ve karakter ile ilgili değerlerin gelişimi erken çocuklukta bireyin kendine ve başkalarına zarar veren konulara odaklanması ile başlar. Davidson, Turiel ve Black (1983), yaklaşık yedi yaşına kadar ahlaki yargının öncelikli olarak durumunu koruma ve zarar görmekten kaçınma endişeleriyle düzenlendiğini ve doğrudan erişilebilir eylemlerle sınırlandırıldığını tespit etmiştir. Küçük çocukların ahlakı, henüz adaletli olma anlayışıyla yapılandırılmamıştır. Bu nedenle, küçük çocuklar, birden fazla kişinin ihtiyaçları söz konusu olduğunda ahlaki yargılarda bulunmakta zorlanırlar (Damon, 1977). Ayrıca, küçük çocukların ahlaki zarar kavramlarında ve başkalarına yardım etmeyi gerektiren durumlara ilişkin ahlaki değerlendirmelerinde çok az incelik vardır (Nucci ve Turiel, 2009). Çocukların bölüştürücü ve intikamcı adalet gerekçeleri üzerine yapılan araştırmalar, çocuklar geliştikçe, iyi niyet, eşitlik, karşılıklılık ve eşitlik anlayışlarının arttığını göstermektedir (Damon, 1977). Bahsi edilen çalışmalar, bu araştırmanın sonuçlarını destekler niteliktedir.

5.1.5. Okul öncesi sosyal beceri ölçeğinin bütününe (OSBED) ilişkin tartışma ve sonuç. Okul öncesi sosyal beceri ölçeği başlangıç becerileri, akademik destek becerileri, arkadaşlık becerileri, duygularını yönetme becerileri alt boyutlarının toplamından oluşmaktadır.

Öğretmen değerlendirmesine göre deney ve kontrol gruplarının okul öncesi sosyal beceri ön-test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark yoktur. Ancak, son-test ve kalıcılık testleri puan ortalamaları arasında istatistiki olarak anlamlı farklılıklar vardır. Buna göre deney grubunun sosyal becerileri son-test ve kalıcılık testi puan ortalamaları kontrol grubundan daha yüksektir. Kontrol grubunun sosyal becerileri ön test, son test ve kalıcılık puanlarına göre olumlu yönde anlamlı bir gelişim göstermemiştir. Ancak, deney grubunun ön test, son test ve kalıcılık puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark vardır. Deney grubundaki öğrencilerin sosyal becerileri Şarkı Ağırlıklı Değerler Eğitimi Programının uygulanması sonucunnda gelişim göstermiştir. Ayrıca bu gelişim bir süre sonra azalmış olsa bile kalıcılık göstermiştir. Kalıcılık puan ortalaması ön test puan ortalamasından daha yüksektir. Bu sonuca göre Şarkı Ağırlıklı Değerler Eğitimi Programının okul öncesi çocuklarının sosyal becerilerinin gelişimi üzerine olumlu bir etkisi olduğu görülmektedir.

Veli değerlendirmesine göre deney ve kontrol gruplarının okul öncesi sosyal beceri ön test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark yoktur. Ancak öğretmenlerden alınan verilerde olduğu düzeyde yüksek olmamakla birlikte, velilerden alınan verilere göre de son test puan ortalamasının öntest puan ortalamasına göre anlamlı anlamlı düzeyde yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Hem deney hem de kontrol grubundaki öğrencilerin sosyal becerileri gelişme göstermiştir. Ancak bu gelişmenin istatistiksel olarak deney grubu lehine anlamlı olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre Şarkı Ağırlıklı Değerler Eğitimi Programının okul öncesi çocuklarının sosyal becerilerinin gelişimi üzerine anlamlı şekilde etkili olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Öğrenme, bir öğretmenin anlatması şeklinde doğrudan veya bir çocuğun öğrendiği şarkı içerisindeki mesajları hayatına geçirmesi gibi dolaylı olabilir (Nucci, Krettenauer ve Narváez, 2014). Doğrudan öğrenme çok daha bilinçli, analitik bir öğrenme sürecidir. Küçük çocuklar şarkı öğrenirken dolaylı öğrenme aktiftir. Küçük çocuklar sürekli müzik ve şarkılar

ile iç içedir ve bunları dinlemekten, sözlerinin öğrenmekten büyük zevk alırlar (Mizzoni, 2006). Müzik taşıdığı sözlü ve sözsüz mesajlar ile çocuklarla onların seviyelerinde iletişim kurmanın güzel yollarından birisidir. Müzik, duygusal alanı değerler eğitimine taşımak için mükemmel bir araçtır (Nucci, Krettenauer ve Narváez, 2014). Dikkatle seçilmiş şarkılar öğrencilere değerler eğitimi vermek için önemli ve eğlenceli bir yol sağlar. Şarkı sözlerinin bir eğitim yöntemi olarak önemine birçok kuramcı tarafından vurgu yapılmıştır. Bruner (1986) şarkı sözlerini, insanların gerçeklik hakkında bilgi edinmesinin önemli bir yolu olarak tanımlamıştır. Egan (1988) şarkı sözlerini dünyadaki tecrübelerimizi anlamamızı ve anlamını beslememizi sağlayan kültürel birer evrensel olarak tanımlamıştır. Bu çalışmada da şarkılarla öğretimin değer kazandırma etkili bir yol olduğuna kanıt sunulmuştur.

Çocuklara değer öğretiminde, karma yöntemler, kitaplar, masallar öğretim tekniği olarak kullanılmaktadır. Tüm bu yollarla yapılan çalışmalarda başarılı sonuçlara ulaşılmıştır. Şirin ve diğerleri (2016), Öztürk-Samur (2011), Gökçek (2007) ve Uzmen ve Mağden (2002) geliştirdikleri öğretim programlarının çocuklara değerleri kazandırmada etkili olduğunu belirtmişlerdir. Bu çalışma öğretim tekniği olarak müziğin de değer eğitiminde kullanılabileceğini göstermektedir.

Müziğin değer öğretimi amacıyla kullanımına ilişkin çok sayıda farklı araştırma bulunmaktadır. Ritblatt, Longstreth, Hokoda, Cannon ve Weston (2013) tarafından yapılan çalışmada; okul hazırlığı müzik programının okul öncesi dönem çocuklarının anaokuluna geçiş sürecindeki sosyo-duygusal hazırlıklarına etkilerini incelenmiştir. Deney grubundaki çocuklara müzik içerikli hazırlık programı uygulanmıştır. Sonuçlar, müzikli program uygulanan grubun sosyal becerileri (toplam puan) ve özellikle sosyal işbirliği, sosyal etkileşim ve sosyal bağımsızlık ölçekleri üzerinde geliştiğini göstermiştir. Güdek ve Öziskender (2013) çalışmasında, Orff yaklaşımı ile yapılan okul öncesi müzik eğitiminin öğrencilerin sosyal becerilerinin gelişimine etkileri incelemiştir. Araştırma sonucunda deney

grubundaki çocukların sosyal becerilerinin kontrol grubu çocuklarının sosyal becerilerine oranla daha fazla geliştiği tespit edilmiştir. Passanisia, Nuovob, Urgesec ve Pirroneb (2015) müziksel aktiviteye katılımın, çocuklardaki özellikle akranları ile olan kişilerarası ilişkilerinin ve hayal güçlerinin olumlu yönde önemli ölçüde artırdığı tespit edilmiştir. Volchegorskaya ve Nogina (2014), müziğin çocukların sosyal gelişimine anlamlı katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Geleneksel yaklaşımlar, yetişkin ile çocuk arasındaki otoriter ve izin verilen eğitimsel iletişim tarzlarını teşvik eder. Bununla birlikte, yeni yaklaşımlar, çocuğun diyaloga dayalı ahlaki çatışmaları araştırmasını kolaylaştıracak koşulları ve hem akranlarla hem de yetişkinlerle olan sosyal ve bakım ilişkilerinin önemini belirlemeye odaklanır. Erken çocukluk eğitimi için yeni teoriler ve metodolojik yaklaşımlar, çocuğu daha diyalog tabanlı ve dolayısıyla eğitim faaliyetlerinde katılımcı bir konuma yerleştirmiştir. Müzik ve sanat kullanan eğitim etkinlikleri, okul öncesi çocukların yaratıcı düşüncelerini daha iyi ifade etmek, anlatı sebeplerini ve etkilerini tanımak, hikayelerin kahramanlarının kaderi ile empati kurmak için sanatsal metaforu yaratıcı bir şekilde kullanabileceğini göstermiştir (Kroflic, 2013; Kroflic ve Smrtnik-Vitulic, 2015).

5.1.6. Öğretmen ve velilerin okul öncesi sosyal beceri ölçeğine verdikleri cevapların karşılaştırılmasına ilişkin tartışma ve sonuç. Araştırmanın sonuçlarına göre, deney grubu ön-test uygulamasında öğretmenler çocukların akademik destek becerileri, arkadaşlık becerileri, duygularını yönetme becerileri alt boyutları ile Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği'nin (OSBED) toplamına ilişkin değerlendirmeleri velilere oranla daha yüksek değerlendirmişlerdir. Son-test uygulamasında ise deney grubundaki çocukların duygularını yönetme becerileri dışındaki sosyal gelişim becerilerini öğretmenler velilere oranla daha yüksek puan ortalamaları ile değerlendirmişlerdir. Son-test uygulamasında veliler çocukların duygularını yönetme becerilerini öğretmenlere oranla daha

yüksek olarak değerlendirmiştir. Kalıcılık testi uygulamasında ise deney grubundaki çocukların duygularını yönetme becerilerini veliler daha yüksek puanlarla değerlendirmiş olup Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği'nin (OSBED) toplamına ve diğer alt boyutlara ilişkin puanları öğretmenler daha yüksek olarak değerlendirmişlerdir.

Öğretmenler ve veliler arasındaki farklılıklar ölçekte yer alan birçok davranışın gerçek anlamda değerlendirmesinin grup etkinlikleri, diğer çocuklarla iletişim, öğretim aktivitelerine uyum süreçlerinde gözlemle elde ediliyor olmasından kaynaklanmış olabilir. Ailelerin uygun ortam olmadığında çocuklarını belirtilen beceriler açısından gözlemlemesi mümkün olmayacaktır. Neredeyse tüm boyutlarda öğretmen puanlarının daha yüksek olmasının nedeni öğretmenin çocuktaki davranışı gözlemleyecek ortamı yaratmasından kaynaklanıyor olabilir. Benzer konuda yapılan bir araştırmada yine aynı sonuçlara ulaşılmıştır. Öztürk-Samur (2011) okul öncesi çocuklar üzerinde yaptığı çalışmada bu araştırmanın bulgularıyla benzer biçimde veli ve öğretmen değerlendirmelerinin farklı olduğunu tespit etmiştir.

