

T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
MÜZİK ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

**MÜZİK EĞİTİMİNİN OKUL ÖNCESİ ÇOCUKLARININ SOSYAL
DEĞERLER VE SOSYAL BECERİLERİNE ETKİSİ**

Erhan ÖZTÜRK
(Doktora Tezi)

İstanbul, 2020

T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
MÜZİK ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

MÜZİK EĞİTİMİNİN OKUL ÖNCESİ ÇOCUKLARININ SOSYAL
DEĞERLER VE SOSYAL BECERİLERİNE ETKİSİ
(THE EFFECT OF MUSIC EDUCATION ON SOCIAL VALUES AND
SOCIAL SKILLS OF PRESCHOOL CHILDREN)

Erhan ÖZTÜRK
(Doktora Tezi)

Danışman
Doç. Dr. A. Aylin CAN

İstanbul, 2020

**Tüm kullanım hakları
M.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü'ne aittir.**

© 2020

ETİK BEYAN

Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü Lisansüstü Tez Yazım Kılavuzuna uygun olarak hazırladığım çalışmamda;

- Sunduğum bilgileri, dokümanları ve verileri akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Çalışmamda yararlandığım eserlerin tamamına atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
- Elde ettiğim verilerde ve sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmadığımı bildirir, aksi bir durumda aleyhimde doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim.

13/11/2020


Erhan Öztürk

ÖZGEÇMİŞ

2004 Çorlu Lisesi mezunu,

2008 Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Anabilim dalı lisans mezunu,

2008'den beri MEB'de müzik öğretmeni,

2012 Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müzikoloji Programı Tezli Yüksek lisans mezunu,

2016 Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müzik Öğretmenliği Programı öğrencisi.



İLETİŞİM BİLGİSİ: erhanozturktr@gmail.com

ÖNSÖZ

Sosyal değerler ve sosyal beceriler, bireylerin gelişiminde, toplumun sağlıklı yapısında önemli rol oynamaktadır. Teknolojinin çok hızlı bir şekilde ilerlediği, çocukların ve yetişkinlerin ekran bağımlısı olduğu bu günlerde bu kavramların gerekliliği daha da ön plana çıkmaktadır.

Eskisi gibi sokaklarda koşup oynayamayan, apartmanlarda büyüyen çocukların birbirleriyle daha yakın ilişkiler içinde olmaya ihtiyaçları vardır. Bu ilişkiler ile geliştirecekleri değerlerin bütün hayatları boyunca onlara yol göstereceği açıktır. Böylece doğaya ve tüm canlılara özenli davranan bireylerin oluşturduğu toplumlar daha mutlu ve daha yaşanılır olacaktır. Bu noktada ailelerin yanında biz öğretmenlere de görevler düşmektedir.

Özel okulda çalıştığım 2009 yılında okul öncesinde değerler eğitiminin resimler ile yapıldığını görmem, bana müziği bu alanda kullanabileceğimi düşündürmüştü. Müzik eğitiminin sosyal değerler ve sosyal becerilere etkisini incelediğim bu araştırmanın ilk soruları o günlere dayanmaktadır. Müzik eğitiminin ileri seviyelerde olduğu, toplumun her kesimine özellikle de okul öncesine nitelikli bir şekilde ulaşabildiği toplumların refah seviyelerinin de yükseleceği kanısındayım. Bu çalışmayla, ülkemizin müzik eğitimine ufak bir katkı bile yapabildiysem kendimi mutlu sayarım.

Araştırma süresince akademik gelişimimde bana yol gösteren, desteklerini esirgemeyen başta tez danışmanım Doç. Dr. Ajda Aylin Can'a, tez izleme komitesinde çok değerli önerileri ile tezimin şekillenmesine katkı sağlayan bölüm başkanımız Prof. Dr. Mustafa Uslu'ya ve Doç. Dr. Ümit Kubilay Can'a, hem istatistik hem de akademik konularda yardımlarını esirgemeyen arkadaşım Özge Ceylan'a ve gelişimimde katkıları olan tüm öğretmenlerime ve aileme ve tez yazım sürecindeki motivasyon kaynağım nişanlım canım Gökçe Koç'a teşekkürü borç bilirim.

Erhan Öztürk
İstanbul, 2020

ÖZET

Bu araştırma müzik eğitiminin okul öncesi çocuklarının sosyal değerler ve sosyal beceriler kazanımına olan etkisini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bu amaçla sosyal değerleri konu alan çocuk şarkıları bestelenmiş ve müzik etkinlikleri planlanmıştır. Araştırmanın yöntemi öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel yöntemdir. Uygulama süreci, ilk ve son haftalar öntest ve sontest olmak üzere 12 haftadır. Ayrıca uygulama sürecinin bitiminden 3 hafta sonra deney grubuna kalıcılık testi uygulanmıştır.