Öğretmenlerin değerlendirmelerinde çocukların sosyal beceri düzeylerinde etkili bir gelişim gözlenmiştir ancak ebeveynlerin sosyal beceri değerlendirmelerine göre etki öğretmenlerin değerlendirmeleri kadar büyük değildir. Çocukların sosyal becerilerinin okul ortamında gelişmiş, ancak evde gelişmemiş olması olasıdır. Zaman içinde, sınıfta görülen sosyal becerilerdeki olumlu kazanımların evde de gözlenmesi mümkündür. Ayrıca, evde çocuk bir grup içinde olmadığı zaman, ebeveynlerin sırayla alma, yönlendirme yapma, paylaşma, başkalarına saygı gösterme, görevleri tamamlama ve problem çözme gibi becerilerin ve davranışların farkında olmaması da mümkündür. Sınıftaki öğretmenler, çocuğu bu beceri ve davranışları gerçekleştirirken gözlemleyebilir ve bu nedenle bu alanlardaki gelişmeyi ve büyümeyi değerlendirebilirler; ebeveynler ise bu tür sosyal davranışların daha az farkında olabilirler. Ev-okul bağlantısını, ebeveynlerin okul hazırlığı için gerekli beceriler ve

davranışlar konusundaki farkındalıklarını ve çocukların evdeki olumlu sosyal davranışlarını tanımak için ebeveynler için eşlik eden müfredatın sürekli geliştirilmesine ihtiyaç vardır.

Sonuçlar, Şarkı Ağırlıklı Değerle Eğitimi Programının (ŞADEP), çocukların okulda başarılı ve öğrenmeye hazır olmaları için gereken sosyal ve öz düzenleme becerilerinin güçlendirilmesine yardımcı olduğunu göstermektedir.

5.2. Öneriler

Bu araştırmada elde edilen bulgular doğrultusunda aşağıdaki öneriler verilmiştir. Uygulayıcılar, araştırmacılar, öğretmen yetiştirenler ve öğretmen istihdam edenlere önerilerde bulunulmuştur. Eğitime dahil olan tüm paydaşlara, çocukların sosyal becerilerini geliştirmek için müziğin, müzik eğitiminin ve müzikle eğitimin kullanılması ve bunu gerçekleştirirken nelere dikkat edilmesi gerektiğine ilişkin önerilere de yer verilmiştir.

1. Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde ve özel sektörde çalışan tüm öğretmenlerin, bu çalışma kapsamında kullanılan program doğrultusunda hizmet içi eğitime alınarak çocukların sosyal becerilerinin daha etkin biçimde desteklenmesi sağlanabilir. Bu çalışma ülke çapında bir projeye dönüştürülerek görev yapmakta olan öğretmenlerin okul öncesi dönemde müzikle eğitim/öğretim kapsamında geliştirilmesi sağlanabilir.
2. Üniversitelerdeki okul öncesi öğretmenliği programlarındaki müzik eğitimi ile ilgili derslerin kredilerinin artırılarak öğretmen adaylarının daha donanımlı şekilde mezun olmaları desteklenebilir.
3. Üniversitelerde okul öncesi öğretmenliği programında öğrenim görmekte olan her öğretmen adayına bir zorunlu ders kapsamında çalgı eğitimi verilerek, mesleki yaşamında müzik ve müzikle ilgili etkinlikleri daha nitelikli şekilde gerçekleştirmesi sağlanabilir.

4. Bu araştırma ile değerlerin öğretiminde müziğin etkin biçimde kullanılabileceği ortaya konulmuştur. Uygun müzikler ve sözler yoluyla okul öncesi çocuklara değerlerin kazandırılmasında kullanılabilir.
5. Tüm üniversitelerin okul öncesi öğretmenliği programında, müzik eğitimi almış enstrüman çalma becerisi olan akademisyenlerin istihdam edilmesi ve öğretmen adaylarının daha nitelikli yetiştirilmesi sağlanabilir.
6. Okul öncesi öğretmenleri değerlerin öğretimi için kullanılabilecek şarkı koleksiyonuna sahip olmalıdır.
7. Bir öğretim tekniği olarak müzik diğer öğretim teknikleriyle aynı hatta daha etkili performansa sahiptir. Dolayısıyla öğretim amaçlı kullanıldığında öğretim hedeflerine kolaylıkla ulaştıracaktır. Tüm etkinlik türlerine müziğin entegre edilmesiyle daha etkin ve kalıcı öğrenmeler gerçekleştirilebilir.
8. Söz yazarı ve bestecilerle iletişime geçilerek öğretim hedeflerine uygun şarkılar üretilebilir.
9. Çocuğun prososyal ve ahlaki gelişimine dair yeni bir bakış açısı değerler eğitimi konusunda daha fazla araştırma yapılması ve bazı geleneksel ikilemlerin yeniden değerlendirilmesini gerektirmektedir. Örneğin, bağımsız bir keşif için çocuğa ne kadar alan bırakılmalı veya ne kadar ve ne ölçüde kültürel olarak oluşturulmuş ahlaki norm ve beklentiler iletilmeli gibi konulara karar verilmelidir.
10. Çocukların sosyal becerilerine ve ahlak gelişimine yönelik kapsamlı her yaklaşım şarkıların kullanımını içermelidir. Şarkı sözlerinin içeriği ve gelişim seviyelerine uygunluğu gelecek araştırmaların konusu olabilir.

KAYNAKÇA

Akandere, M. (2004). *Eğitici Okul Oyunları.* Ankara: Nobel Yayınları.

Aktay, A. ve Ekşi, H. (2009). Yönetici ve öğretmenlerin değer tercihleri ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki. *İş Ahlakı Dergisi, 2*(3), 19-66.

Akfırat, F. Ö. (2006). Sosyal yeterlilik, sosyal beceri ve yaratıcı drama. *Yaratıcı Drama Dergisi, 1*(1), 39–58.

Akgünlü, S., Server, D., Düzgün, Z., & Bükük, A. (2005). *Karakter gelişimi ve sosyal beceri eğitimi ders kitabı.* Lefkoşa: KKTC Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı Yayınları.

Akkök, F. (1999). *İlköğretimde sosyal becerileri geliştirilmesi (Öğretmen el kitabı).* İstanbul: Özgür Yayıncılık.

Alisinanoğlu, F., & Özbey, S. (2011). *Okul öncesi dönemde sosyal beceri ve problem davranış eğitimi program örnekleri.* İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Althof, W., Berkowitz, M. W. (2006). Moral education and character education: their relationship and roles in citizenship education. *Journal of Moral Education, 35*(4), 495-518.

Aral, N., Akyol, A.K., Sığırtmaç, A. (2006). Beş-altı yaş grubundaki çocukların yaratıcılıkları üzerinde orff öğretisine dayalı müzik eğitiminin etkisinin incelenmesi, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 5*(15), 1-9.

Aristoteles, (1975). *Politika*, Çev: M. Tunçay, İstanbul: Remzi Kitabevi

Argyle, M., Lu. L., (1990). Happiness and Social Skills. *Personality and Individual Diferences, 11*(12), 1255-1261.

Arslan, A. (2003). Erken çocuklukta müziğin önemi ve şarkı eğitimi. M. Sevinç (Ed.), *Gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar* içinde (ss. 291-296). İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Artan, İ. (2003). Okul öncesi dönemde işitsel algının geliştirilmesi. M. Sevinç (Ed.), *Gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar* içinde (ss. 273-281). İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Artan, İ., Balat G.U., (2001). Anaokuluna devam eden dört ve altı yaş grubu çocukların şarkı söyleme ile ilgili düşüncelerinin incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi, 9*(2), 355-364.

Aşıcı, M. (2003). *Ailede dil etkinlikleri.* İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Avcıoğlu, H. (2007). Sosyal becerileri değerlendirme ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması (4-6 yaş). *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 7*(2), 87-101.

Avcıoğlu, H. (2012). Zihinsel yetersizliği olan çocuklara sosyal beceri kazandırmada işbirliğine dayalı öğrenme ve drama yöntemlerinin etkililiği. *Eğitim ve Bilim, 37*(163), 110-125.

Aydın, Z.M. ve Gürler, A.Ş. (2012). *Okulda değerler eğitimi yöntemler, etkinlikler, kaynaklar.* Ankara: Nobel Yayınları.

Bacanlı, H. (1999). *Sosyal beceri eğitimi.* Ankara: Nobel Yayınları.

Bacanlı, H. (2006). *Duygusal davranış eğitimi*. Ankara: Nobel Yayınları.

Balat, G. U. (2012). *Okul öncesi dönemde değerler eğitimi ve etkinlik örnekleri*. Ankara: Pegem Akademi.

Bandura, A. (1977). *Social learning theory.* New Jersey: Prentice-Hall.

Barton-Arwood, S., Morrow, L., Lane, K., & Jolivette, K. (2005). Project Improve: Improving teachers' ability to address students' social needs. *Education and Treatment of Children, 28*(4), 430–443.

Başal, H. A. (2005a). *Okul Öncesi Eğitim.* İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Başal, H. A. (2005b). *Okul Öncesi Eğitiminin İlke ve Yöntemleri.* İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Başer, F.A. (2004). Müziğin okul öncesi dönemde çocuk gelişimine katkısı. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 8*, 1-10.

Beceri Odaklı Değerler Eğitimi Projesi (BODEP), (2017). *Değerler Eğitimi Nedir?*. Bursa Uludağ Üniversitesi. http://bodep.org/degerler-egitimi/8-degerler-egitimi-nedir

Belapurkar, A. M. (2017). Music for emotional and social development of child. *International Scholarly Research Journal for Interdisciplinary Studies, 4*(30), 32-37.

Bilgin, N. (1995). *Sosyal psikolojide yöntem ve pratik çalışmalar.* İstanbul: Sistem Yayıncılık

Bilir, Ş., Bal, S., Artan, İ. (1993). Anaokuluna devam eden 5-7 yaş grubundaki ileri derecede işitme özürlü çocukların işitsel algı gelişimlerinin incelenmesi. *Başbakanlık Aile ve Sosyal Araştırmalar Gn. Md., Aile ve Toplum Dergisi, 1*(3), 1-11.

Bilhartz, T.D., Bruhn, R.A., Olson, J.E. (1999). The effect of early music training on child cognitive development. *Journal of Applied Developmental Psychology, 20*(4), 615-636.

Bolduc, J. (2009). Effects of a music programme on kindergartners' phonological awareness skills. *International Journal of Music Education, 27*(1), 37–47.

Bozkaya, İ. (2001). Halk eğitiminde müziğin yeri ve Bursa'daki halk eğitim çalışmalarına toplu bir bakış. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 14*(1), 108-121.

Bruner, J. S. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Budd, K. S., & Itzkowitz, J. S. (1990). Parents as social skills trainers and evaluators of children. *Child & Family Behavior Therapy, 12*(3), 13-30.