Araştırmanın çalışma grubunu (n=26), 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Kartal Hesna Gündeş İlkokulu'nda okuyan 13'ü deney grubu, 13'ü kontrol grubu olmak üzere toplam 26 anasınıfı öğrencisi oluşturmaktadır. Deney grubu, okul öncesi eğitiminin yanında araştırmacı tarafından 10 hafta boyunca, haftada 2 kez 30'ar dakika müzik eğitimine tabi tutulmuştur. Kontrol grubu ise yalnızca okul öncesi eğitimine devam etmiştir.

Araştırmanın veri toplama araçları, "Okul Öncesi Sosyal Değerler Ölçeği" ve "Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği (4-6 yaş)"dir. Verilerin çözümlenmesinde deney ve kontrol gruplarının öntest bakımından eş olup olmadığını belirlemede ve deney sonrası geldikleri son seviyelerin tespit edilmesinde Mann Whitney U Testi kullanılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının öntest ve sontestlerinden elde edilen veriler de Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi ile analiz edilmiştir.

Elde edilen sonuçlara göre deney grubunun "Sevgi-Hoşgörü", "Saygı", "Sorumluluk", "İş Birliği-Yardımlaşma", "Nezaket" alt boyutları ve genel toplam sontest puanlarının öntest puanlarından olumlu olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca deney grubunun sosyal değerler sontest puanları kontrol grubunun sontest puanlarından daha olumlu bulunmuştur. Kalıcılık testi sonuçları müzik eğitiminin sosyal değerler üzerinde kalıcı bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Araştırmanın diğer sonuçlarına göre deney grubunun sosyal beceriler öntest-sontest puanları incelendiğinde müzik eğitiminin bazı sosyal becerileri etkilemediği fakat sosyal becerilerin çoğunluğuna olumlu yönde etki ettiği saptanmıştır. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin sosyal beceriler sontestleri karşılaştırıldığında sosyal becerilerin neredeyse tüm alt boyutlarında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Kalıcılık testi sonuçlarına bakıldığında ise müzik eğitiminin sosyal beceriler genel toplam puanları üzerinde kalıcı bir etkisinin olmadığı görülmüştür. Araştırmanın sonuçları doğrultusunda araştırmacı ve uygulayıcılara sosyal

değerler ve sosyal beceriler kazanımında müzik eğitiminden daha etkin bir şekilde yararlanılmasına yönelik çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Sosyal değerler; sosyal beceriler; müzik eğitimi; okul öncesi eğitim

ABSTRACT

This study aims to reveal the effect of music education on the acquisition of social values and social skills of preschool children. For this purpose, children's songs about social values were composed and musical activities were planned. The method of the research is a pretest-posttest control group quasi-experimental method. The application process is 12 weeks, including the first and last weeks pre-test and post-test. In addition, follow-up test was applied to the experimental group 3 weeks after the end of the study.

The study group of the research (n = 26) consists of kindergarten students studying at Kartal Hesna Gündeş Primary School in the 2018-2019 academic year. 13 students constitute the experimental group and 13 students constitute the control group. In addition to pre-school education, the experimental group was subjected to 30 minutes of music education by the researcher for 10 weeks, twice a week. The control group continued only preschool education.

The data collection tools of the research are Preschool Social Values Scale and Social Skills Evaluation Scale (4-6 years old). In analyzing the data, the Mann Whitney U Test was used to determine whether the experimental and control groups were equal in terms of pre-test and to determine their final levels after the experiment. The data obtained from the pretest and posttests of the experimental and control groups were also analyzed with the Wilcoxon Test.

According to the results, it was determined that the sub-dimensions of love-tolerance, respect, responsibility, cooperation-cooperation, courtesy and general total posttest scores of the experimental group were positive from the pretest scores. In addition, the social values

posttest scores of the experimental group were found to be more positive than the posttest scores of the control group. Follow-up test results show that music education has a permanent effect on social values. According to the other results of the study, when the social skills pre-test and post-test scores of the experimental group were examined, it was found that music education did not affect some social skills, but had a positive effect on the majority of social skills. When the social skills posttests of the experimental and control group students were compared, a significant difference was found in favor of the experimental group in almost all sub-dimensions of social skills. Considering the follow-up test results, it is seen that music education does not have a permanent effect on the general total scores of social skills. In line with the results of the research, various suggestions were made to researchers and practitioners to benefit from music education more effectively in acquiring social values and social skills.