Buhs, E. S., Ladd, G. W., & Herald, S. L. (2006). Peer exclusion and victimization: Processes that mediate the relation between peer group rejection and children's classroom engagement and achievement?. *Journal of Educational Psychology, 98*(1), 1–13.

Büyüköztürk, Ş. (2007). *Deneysel desenler: öntest-sontest kontrol grubu desen ve veri analizi (İkinci baskı).* Ankara: Pegem Akademi.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, K.E., Akgün, E.Ö., Karadeniz, Ş .& Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri.* Ankara: Pegem Akademi.

Caldarella, P., & Merrell, K. W. (1997). Common dimensions of social skills of children and adolescents: A taxonomy of positive behaviors. *School Psychology Review, 26*(2), 264-278.

Campbell, D. (2002). *The Mozart effect for children: Awakening your child's mind, health, and creativity with music.* New York, NY:Quill.

Can, A. (2017). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Ankara: PegemA.

Carbone-JR., P. F. (1991). Perspectives On Values Education, *Clearing House. 64*(5), 290-292.

Chadsey-Rusch, J. (1992). Toward defining and measuring social skills in employment settings. *American Journal on Mental Retardation, 96,* 405–418.

Chong, H.J., Kim, S.J. (2010). Education-oriented music therapy as an after-school program for students with emotional and behavioral problems. *The Arts in Psychotherapy, 37*(3),190-196.

Combs, M. L., & Slaby, D. A. (1977). Social skills training with children. In B. Lahey & A. Kazdin (Eds.), *Advances in clinical child psychology* (1st ed., pp. 161–120). New York: Plenum Press.

Conroy, M. A., & Brown, W. H. (2004). Early identification, prevention, and early intervention with young children at risk for emotional or behavioral disorders: Issues, trends, and a call for action. *Behavioral Disorders, 29*(3), 224–236.

Coombs, J.R. (1971). Objectives of Value Analysis. In L. E. Metcalf (Ed.), *Valuing Education: Rationale, Strategies, and Procedures* (pp.1-28). Washington, D.C.: National Council for the Social Studies.

Çetin, F., Bilbay, A., & Albayrak Kaymak, D. (2003). Araştırmadan *uygulamaya çocuklarda sosyal beceriler grup eğitimi.* İstanbul: Epsilon Yayıncılık.

Çevik, S., (1989). *Ortaöğretim Kurumlarında müzik öğretimi ve sorunları müzik eğitiminde başlıca sorunlar paneli.* Ankara: Türk Eğitim Derneği (T.E.D.) Yayınları.

Çiftci, İ., & Sucuoğlu, B. (2004). *Bilişsel süreç yaklaşımıyla sosyal beceri öğretimi (Dördüncü baskı).* Ankara: Kök Yayıncılık.

Damon, W. (1977). *The social world of the child* (p. 137). San Francisco: Jossey-Bass.

Davidson, P., Turiel, E., & Black, A. (1983). The effect of stimulus familiarity on the use of criteria and justifications in children's social reasoning. *British Journal of Developmental Psychology*, *1*(1), 49-65.

Demir, İ. (2020). *SPSS ile istatistik rehberi*. İstanbul: Efe Akademi.

Dereli, E. (2008). *Çocuklar için sosyal beceri eğitim programının 6 yaş çocukların sosyal problem çözme becerilerine etkisi.* (Yayımlanmamış doktora tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

DeRosier, M. E., & Lloyd, S. W. (2011). The impact of children's social adjustment on academic outcomes. *Reading & Writing Quarterly*, 27(1–2), 25–47.

DeVries, R., & Zan, B. (1994). *Moral classrooms, moral children: Creating a constructivist atmosphere in early education (Vol. 47).* Teachers College Press.

Dikici-Sığırtmaç, A. (2005). Okul öncesi dönemde müzik eğitimi. İstanbul: Kare Yayınları.

Dilmaç, B., Bozgeyikli, H., Çıkılı, Y. (2008). Öğretmen adaylarının değer algılarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, *6*(16), 69-91.

Dinçer, İ. (2000) *Çocuk gelişimi ile ilgilenenler için müzik el kitabı.* İstanbul: Ya-Pa Yayınları.

Doğanay, A. (2009). Değerler eğitimi. C. Öztürk (Ed.), *Sosyal bilgiler öğretimi* içinde (ss. 225-256). Ankara: Pegem Akademi.

Dowrick, P. W. (1986). *Social surval for children.* New York: Brunner/Mazel.

Duffy, B. ve Fuller, R. (2000). Role of music therapy in social skills development in children with moderate ıntellectual disability. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities, 13,* 77-89.

Dündar, M. (2003). Anaokulu ve ilköğretim birinci sınıfında ritim eğitimi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 23*(2), 171-180.

Egan, K. (1988). *Teaching as storytelling.* London: Routledge.

Ehrlin, A. (2015). Swedish preschool leadership – supportive of music or not?. *British Journal of Music Education, 32*(2),163-175.

Ekinci-Vural, D., Gürşimşek, I. (2009). Okul öncesi eğitimde aile katılımlı sosyal beceri eğitimi. *e-Journal of New World Sciences Academy Education Sciences, 4*(3), 1110-1122.

Elias, J.L. (1989). *Moral education: Secular and religious.* Florida: Robert E. Krieger Publishing.

Elkatmış, M. (2009). Hayat bilgisi öğretiminde değer eğitimi. B. TAY (Ed.). *Hayat bilgisi öğretimi* içinde (ss. 337-365), Ankara: Maya Akademi.

Elksnin, K. L., & Elksnin, N. (1995). *Assessment and instruction of social skills (2nd ed.).* London: Singular Publishing.

Eren, B. (2015). The use of music interventions to improve social skills in adolescents with autism spectrum disorders in ıntegrated group music therapy sessions. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 197*, 207-213.

Ergenekon, Y. (2012). Sosyal yeterlikle ilişkili kavramlar ve sosyal yeterliğin bileşenleri. S. Vuran (Ed.), *Sosyal yeterliklerin geliştirilmesi* içinde (ss. 15–33). Ankara: Vize Yayıncılık.

Erol, M. (1982). *Zoltan Kodaly.* Ankara: Macar Halk Cumhuriyeti Büyükelçiliği.

Erwin, P. (2000). *Çocuklukta ve ergenlikte arkadaşlık.* İstanbul: Alfa Yayıncılık.

Eskioğlu, I. (2003). *Müzik eğitiminin çocuk gelişimi üzerindeki etkileri.* Cumhuriyetimizin 80. Yılında Müzik Sempozyumu. 30-31 Ekim 2003. İnönü Üniversitesi, Malatya: Bildiriler, 116-123.

Fernandes, L. (1999). *Value personalisation: A base for value education.* Retrived from https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED434880.pdf

Fidan, K. N. (2009). Öğretmen adaylarının değer öğretimine ilişkin görüşleri. *Kuramsal Eğitimbilim, 2*(20), 1-18.

Fitcher, J. (2015). *Sosyoloji nedir?* (Çev. N. Çelebi). Ankara: Anı Yayıncılık.

Foster, S. L., & Ritchey, W. L. (1979). Issues in the assessment of social competence in children. *Journal of Applied Behavior Analysis, 12*(4), 625–638.

Freeman, G. D., Sullivan, K., and Fulton, C. R. (2010). Effects of creative drama on self-concept, social skills, and problem behavior. *The Journal of Educational Research. 96(*3), 131-138.

Gatab, T. A., Shayan, N., Maleki, F. and Ghajari, A. V. (2013). Effectiveness of music on social skills among especial children. *European Psychiatry. 28*(1), 1-1.

Geertz, C. (2003). Hand in hand. *Education Week, 23*(1), 38–42.

Geoghegan, N., Mitchelmore, M. (1996). Possible effects of early childhood music on mathematical achievement. *Australian Research in Early Childhood Education, 1,* 1-9.

Gerry, D., Unrau, A., Trainor, L. J. (2012). Active music classes in infancy enhance musical, communicative and social development. *Developmental Science, 15*(3), 398–407.

Goldstein, A. P., Sprafkin, R. P., Gershaw, N. J., & Klein, P. (1980). *Skill streaming the adolescent.* Urbana: Research Press.

Gooding, L. (2009). Enhancing social competence in the music classroom. *General Music Today, 23*(1), 35-38.

Gooding, L. F. (2011). The effect of a music therapy social skills training program on improving social competence in children and adolescents with social skills deficits. *Journal of Music Therapy, 48*(4), 440-462.

Gökçek, B. S. (2007). *5–6 yaş çocukları için hazırlanan karakter eğitimi programının etkisinin incelenmesi.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Greitemeyer, T., & Mügge, D. O. (2014). Video games do affect social outcomes: A meta-analytic review of the effects of violent and prosocial video game play. *Personality and social psychology bulletin, 40*(5), 578-589.

Gresham, F. M. (1986). Conceptual and definitional issues in the assessment of children's social skills: Implications for classifications and training. *Journal of Clinical Child Psychology, 15*(1), 3–15.

Gresham, F. M., Elliott, S. N. (1990). *Social skills rating system.* Minnesota: American Guidance Service.

Groeben, M., Perren, S., Stadelmann, S., Kitzling, K. (2011). Emotional symptoms from kindergarten to middle childhood: Associations with self- and other-oriented social skills. *European Child and Adolescent Psychiatry, 1*(1), 3–15.

Gromko, J. E., Poorman, A. S. (1998). The effect of music training on preschoolers' spatial-temporal task performance. *Journal of Research in Music Education, 46*(2), 173-181.

Gross, W., Linden, U., Ostermann. T. (2010). Effects of music therapy in the treatment of children with deleyed speech development: results of a pilot study. *BMC Complem Alternative Medicine, 10*, 39. Retrieved from doi:10.1186/1472-6882-10-39

Güdek, B., Öziskender, G. (2013). Orff yaklaşımı ile yapılan okul öncesi müzik eğitiminin öğrencilerin sosyal becerilerinin gelişimine etkileri. *Turkish Studies, 8*(3), 213-232.

Güngör, E. (1998). *Değerler psikolojisi üzerinde araştırmalar.* İstanbul: Ötüken Yayınları.

Hallam, S. (2010). The power of music: Its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people. *International Journal of Music Education, 28*(3), 269-289.

Hallam, S., Price, J. (1998). Can the use of background music improve the behaviour and academic performance of children with emotional and behavioural difficulties? *British Journal of Special Education, 25*(2), 88-91.

Halstead, J. M. (1996). Values and Values Education in Schools. In J. M. Halstead & J. M Taylor (Eds). *Values in education and education in values* (pp. 3-14). London: The Falmer Press.

Halstead, J. M. ve Taylor, J. M. (2000): Learning and teaching about values: A review of recent research, *Cambridge Journal of Education, 30*(2), 169-202.

Haynes, O. W., Moran, M. J. & Pindzola, R. H. (1990). *Communication disorders in the classroom.* Iowa: Kendall Hunt Published Company.

Hersen, M., & Eisler, R. M. (1976). Social skills training. In W. E. Craighead, A. E. Kazdin, & M. J. Mahoney (Eds.). *Behavior modification: Principles, issues and applications* (pp. 361–375). Boston: Houghton Mifflin.

Hersh, R.H., Miller, J.P., Fielding, G.D. (1980). *Model of moral education: An appraisal.* New York: Longman, Inc.

Hiletolahti-Ansten, M. and Kalliopuska, M. (1990). Self esteem and empathy among children actively ınvolved in music. *Perceptual and Motor Skills, 71*(3), 1364-1366.

Hogenes, M., Oers, B. V., Diekstra, R.F. (2014). The impact of music on child functioning. *The European Journal of Social & Behavioural Sciences.* Retrieved from http://dx.doi.org/10.15405/ejsbs.135

Hökelekli, H. (2010). Modern eğitimde yeni bir paradigma: Değerler eğitimi. *Eğitime Bakış Dergisi, 6*(18), 4-9.

Huitt, W. (2004). *Values. Educational Psychology Interactive.* Valdosta, GA: Valdosta State University. http://www.edpsycinteractive.org/topics/affect/values.html (Erişim Tarihi: 09.10.2018)

Humpal, M. (1991) The Effects of an integrated early childhood music program on social ınteraction among children with handicaps and their typical peers. *Journal of Music Therapy, 28*(3), 161–177.

Kabataş, M. (2017a). Okul öncesi dönemde müzik eğitiminin önemi. *AKÜ Akademik Müzik Araştırmaları Dergisi, 6*(1), 1-16.

Kalkınma Ajansları Genel Müdürlüğü (2019). *İlçelerin sosyo-ekonomik gelişmişlik sıralaması araştırması SEGE-2017.* Ankara.

Kalliopuska, M. ve Ruokonen, I. (1986). Effects of Music education on development of holistic empathy. *Perceptual and Motor Skills, 62*(1), 131-137.

Kamacıoğlu, F. (1990). Müzik eğitiminde arayışlar. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 2*, 123-126.

Kapıkıran-Acun, N., İvrendi, A., & Adak, A. (2006). Okul öncesi çocuklarında sosyal beceri: durum saptaması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 19*(1), 19–27.

Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi (Yirminci baskı).* İstanbul: Nobel Yayınları.

Karl, G. (1990). Music education in tune with the times. *Music Educators Journal, 77*(2), 21-23.

Karsantik, İ., Özgenel, M. (2018). Okul yöneticilerinin karakter eğitimi yeterlik inançlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi, 16*(35), 211-233.

Karşal, E. (2005). Matematik ve müzik. Müzik ve bilim http://www.muzikatolyesi.gen.tr/makale3.html (Erişim Tarihi: 13.04.2018)

Kelly, J. A. (1982). *Social skills training a practical guide for interventions.* New York: Springer Publishing.

Kelly, S. N., (1998). Preschool classroom teachers' perceptions of useful music shills and understandings. *The National Association for Music Education, 46*(3), 374-383.

Kirschenbaum, H. (1992). A comprehensive model for values education and moral education. *The Phi Delta Kappan, 73*(10), 771-776.

Kirschenbaum, H. (1995). *100 Ways to enhance values and morality in schools and youth settings.* Massachusetts: A Longwood Professional Book.

Kirschner, S. and Tomasello, M. (2010) .Joint music making promotes prosocial behavior in 4-year-old children. *Evolution and Human Behavior, 31*, 354–364.

Koehler, S. (2018). An analysis of music therapy on ımproving social and communication skills in children with autism spectrum disorder. *Theses and Graduate Projects, 377*. Retrieved from https://idun.augsburg.edu/etd/377

Köksoy, A.M. ve Taş, A.M. (2005). Okulöncesi eğitim kurumlarında görev yapan anaokulu öğretmenlerinin okulöncesi dönemde müzik eğitimine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 6*(1), 31-40.

Kroflic, R. (2013). *Strengthening of the responsibility in the school community between concepts of civic and moral education.* In Fifteenth annual CiCe network conference: Identities and citizenship education: Controversy, crisis and challenges, 13–15 June 2013. Portugal, Europe: University of Lisbon, p. 19.

Kroflic, R. & Smrtnik Vitulic, H. (2015). The effects of the comprehensive inductive educational approach on the social behaviour of preschool children in kindergarten. *CEPS Journal, 5*(1), 53–69.

Kuçuradi, İ. (2003). *İnsan ve değerleri.* Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu Yayınları.

Kupchenko, I., & Parsons, J. (1987). Ways of teaching values; an outline of six values approaches. In K. A. McLeod, (ed.). *Canada and Citizenship Education* (pp.107-136), Toronto: Canadian Education Association.

Kurt, F. (2016). *Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylık çocuklara uygulanan danslı müzik etkinliklerinin çocukların sosyal becerilerine etkisi.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.

LaGasse, A. B. (2014). Effects of a music therapy group ıntervention on enhancing social skills in children with autism. *Journal of Music Therapy, 51*(3), 250–275.

Lemmens, J. S., Valkenburg, P. M., & Peter, J. (2009). Development and validation of a game addiction scale for adolescents. *Media Psychology, 12*(1), 77-95.

Lickona, T. (1993). The return of character education. *Educational Leadership,51*(3), 6-11.

Lickona, T., Schaps, E., & Lewis, C. C. (2003). *Eleven principles of effective character education*. Character Education Partnership.

Love, A., Burns, M. (2006). "It's a hurricane! It's a hurricane!" Can music facilitate social constructive and sociodramatic play in a preschool classroom. *The Journal of Genetic Psychology, 167*(4), 383-391.

Lynch, S. A., & Simpson, C. G. (2010). Social skills: laying the foundation for success. *Dimension of Early Childhood, 38*(2), 3–12.

Marlowe, H. A. (1986). Social intelligence: Evidence for multidimensionality and construct independence. *Journal of Educational Psychology, 78*(1), 52–58.

Martin, S.S. (2001). *Music and inclusion: a performance partnership.* The Biennial Conference of The International Association of Special Education, (7th, Warsaw, Poland, July 22-26, 2001), 1-8.

Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review, 50*, 370-396.

McClung, A. C. (2000). Extramusical skills in the music classroom. *Music Educators Journal,* 86(5), 37-42.

Mendelson, J., White, Y., Hans, L., Adebari, R., Schmid, L., Riggsbee, J., ... Dawson, G. (2016). A preliminary ınvestigation of a specialized music therapy model for children with disabilities delivered in a classroom setting. *Autism Research & Treatment,* 1-8. Retrieved from doi:10.1155/2016/1284790.

Merrell, K. W. (2003). *Preschool and kindergarten behavior scales (Second edition).* Austin: Pro-Ed.

Mertoğlu, E. (2003). Müzik ve Ritim Eğitimi. M. Sevinç (Ed.), *Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar* içinde (ss. 282- 289). İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Michelson, L., Sugai, D. P., Wood, R. P., & Kazdin, A. E. (1983). *Social skills assessment and training with children: An empirically based handbook.* New York: Plenum Press.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2013). *Okul öncesi eğitimi programı.* Ankara: MEB Yayınları.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2014). *Okul öncesi çocuklar için sosyal beceri destek eğitimi öğretmen rehber kitabı.* Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.

Mizzoni, J. (2006). Teaching moral philosophy with popular music. *Teaching Ethics, 6*(2), 15-28.

Moore, K. S., Hanson-Abromeit, D. (2018). Feasibility of the musical contour regulation facilitation (MCRF) intervention for preschooler emotion regulation development: a mixed methods study. *Journal of Music Therapy, 55*(4), 408-438.

Muldma, M., Kiilu, K. (2012). Teacher‘s view on the development of values in music education in Estonia. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 45*, 342-350.

Music Educators National Conference. (1994). *Opportunity-to-learn standards for music instruction, grades preK-12*. Reston, VA: Author

Newmann, F., Bertocci, T., and Landsness, R. (1977). *Skills in citizen action: An English-social studies program for secondary schools.* Skokie, IL: National Textbook, Co.

Nicholson, J. M., Berthelsen, D., Abad, V., Williams, K., and Bradley, J. (2008). Impact of music therapy to promote positive parenting and child development. *Journal of Health Psychology, 13*(2), 226-238.

Nucci, L., Krettenauer, T., & Narváez, D. (Eds.). (2014). *Handbook of moral and character education*. Routledge.

Nucci, L., & Turiel, E. (2009). Capturing the complexity of moral development and education. *Mind, Brain, and Education, 3*(3), 151-159.

O'Brennan, L. M., Bradshaw, C. P., & Sawyer, A. L. (2009). Examining developmental differences in the social-emotional problems among frequent bullies, victims, and bullyvictims. *Psychology in the Schools, 46*(2), 100–115.

Ömeroğlu, E., Ersoy, Ö., Şahin Tezel, F., Kandır, A. ve Turla, A. (2006). *Müziğin okul öncesi eğitimde kullanılması.* Ankara: Kök Yayıncılık.

Ömeroğlu, E., Büyüköztürk, Ş., Çakan, M., Aydoğan, Y., Çakmak, E.K., Akduman, G.G., Özyürek, A., Günindi, Y., Kutlu, Ö., Çoban, A., Yurt, Ö., Koğar, H., Karayol, S. (2012). *Okul Öncesi Sosyal Beceri Destek Projesi (OSBEP).* Ankara: Tübitak.

Ömeroğlu, E., Büyüköztürk, Ş., Çakan, M., Aydoğan, Y., Çakmak, E.K., Akduman, G.G., Özyürek, A., Günindi, Y., Kutlu, Ö., Çoban, A., Yurt, Ö., Koğar, H., Karayol, S. (2014). Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği Anne-Baba Formuna Ait Norm Değerlerinin Belirlenmesi ve Yorumlanması. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 4*(2), 102-115.

Öz, N.B. (2001). İnsanın kültürel gelişiminde müzik eğitiminin önemi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 14*(1), 101-106.

Özen, N. (2004). Çalgı Eğitiminde Yararlanılan Müzik Eğitimi Yöntemleri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 24*(2), 57.

Gülay, H. ve Akman, B. (2009). *Okul öncesi dönemde sosyal beceriler.* Ankara: Pegem Akademi.

Gültekin-Akduman, G. (2010). Okul öncesi eğitimin tanımı ve önemi, G. Uyanık-Balat (ed.), *Okul öncesi eğitime giriş* içinde (ss. 2-15). Ankara: Pegem Akademi.

Özkardeş, O.G. (2005). Okul öncesi eğitim kurumlarında müziğin kullanımı. A. Oktay, Ö. Polat-Unutkan (Editörler). *Güncel konular* içinde (s.266-277). İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Öztürk, A. (2007). *Okul öncesi eğitimde müzik.* İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Öztürk-Samur, A. (2011). *Değerler eğitimi programının 6 yaş çocuklarının sosyal ve duygusal gelişimlerine etkisi.* (Yayımlanmamış doktora tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Pasiali, V., Clark, C. (2018). Evaluation of a music therapy social skills development program for youth with limited resources. *Journal of Music Therapy, 55*(3), 280-308.

Passanisia, A., Nuovob, S. D., Urgesec, L., and Pirroneb, C. (2015). The influence of musical expression on creativity and interpersonal relationships in children. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 191*, 2476-2480.

Pekdoğan, S. (2016). Hikaye temelli sosyal beceri eğitim programının 5-6 yaş çocukların sosyal becerilerinin gelişimine etkisinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim, 41*, 305-318.

Pekdoğan, S., & Korkmaz, H. İ. (2017). Okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş çocuklarına verilen değerler eğitimine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 14*(37), 59-72.

Perren, S., & Alsaker, F. D. (2006). Social behavior and peer relationships of victims, bully victims and bullies in kindergarten. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 47*(1), 45–47.

Piaget, J. (1932). *The moral judgment of the child*. London: Kegan Paul.

Platon. (2006). *Devlet.* (Çev. Sabahattin Eyüboğlu- M. Ali Cimcoz). İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

Porath, M. (2003). Social understanding in the first year of school. *Early Childhood Research Quarterly, 18*(4), 468-484.

Rajan, R. S. (2017). Preschool teachers' use of music in the classroom: a survey of park district preschool programs. *Journal of Music Teacher Education, 27*(1), 89–102.

Razon, N., (1987). *Okul öncesi çocukta sık rastlanan uyum ve davranış sorunlarından bazıları ve anaokulunda çözüm.* 5. YA-PA Okulöncesi Yaygınlaştırılması Semineri. Antalya.

Rauscher, F. H., Shaw, G. L., Levine, L. J., Wright, E. L., Dennis, W. R., Newcomb, R. (1997). Music training causes long-term enhancement of preschool children's spatial-temporal reasoning abilities. *Neurological Research, 19*, 1–8.

Rinn, R. C., & Markle, A. (1979). Modification of social skill deficits in children. In A. S. Bellack & M. Hersen (Eds.), *Research and practice in social skill training*. New York: Plenum Press.

Ritblatt, S., Longstreth, S., Hokoda, A., Cannon, B., and Weston, J. (2013). Can music enhance school-readiness socioemotional skills? *Journal of Research in Childhood Education, 27*, 257-266.

Robinson, K. M. (2002). Teacher education for a new world of musics. In B. Reimer (Ed.), *World musics and music education: Facing the issues* (pp. 219–238). Reston, VA: Music Educators National Conference.

Rokeach, M. (1973). *The nature of human values.* London: Collier Macmillan Publishers.

Rokeach, M. (1979). From individual to institutional values: With special reference to the values of science. M. Rokeach (Eds.), *Understanding Human Values,* (pp. 47-70). New York: Free Press.

Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: A review. *Aggression and Violent Behavior, 15*(1), 112–120.

San-Bayhan, P., & Artan, İ. (2011). *Çocuk gelişimi ve eğitimi.* İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Saraç, A. G. (2016). *Müzik eğitiminde özel öğretim ilke, yöntem ve teknikleri.* Ankara: Nobel Yayınları.

Say, A. (2002). *Müzik sözlüğü.* Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.

Schellenberg, E.G. (2004). Music lessons enhance IQ. *Psychological Science, 15*, 511-514.

Schwartz, S. H. (1992). Universals in the content and structure of values: Theory and empirical tests in 20 countries. In M. Zanna (Ed.), *Advances In Experimental Social Psychology* (Vol. 25, pp. 1-65). San Diego, CA: Academic Press.

Schwartz, S. H. (1994). Are there universal aspects in the structure and content of human values?. *Journal of Social Issues, 50*(4), 19-45.

Schwartz, S. H., Bilsky, W. (1987). Toward a universal psychological structure of human values. *Journal of Personality and Social Psychology, 53*, 550- 562.

Schwartz, S. H., & Bilsky, W. (1990). Toward a theory of the universal content and structure of values: Extensions and cross-cultural replications. *Journal of Personality and Social Psychology, 58*(5), 878-891.

Schwartz, S., Sagiv, L. (1995). Identifying Culture-spesific in the content and structure of values. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 26*(1), 92-116.

Seçer, Z. (2002). Ahlak Gelişimi. R. Arı (Ed.), *Çocuk ve ergende sosyal ve ahlak gelişimi* içinde. (ss. 94–145). Ankara: Nobel Yayınları.

Sezgin, Ö. (1999). Çocuk ve müzik. *Orkestra Dergisi, 220,* 41.

Shi, Z. M., Lin, G. H., and Xie, Q. (2016). Effects of music therapy on mood, language, behavior, and social skills in children with autism: A meta-analysis. *Chinese Nursing Research, 3,* 137-141.

Simon, S. B., Howe, L, W., Kirschenbaum, H. (1972). *Values clarification, a handbook of practical strategies for teachers and students.* New York: Hart Publishing Company, Inc.

Singh, N., & Rani, A. (2013). Various approaches of values education. *Journal of Social Welfare and Management, 5*(4), 229-233.

Slater, F. (2002). Valuec and values education in the geography curriculum in relation to concepts of citizenship. In D. Lambert, P. Machon (Eds.), *Citizenship education through secondary geography* (pp. 42-67) London: Routledge Falmer.

Smith, D. J., Young, K. R., Nelson, J. R., & West, R. P. (1992). The effect of a self-management procedure on the classroom and academic behavior of students with mild handicaps. *School Psychology Review, 21*(1), 59-72.

Southgate, D. E., Roscigno, V.J. (2009). The impact of music on childhood and adolescent achievement. *Social Science Quarterly, 90*(1), 4–21.

Sökezoğlu, D. (2010). Ritim, hareket ve şarkı öğretimi temelli müzik eğitiminin 7-11 yaş grubu çocuk yuvası öğrencilerinin sosyal gelişimleri üzerine etkisi (Afyonkarahisar ili örneği). *Sosyal Bilimler Dergisi, 12*(2), 161-181.

Stanley, W. B. (1983). Training teachers to deal with values education: a critical look at social studies methods texts. *Social Studies, 74*(6), 242-246.

Sucuoğlu, B., & Çiftçi, İ. (2001). *Yapamıyor mu? Yapmıyor mu?. Zihinsel engelli çocuklar için sosyal beceri öğretimi.* Ankara: A.Ü. Basımevi.

Sun, M., Seyrek, H. (1998). *Okul öncesi eğitiminde müzik*. İzmir: Müzik Eserleri Yayınları.

Sun, M. (1969). *Türkiye'nin kültür- müzik-tiyatro sorunları.* Ankara: Kültür Yayınları.

Sungurtekin, Ş. (2001). "Uygulamalı çevre eğitimi projesi" kapsamında ana ve ilköğretim okullarında "müzik yoluyla çevre eğitimi". *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 14*(1), 167-178.

Superka, D.P. & Johnson P.L. (1975) *Values education: Approaches and materials.* Colorado: Social Science Education Consortium, Inc.

Superka, D.P., Ahrens, C., Hedstrom, J.E., Ford, L.J. & Johnson, P.L. (1976). *Values education sourcebook: conceptual approaches, material analyses, and an annotated bibliography.* Colorado: Social Science Education Consortuim, Inc.

Şirin, A. (1986). *Gençlerin değerler sıralaması üzerine bir araştırma.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Şirin, N., Şafak, M., Yuvacı, Z., Gür, Ç., Koçak, N., Koç, İ. (2016). Değerler eğitimi programının 6 yaş çocuklarına etkisinin incelenmesi ve öğretmen görüşleri. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 35,* 261-274.

Sisman, M. (2002). *Örgütler ve kültürler.* Ankara: PegemA Yayincilik.

Taner-Derman, M., Başal, H. A. (2010). Cumhuriyetin ilanından günümüze Türkiye'de okul öncesi ve ilköğretimde niteliksel ve niceliksel gelişmeler [Qualitative and quantitative developments and evaluations in preschool between the foundation of the Republic of Turkey and today]. *The Journal of International Social Research, 3*(11), 560–569.

Taşpınar M. ve Atıcı, B. (2002). Öğretim Model, strateji, yöntem ve becerileri/teknikleri: Kavramsal boyut. *Eğitim Araştırmaları, 2*(8), 207–215.

Teo, T. (2000). Eduard Spranger. In A. E. Kazdin (Ed.), *Encyclopedia of psychology* (Vol.7, pp. 458-459). New York: Oxford University Press.

Topçuoğlu, A.(1999). *Üniversite gençliğinin değerleri.* Ankara:Vadi Yayınları.

Tuğrul, B., Duran, E. (2003). Her çocuk başarılı olmak için bir şansa sahiptir: Zekanın çok boyutluluğu çoklu zeka kuramı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 24,* 224-233.

Türkmen, E. F. (2016). *Müzik eğitimde öğretim yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

Uçan, A. (1994). *Müzik eğitimi / temel kavramlar-ilkeler-yaklaşımlar.* Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.

Uçan, A. (1996). *İnsan ve müzik, insan ve sanat eğitimi*. Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.

Uçan, A. (2016). *Atatürk ve köy enstitülerinde müzik eğitimi (Genişletilmiş ikinci baskı).* Ankara: Arkadaş Yayınları.

Ulfarsdottir, L.O., Erwin, P.G. (1999). The influence of music on social cognitive skills. *The Arts in Psychotherapy, 26*(2), 81-84.

Ulusoy, K. ve Dilmaç, B. (2012). *Değerler eğitimi,* Ankara: Pegem Akademi.

Ulusoy, K. ve Toy, B. (2011). *Sosyal bilgilerde değer eğitimi.* R. Turan, A. M. Sünbül, H. Akdağ (Editörler), *Sosyal bilgiler öğretiminde yeni yaklaşımlar II,* (ss. 60-73). Ankara: Pegem Akademi.

Uslu, M. (2007). Çocuklarda ve gençlerde müzik eğitiminin önemi üzerine bir değerlendirme. *Müzik ve Bilim. 7*(1).

Uşun, S. ve Uşun, S. (2000). İlköğretim okulları müzik öğretimi süreçlerinin iletişim öğreleri açısından değerlendirilmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8*(1), 33-37.

Uzmen, S., Mağden, D. (2002). Okulöncesi eğitim kurumlarına devam eden altı yaş çocuklarının prososyal davranışlarının resimli çocuk kitapları ile desteklenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 15,* 193-212.

Uzun, M., & Köse, A. (2017). Okul öncesi eğitimde değerler eğitiminin uygulanmasına yönelik öğretmen görüşleri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi, 12*(23), 305-338.

Ünlü, S. (2008). Psikolojik Testler ve Zekâ. In A. Hakan (Ed.), *Psikoloji* içinde (ss. 178–195). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.

Ürfioğlu, A. (1989). *Bebeklik ve okul öncesi dönemde müziğin gelişimi ve eğitimi.* İstanbul: Ya-Pa Yayınları.

Values Education Study, (2003). *Australian goverment department of education, science and training final report.* Australia: Curriculum Corporation. Retrieved from http://www.curriculum.edu.au/verve/_resources/VES_Final_Report14Nov.pdf

Vasta, R. (1992). *Six theries of child development.* London: Jesica Kingsley Publishers.

Veugelers, W. (2000). Different ways of teaching values. *Educational Review, 52*(1), 37-46.

Volchegorskaya, E., Nogina, O. (2014). Musical development in early childhood. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 146*, 364-368.

Walhout, D. (1995). Music and moral goodness. *Journal of Aesthetic Education, 29*(1), 5-16.

Williams, R.M., (1979), "Change and stability in values and value systems: A sociological perspective", In M. Rokeach (Eds.), *Understanding human values* (pp. 15-46). New York: Free Press.

Yağar, F., & Dökme, S. (2018). Niteliksel araştırmaların planlanması: araştırma soruları, örneklem seçimi, geçerlik ve güvenirlik. *Gazi Sağlık Bilimleri Dergisi, 3*(3), 1-9.

Yaşar-Ekici, F. (2017). Okul öncesi eğitim kurumlarındaki aile katılım çalışmalarına katılan ve katılmayan ailelerin çocuklarının sosyal beceri ve problem davranışları arasındaki ilişki. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 10*(1), 543-562.

Yavuzer, H. (1997). *Çocuk psikolojisi.* İstanbul: Remzi Kitabevi.

Yavuzer, H. (2016), *Çocuğunuzun İlk Altı Yılı (Yirmiyedinci baskı).* İstanbul: Remzi Kitabevi.

Yazıcı, K. (2006). Değerler eğitimi'ne genel bir bakış. *Türklük Bilimi Araştırmaları, 19*(19), 499-522.

Yel, S. ve Aladağ, S. (2009). Sosyal bilgilerde değerler eğitimi. M. Safran (Ed.). *Sosyal bilgiler öğretimi* içinde (s.118-145). Ankara: Pegem Akademi.

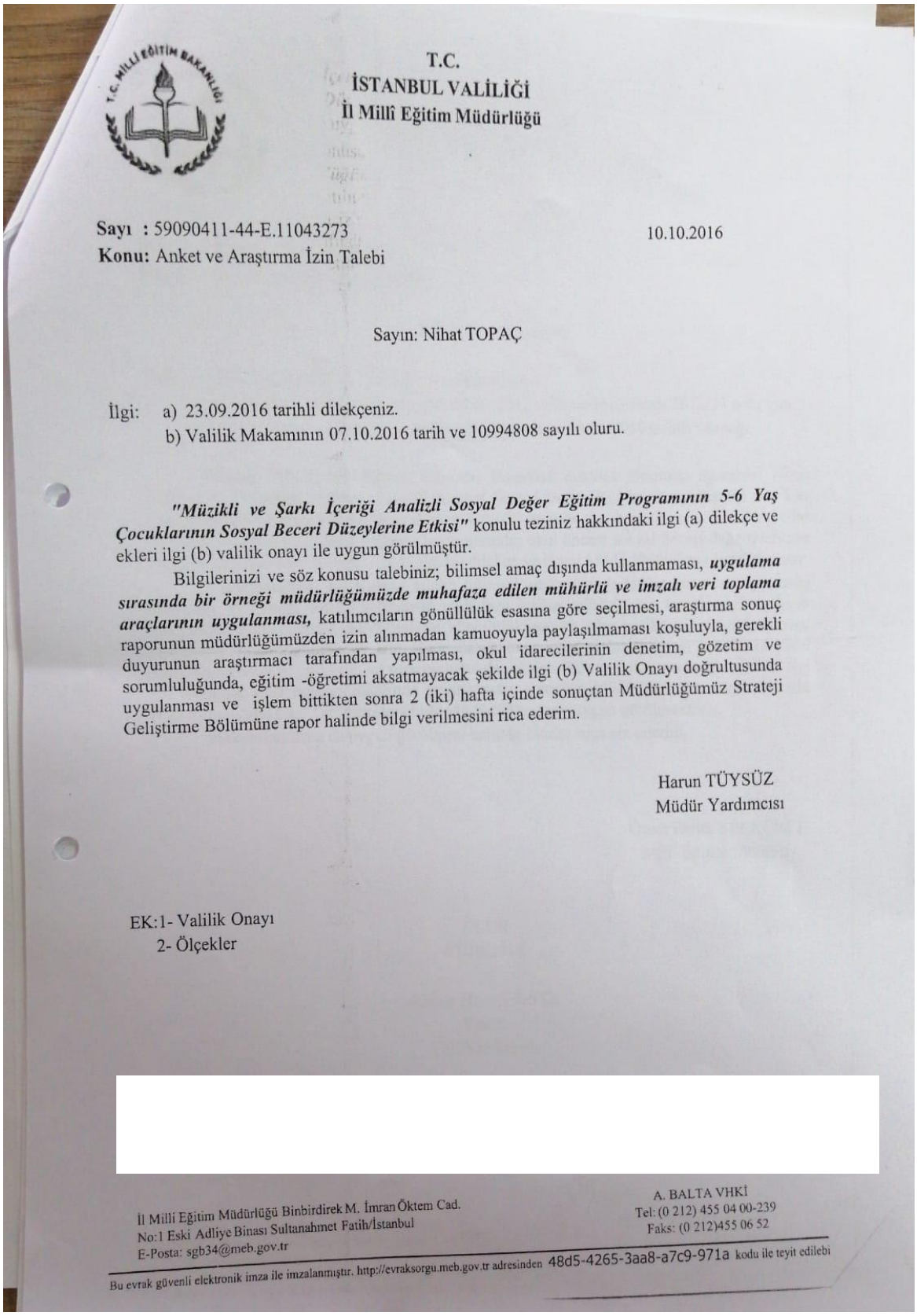
Yiğittir, S., ve Kaymakcı, S. (2012). Sosyal bilgiler dersi öğretim programı uygulama kılavuzunda yer alan etkinliklerin değer eğitimi yaklaşımları açısından incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 13*(2), 49-73.

Yüksel, G.(1997). Sosyal beceri envanterinin Türkçe'ye uyarlanması: Geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 2*(11), 39-48.

Yüksel, G. (1999). Sosyal beceri eğitiminin üniversite öğrencilerinin sosyal beceri düzeyine etkisi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 2*(11), 37–47.

EKLER

Ek 1. Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzni



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411-44-E.11043273 10.10.2016
Konu: Anket ve Araştırma İzin Talebi

Sayın: Nihat TOPAÇ

İlgi: a) 23.09.2016 tarihli dilekçeniz.
b) Valilik Makamının 07.10.2016 tarih ve 10994808 sayılı oluru.

"Müzikli ve Şarkı İçeriği Analizli Sosyal Değer Eğitim Programının 5-6 Yaş Çocuklarının Sosyal Beceri Düzeylerine Etkisi" konulu teziniz hakkındaki ilgi (a) dilekçe ve ekleri ilgi (b) valilik onayı ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve söz konusu talebiniz; bilimsel amaç dışında kullanmaması, ***uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının uygulanması,*** katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun müdürlüğümüzden izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılmaması koşuluyla, gerekli duyurunun araştırmacı tarafından yapılması, okul idarecilerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim -öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Valilik Onayı doğrultusunda uygulanması ve işlem bittikten sonra 2 (iki) hafta içinde sonuçtan Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Bölümüne rapor halinde bilgi verilmesini rica ederim.

Harun TÜYSÜZ
Müdür Yardımcısı

EK:1- Valilik Onayı
2- Ölçekler

İl Milli Eğitim Müdürlüğü Binbirdirek M. İmran Öktem Cad.
No:1 Eski Adliye Binası Sultanahmet Fatih/İstanbul
E-Posta: sgb34@meb.gov.tr

A. BALTA VHKİ
Tel: (0 212) 455 04 00-239
Faks: (0 212)455 06 52

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. http://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden 48d5-4265-3aa8-a7c9-971a kodu ile teyit edilebi

Ek 2. Bursa Uludağ Üniversitesi Etik Kurul İzni

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

OTURUM TARİHİ	**OTURUM SAYISI**
26 Kasım 2021	**2021/10**

KARAR NO 27: Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'nden alınan Temel Eğitim Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı doktora programı öğrencisi Nihat TOPAÇ'ın "Şarkı Ağırlıklı Değerler Eğitimi Programının (ŞADEP) 5-6 Yaş Çocuklarının Sosyal Becerilerine Etkisi" konulu tez çalışması kapsamında uygulanacak ölçek sorularının değerlendirilmesine geçildi.

Yapılan görüşmeler sonunda; Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Temel Eğitim Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı doktora programı öğrencisi Nihat TOPAÇ'ın "Şarkı Ağırlıklı Değerler Eğitimi Programının (ŞADEP) 5-6 Yaş Çocuklarının Sosyal Becerilerine 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. Feridun YILMAZ
Kurul Başkanı

Prof. Dr. Abamüslim AKDEMİR
Üye

Prof. Dr. Doğan ŞENYÜZ
Üye

Prof. Dr. Ayşe OĞUZLAR
Üye

Prof. Dr. Vejdi BİLGİN
Üye

Prof. Gülay GÖĞÜŞ
Üye

Prof. Dr. Alev SİNAR UĞURLU
Üye

Ek 3. OSBED Veri Toplama Aracı

OKUL ÖNCESİ SOSYAL BECERİ DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ-OSBED
ÖĞRETMEN-EBEVEYN FORMU

BÖLÜM 1: KİŞİSEL BİLGİLER

1. Çocuğun Adı - Soyadı:

2. Çocuğun Doğum Tarihi: _____ / _____ / _____

(gün) (ay) (yıl)

3. Çocuğun cinsiyeti: ( ) Kız ( ) Erkek

4. Eğitim Durumunuz: ( ) Önlisans ( ) Lisans ( ) Yüksek Lisans ( ) Doktora

5. Daha önce okul öncesi eğitimde sosyal beceri konulu bir eğitime katıldınız mı?

( ) Evet ( ) Hayır

AÇIKLAMA: Aşağıda 36-72 aylık çocukların sahip olması beklenen sosyal becerileri verilmiştir. Farklı durumlardaki gözlemlerinize dayanarak çocuğun her bir davranışı ne derece iyi kullandığını aşağıda açıklanan beşli derecelendirme ölçeğinden uygun gördüğünüz seçeneği işaretleyerek belirtiniz.

1 Bu beceriyi kullanmada **hemen hemen** hiç iyi değil

2 Bu beceriyi kullanmada **nadiren** iyi

3 Bu beceriyi kullanmada **bazen** iyi bazen de iyi değil

4 Bu beceriyi kullanmada **çoğu zaman** iyi

5 Bu beceriyi kullanmada **hemen hemen her zaman** iyi

LÜTFEN İKİNCİ SAYFAYA

BÖLÜM 2: SOSYAL BECERİLER

	Hemen Hemen Hiç	Nadiren	Bazen	Çoğu Zaman	Hemen Hemen Her Zaman
I. BAŞLANGIÇ BECERİLERİ (1-12)					
01. Selamlaşma: Farklı ortamlarda başkalarıyla karşılaştığında sözle ya da bedeniyle selam verir mi?	1	2	3	4	5
02. Akranlarına ismiyle hitap etme: Akranlarıyla konuşurken isimleriyle hitap eder mi?	1	2	3	4	5
03. Kendini tanıtma: Yeni tanıştığı insanlara kendini tanıtır mı?	1	2	3	4	5
04. Anlaşılır bir ses tonu ile konuşma: Konuşurken anlaşılır bir ses tonu kullanır mı?	1	2	3	4	5
05. Başkalarını tanıtma: Yanındaki insanları gerektiğinde başkalarına tanıtır mı?	1	2	3	4	5
06. Teşekkür etme: Kendisine bir iyilik yapıldığında, bir hediye verildiğinde veya iltifat edildiğinde karşısındakine teşekkür eder ya da başka bir sözle vefasını gösterir mi?	1	2	3	4	5
07. İzin isteme: Gerektiği durumlarda bir işi yapmadan önce anne baba, öğretmen ya da diğer yetişkinler ve arkadaşlarından izin ister mi?	1	2	3	4	5
08. Özür dileme: Yanlış bir davranış yaptığında muhatabı olan kişilerden özür diler mi?	1	2	3	4	5
09. Yardım isteme: İhtiyaç duyduğunda, yardım edebilecek kişilerden uygun bir yolla yardım ister mi?	1	2	3	4	5
10. Vedalaşma: Bulunduğu ortamdan ayrılırken orada bulunan akranlarına ve diğer kişilere günün zamanına uygun veda sözcükleri (hoşça kal, iyi geceler, allahaısmarladık vb.) kullanır mı?	1	2	3	4	5
11. Soru sorma: Merak ettiği bir konuda uygun soru ifadesi ve ses tonuyla soru sorar mı?	1	2	3	4	5
12. Duygularını ifade etme: Ne hissettiğini sözel olarak ifade eder mi?	1	2	3	4	5
II. AKADEMİK DESTEK BECERİLERİ (13-24)					
13. Dinleme: Başkaları konuştuğunda dinliyor mu? (Dinlediği kişiyle göz teması kurarak sözünü kesmeden, jest ve mimikleriyle dinlediğini belli ediyor mu?)	1	2	3	4	5
14. Soruya cevap verme: Kendisine bir soru yöneltildiğinde uygun bir üslupla açıklamaya çalışır mı?	1	2	3	4	5
15. Yönergelere uyma: Verilen yönergeleri anlar ve yönerge doğrultusunda davranışlar gösterir mi?	1	2	3	4	5

16. Alternatif çözümler üretebilme: Var olan bir probleme ilişkin farklı çözüm yolları önerebilir mi?	1	2	3	4	5
17. Başladığı etkinliği sonlandırma: Başladığı bir işi bitirene kadar kararlı bir şekilde devam eder mi?	1	2	3	4	5
18. Kendini meşgul etme: Kendisini oyalayacak etkinlikler bulup kendi kendine zaman geçirebilir mi?	1	2	3	4	5
19. Amaca ulaşmak için çaba gösterme: Belirlenen amaca ulaşmak için gerekli davranışlarda bulunur mu?	1	2	3	4	5
20. Uygun zamanda söze girme: Söze girmek için uygun zamanı bekleyip söze girer mi?	1	2	3	4	5
21. Söz alma: Söz almak istediği zaman nazik bir ifade ya da beden dilini kullanarak söz ister mi?	1	2	3	4	5
22. Düşüncelerini ifade etme: Düşüncelerini sözel yollarla ifade eder mi?	1	2	3	4	5
23. Eleştiri yapma: Kırıcı olmadan nazik ifadelerle eleştiri yapar mı?	1	2	3	4	5
24. Eleştiriye açık olma: Kendisine yönelik eleştirileri kızmadan sabırla dinler mi?	1	2	3	4	5
III. ARKADAŞLIK BECERİLERİ (25-37)					
25. Arkadaşlarının duygularını anlama: Arkadaşlarının konuşmalarından onların üzüntülü ya da sevinçli gibi hangi duygulara sahip olduklarını anlar mı?	1	2	3	4	5
26. Başkalarının haklarını koruma: Arkadaşlarının haklarını korumak için çaba harcar mı?	1	2	3	4	5
27. Arkadaşlarının fikirlerine uygun tepki verme: Arkadaşları farklı fikirler beyan ettiğinde, beyan edilen görüşe katılıp katılmadığını sözle ya da beden diliyle nazik bir şekilde ifade eder mi?	1	2	3	4	5
28. Arkadaşlarıyla işbirliği yapma: İhtiyaç olduğunda arkadaşlarıyla işbirliği yapar mı?	1	2	3	4	5
29. Arkadaşlarını takdir edebilme: Arkadaşlarının takdir edilecek davranışlarını takdir eder mi?	1	2	3	4	5
30. Akran gruplarına katılma: Uygun yolları kullanarak devam etmekte olan bir aktivite ya da gruba katılır mı?	1	2	3	4	5
31. Sırasını bekleme: Sıra beklemesini gerektiren durumlarda kendi sırasının gelmesini bekler mi?	1	2	3	4	5
32. Paylaşma: Oyuncaklarını ya da materyallerini arkadaşlarıyla paylaşır mı?	1	2	3	4	5
33. Yardım önerme: Arkadaşları yardıma ihtiyaç duyduğunda ya da açıkça yardım istediklerinde yardım önerir mi?	1	2	3	4	5
34. Oyuna davet etme: Arkadaşlarını oyuna davet eder mi?	1	2	3	4	5
35. Oyunun sonuçlarını kabul etme: Oyunun sonucuna ilişkin duygu ve düşüncelerini sakin bir şekilde söyler mi?	1	2	3	4	5

36. Oyunun kurallarına uyma: Oyun oynarken oyunun gerektirdiği kurallara uyar mı?	1	2	3	4	5
37.Arkadaşlarının duygularına uygun tepki verme: Arkadaşlarının içinde bulunduğu duygu durumuna (sevinçli, hüzünlü, kızgın vb.) göre uygun tepkiler verir mi?	1	2	3	4	5
IV. DUYGULARINI YÖNETME BECERİLERİ (38-49)					
38. Duygularını başkalarını rahatsız etmeden gösterme: Duygularını, başkalarını fiziksel ya da sözel olarak rahatsız etmeden gösterir mi?	1	2	3	4	5
39. Engellenme durumuyla baş etme: Engellendiğinde sakin kalarak durumu kabul eder mi?	1	2	3	4	5
40. Hatalarıyla baş etme: Hata yaptığını kabul eder, söyler ve hatasını telafi edecek alternatif çözüm yolları arar mı?	1	2	3	4	5
41. Başkalarının duygularını anlama: Başkalarının jestlerinden, mimiklerinden ya da konuşmalarından neler hissettiğini anlar mı?	1	2	3	4	5
42. Baskı altında sakin kalma: Kendini baskı altında hissettiğinde duygularını kontrol edip sakin kalır mı?	1	2	3	4	5
43. Alay etmeyle baş etme: Kendisiyle alay edildiğinde, duygusunu ifade ederek ya da görmezden gelerek alay etme durumuyla baş eder mi?	1	2	3	4	5
44. Hayır cevabını kullanma: Yapmak istemediği durumları nedenleriyle ifade ederek karşısındakini kırmadan hayır der mi?	1	2	3	4	5
45. İsteğini erteleme: İsteğinin ertelenmesi gerektiği durumlarda sakince bekler mi?	1	2	3	4	5
46. Tepki vermeden önce düşünme: Tepki vermeden önce sonuçları hakkında düşünerek ona göre tepki verir mi?	1	2	3	4	5
47. Hayır cevabını kabul etme: Kendisine hayır cevabı verildiğinde ısrar etmeden kabullenir mi?	1	2	3	4	5
48. Hakkını koruma: Hakkını başkalarına zarar vermeden korur mu?	1	2	3	4	5
49. Kendiliğinden çözülecek sorunları görmezden gelme: Müdahale etmeden çözülebilecek sorunları tepki vermeden bekleyebilir mi?	1	2	3	4	5

ÖLÇEK TAMAMLANMIŞTIR. TEŞEKKÜR EDERİZ

Özgeçmiş

Öğrenim Bilgisi

Doktora	: 2011 – 2022	Bursa Uludağ Üniversitesi
		Eğitim Bilimleri Enstitüsü / Okul Öncesi Eğitimi
Yüksek Lisans	: 2005 – 2008	Marmara Üniversitesi
		Eğitim Bilimleri Enstitüsü / Okul Öncesi Eğitimi
Lisans	: 2001 – 2005	Marmara Üniversitesi
		Atatürk Eğitim Fakültesi / Okul Öncesi Öğretmenliği

Akademik Görevler

Öğretim Görevlisi : 2018 – Devam	İstanbul Üniversitesi – Cerrahpaşa
	Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi
	Temel Eğitim Bölümü
	Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı
Öğretim Görevlisi : 2011 – 2018	İstanbul Üniversitesi
	Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi
	Temel Eğitim Bölümü
	Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı
Öğretim Görevlisi : 2009 – 2011	Trakya Üniversitesi
	Keşan Meslek Yüksekokulu
	Çocuk Gelişimi Programı

Projelerde Yaptığı Görevler

Second Life ile 3D Grafikli Matematik Eğitimi, Yükseköğretim Kurumları tarafından destekli bilimsel araştırma projesi, Araştırmacı, 2017.

EN FARK Özel Gereksinimli Çocukların Farkındayım, Yükseköğretim Kurumları tarafından destekli bilimsel araştırma projesi, Araştırmacı. 2015 – 2017.

Okul Öncesi Dönem Çocuklarına Mobil Teknolojiler İle Değerler Çerçevesinde Sorumluluk Eğitimi, Yükseköğretim Kurumları tarafından destekli bilimsel araştırma projesi, Araştırmacı, 2013 – 2013.

Eserler

Uluslararası Hakemli Dergilerde Yayımlanan Makaleler

Kirişci, M., Demir, İ., Şimşek, N., Topaç, N., & Bardak, M. (2021). The novel VIKOR methods for generalized Pythagorean fuzzy soft sets and its application to children of early childhood in COVID-19 quarantine. *Neural Computing and Applications,* 1-27.

Kirişci, M., Topaç, N., Bardak, M., & Demir, İ. (2021). Risk assessment of cognitive and behavioral development of early childhood children in quarantine days: An AHP Approach. *Communications in Advanced Mathematical Sciences, 4*(3), 137-149.

Topaç, N., Bardak, M., Bağdatlı-Kalkan, S., & Kirişci, M. (2020). Early childhood children in COVID-19 quarantine days and multiple correspondence analysis. *Journal of Mathematical Sciences and Modelling, 3*(3), 130-134.

Kirişci, M., Topaç, N., & Bardak, M. (2020). Risk assessment of cognitive development of early childhood children in quarantine days: A new ahp approach. *Conference Proceedings of Science and Technology, 3*(2), 236-241.

Topaç, N., Bardak, M., Kirişci, M., & Mertoğlu, E. (2020). Okul öncesi dönem çocuklarının değer kavramlarını tanımlamalarının incelenmesi: Nitel bir çalışma. *Değerler Eğitimi Dergisi, 18*(39), 447-487.

İlgar, Ş., İlgar, F. & Topaç, N. (2015). Okul öncesi öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlığına ilişkin görüş ve tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 41*, 99-116.

İlgar, Ş., & Topaç, N. (2014). Opinions of families with pre school period children toward computer games. *European Journal of Social Sciences, 43*(2), 129-136.

İlgar, Ş., & Topaç, N. (2014). An investigation on the anxiety of Turkish mothers living in the USA about their childrens future. *American Journal of Educational Research, 2*(9), 745-751.

İlgar, Ş., & Topaç, N. (2013). Okul öncesi öğretmenlerinin okul-aile işbirliğine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 26*, 93-114.

Topaç, N., Yaman Y., Ogurlu Ü., & İlgar L., (2013). Okul öncesi dönem çocuğu olan ailelerin okul öncesi eğitim kurumu seçerken göz önünde bulundurdukları ölçütlerin incelenmesi. *İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 1*(2), 206-218.

İlgar, L., Ogurlu, Ü., Yaman, Y., & Topaç, N. (2013). Teachers attitudes towards grade skipping of the gifted. *Mediterranean Journal of Educational Research, 14*(a), 620-625.

Uluslararası Bilimsel Toplantılarda Sunulan Ve Bildiri Kitaplarında (Proceedings) Basılan Bildiriler

Kirişci, M., Topaç, N., & Bardak, M. (2021). The Effect of Music on the Cognitive Development of Early Childhood Period: A Pythagorean Fuzzy Set Approach. Conference Proceeding of 4th International E-Conference on Mathematical Advances and Applications (ICOMAA-2021), 4(1), 105-109. (Tam Metin Bildiri/Sözlü Sunum), (Yayın No:7523654).

Kirişci, M., Topaç, N., & Bardak, M. (2020). Risk Assessment of Cognitive Development of Early Childhood Children in Quarantine Days: A New AHP Approach. 9th International Eurasian Conference on Mathematical Sciences and Applications (IECMSA-2020), 3(2), 236-241. (Tam Metin Bildiri/Sözlü Sunum), (Yayın No:6794837).

Topaç, N., & Bardak, M. (2019). Çocuğun temizlik alışkanlığını kazanmasında erken çocukluk eğitim kurumlarının yeri. 5. Uluslararası Sosyal Beşeri ve Eğitim Bilimleri Kongresi, 681-686. (Tam Metin Bildiri/Sözlü Sunum), (Yayın No:5750551).

Topaç, N., Bardak, M., & Ünal, D. D. (2019). Çocuğun oyun hakkı ve oyun hakkına erişememe sebepleri. 5. Uluslararası Sosyal Beşeri ve Eğitim Bilimleri Kongresi, (Tam Metin Bildiri/Sözlü Sunum), (Yayın No:5741122).

Bardak, M., Topaç, N., Kirişci, M., Mertoğlu, E., & Akyüz, M. H. (2018). Okul öncesi dönem çocuğu olan anne ve babaların kaliteli vakit algıları. 4.Uluslararası Eğitim Bilimleri Sempozyumu, 149-149. (Özet Bildiri/Sözlü Sunum), (Yayın No:5750683).

Bardak, M., Topaç, N., & Boynueğri, S. T. (2018). Osmanlı devletinde modern okulöncesi eğitimde görev alan Ermeni, Yahudi ve Rum öğretmenlerin kültürel etkileri. Uluslararası Osmanlı Devleti'nde ve Türkiye Cumhuriyeti'nde Göç ve Kültürel Etkileşim Sempozyumu (Özet Bildiri/Sözlü Sunum), (Yayın No:4260923).

Topaç, N., Bardak, M., & Mertoğlu, E. (2018). Okul öncesi eğitimde eğitici çocuk şarkılarındaki mesajların çocuklar tarafından yorumlanması. International Congress on Science and Education 2018, 460-460. (Özet Bildiri/Sözlü Sunum), (Yayın No:4206326).

Bardak, M., Topaç, N., Kirişci, M., & Özgenel, M. (2017). Temel eğitim düzeyindeki çocukların soyut kavramları anlamlandırmalarının incelenmesi: Nitel bir çalışma. 3rd International Symposium on Multidisciplinary Studies, 138-138. (Özet Bildiri/Sözlü Sunum), (Yayın No:3630673).

Bardak, M., Topaç, N., & Kirişci, M. (2017). Okul öncesi dönem çocuklarının değer kavramlarını tanımlamalarının incelenmesi: Nitel bir çalışma. 3rd International Symposium On Multidisciplinary Studies, 154-154. (Özet Bildiri/Sözlü Sunum), (Yayın No:4119704).

Adagideli, F. H., Topaç, N., & Derelioğlu, Y. (2011). Sosyal öğrenmenin destekleyicisi olarak ayna nöronlar. 20.Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 633-634. (Özet Bildiri/Sözlü Sunum), (Yayın No:5869564).

Yazılan Ulusal/Uluslararası Kitaplar

Oyun ve Oyun Materyalleri (2021)., BARDAK MUSA, TOPAÇ NİHAT, Efe Akademi Yayınevi, Basım sayısı:1, Sayfa Sayısı 189, ISBN:978-625-8065-54-1, Türkçe(Bilimsel Kitap), (Yayın No: 7522309).

Eğitici Çocuk Oyunları: Bir Osmanlı Pedagogu Ahmed Edib ve Terbiyevi Çocuk Oyunları (2019)., BARDAK MUSA,TOPAÇ NİHAT, Efe Akademi Yayınları, Editör:Musa BARDAK, Nihat TOPAÇ, Basım sayısı:1, Sayfa Sayısı 84, ISBN:9786052308885, 9786052308882, Türkçe(Bilimsel Kitap), (Yayın No: 5750367).

Ya-Pa Q Çocuk Seti - 1 (4+ Yaş)Deneyelim-Keşfedelim-Eğlenelim (2012)., TOPAÇ NİHAT, YA-PA YAYINLARI, Basım sayısı:1, Sayfa Sayısı 32, Türkçe(Ders Kitabı), (Yayın No: 3584984).

Ya-Pa Q Çocuk Seti - 2 (4+ Yaş)Deneyelim-Keşfedelim-Eğlenelim (2012)., TOPAÇ NİHAT, YA-PA YAYINLARI, Basım sayısı:1, Sayfa Sayısı 32, Türkçe(Ders Kitabı), (Yayın No: 3584987).

Ya-Pa Q Çocuk Seti - 3 (4+ Yaş)Deneyelim-Keşfedelim-Eğlenelim (2012)., TOPAÇ NİHAT, YA-PA YAYINLARI, Basım sayısı:1, Sayfa Sayısı 32, Türkçe(Ders Kitabı), (Yayın No: 3584990).

Ya-Pa Q Çocuk Seti - 4 (4+ Yaş)Deneyelim-Keşfedelim-Eğlenelim (2012)., TOPAÇ NİHAT, YA-PA YAYINLARI, Basım sayısı:1, Sayfa Sayısı 32, Türkçe(Ders Kitabı), (Yayın No: 3584993).

Ya-Pa Q Çocuk Seti - 5 (4+ Yaş)Deneyelim-Keşfedelim-Eğlenelim (2012)., TOPAÇ NİHAT, YA-PA YAYINLARI, Basım sayısı:1, Sayfa Sayısı 32, Türkçe(Ders Kitabı), (Yayın No: 3584994).

Ya-Pa Q Çocuk Seti - 6 (4+ Yaş)Deneyelim-Keşfedelim-Eğlenelim (2012)., TOPAÇ NİHAT, YA-PA YAYINLARI, Basım sayısı:1, Sayfa Sayısı 32, Türkçe(Ders Kitabı), (Yayın No: 3584998).

Ya-Pa Q Çocuk Seti - 7 (4+ Yaş)Deneyelim-Keşfedelim-Eğlenelim (2012)., TOPAÇ NİHAT, YA-PA YAYINLARI, Basım sayısı:1, Sayfa Sayısı 32, Türkçe(Ders Kitabı), (Yayın No: 3585001).

Ya-Pa Q Çocuk Seti - 8 (4+ Yaş)Deneyelim-Keşfedelim-Eğlenelim (2012)., TOPAÇ NİHAT, YA-PA YAYINLARI, Basım sayısı:1, Sayfa Sayısı 32, Türkçe(Ders Kitabı), (Yayın No: 3585003).

Yazılan Ulusal/Uluslararası Kitaplardaki Bölümler

Innovations and Challenges in Early Childhood Education for Sustainable Development, Bölüm adı:(Information Literacy Standards in Early Childhood) (2021)., BARDAK MUSA, TOPAÇ NİHAT, MERTOĞLU ERCAN, Livre de Lyon, Editör:KABADAYI ABDÜLKADİR, Basım sayısı:1, Sayfa Sayısı 198, ISBN:978-2-38236-180-1, İngilizce(Bilimsel Kitap), (Yayın No: 7523743).

Üniversite Dışı Deneyim

Öğretmen : 2008 – 2009 İ.Ü. Cerrahpaşa Tıp Fakültesi, Okulöncesi Öğretmeni

Tasarım

MİNİKÇE, NİHAT TOPAÇ, Sanatsal Tasarım (Bina, Çevre, Eser, Yayın, Mekan, Obje), 12 adet eserin bulunduğu albümün ismi ”MİNİKÇE”. İçinde değerler eğitimi çerçevesinde söz yazılarak bestelenmiş okul öncesi dönem çocuklarına yönelik 12 adet eser bulunmaktadır., 06.02.2017 -26.05.2017