Keywords: Social values; social skills; music education; pre-school education

İÇİNDEKİLER

ETİK BEYAN	i
ÖZGEÇMİŞ	ii
ÖNSÖZ	iii
ÖZET	v
ABSTRACT	vi
İÇİNDEKİLER.....	viii
KISALTMALAR LİSTESİ	xii
TABLolar LİSTESİ.....	xiii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xiv
BÖLÜM I: GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Amaç	5
1.3. Hipotezler	5
1.4. Önem.....	5
1.5. Sınırlılıklar	6
1.6. Sayıtlar	6
1.7. Tanımlar	6
BÖLÜM II: KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	7
2.1. Müzik Eğitimi	7
2.2. Müzik Eğitiminde Kullanılan Özel Öğretim Yöntemleri.....	7
2.2.1. Orff- Schulwerk elementer müzik ve hareket eğitimi yaklaşımı.....	8
2.2.1.1. Orff- Schulwerk'in eğitim felsefesi.....	8
2.2.1.2. Orff-Schulwerk öğretim ilkeleri.....	9
2.2.1.3 Orff- Schulwerk'in bileşenleri	10
2.2.2. Kodaly yöntemi	11
2.2.2.1. Kodaly müzik eğitimi felsefesi	11

2.2.2.2. Kodaly yönteminin bileşenleri	12
2.2.2.3. Kodaly yönteminin araçları	13
2.2.3. Dalcroze yaklaşımı.....	15
2.2.3.1. Dalcroze yaklaşımının felsefesi.....	15
2.2.3.2. Dalcroze yaklaşımının bileşenleri.....	15
2.2.3.3. Dalcroze yaklaşımının öğretim süreci.....	16
2.3. Okul Öncesinde Müzik Eğitimi	16
2.4. Okul Öncesinde Sosyal Gelişim.....	19
2.5. Değerler	20
2.5.1. Değerlerin sınıflandırılması	21
2.5.1.1. Shalom Schwartz' a göre değerlerin sınıflandırılması	21
2.5.1.2. Eduard Spranger'e göre değerlerin sınıflandırılması	23
2.5.1.3. Milton Rokeach'a göre değerlerin sınıflandırılması.....	23
2.5.1.4. Gordon Nelson'a göre değerlerin sınıflandırılması.....	24
2.6. Sosyal Değerler	24
2.6.1. Okul öncesinde sosyal değerler	25
2.6.2. Sosyal değerler ve müzik eğitimi	26
2.7. Sosyal Beceriler.....	28
2.7.1. Sosyal becerilerin sınıflandırılması.....	30
2.7.2. Okul öncesinde sosyal beceriler.....	31
2.7.3. Sosyal beceriler ve müzik eğitimi	32
2.8. İlgili Araştırmalar	33
2.8.1. Sosyal değerler ve müzik eğitimi ile ilgili araştırmalar	33
2.8.2. Sosyal Beceriler ve müzik eğitimi ile ilgili araştırmalar	36
3.1 Araştırma Modeli	41
3.2. Çalışma Grubu.....	42
3.2.1. Çalışma grubuna ait demografik bilgiler	42

3.3. Veri Toplama Araçları.....	45
3.3.1 Genel bilgi formu.....	45
3.3.2. Okul öncesi sosyal değerler kazanımı ölçeği.....	45
3.3.3. Sosyal becerileri değerlendirme ölçeği (4-6 yaş).....	46
3.4. Uygulama Süreci.....	47
3.4.1. Deney grubuyla yapılan müzik eğitimi etkinlikleri planı.....	47
3.5. Verilerin Toplanması.....	51
3.6. Verilerin Çözümlemesi.....	52
BÖLÜM IV: BULGULAR.....	53
4.1. Birinci Hipoteze İlişkin Bulgular.....	53
4.2. İkinci Hipoteze İlişkin Bulgular.....	54
4.3. Üçüncü Hipoteze İlişkin Bulgular.....	55
4.4. Dördüncü Hipoteze İlişkin Bulgular.....	56
4.5. Beşinci Hipoteze İlişkin Bulgular.....	56
4.6. Altıncı Hipoteze İlişkin Bulgular.....	57
4.7. Yedinci Hipoteze İlişkin Bulgular.....	59
4.8. Sekizinci Hipoteze İlişkin Bulgular.....	60
4.9. Dokuzuncu Hipoteze İlişkin Bulgular.....	61
4.10. Onuncu Hipoteze İlişkin Bulgular.....	62
BÖLÜM V: SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER.....	64
5.1. Sonuç ve Tartışma.....	64
5.1.1. Araştırmanın 1. hipotezine yönelik sonuçlar ve tartışma.....	64
5.1.2. Araştırmanın 2. hipotezine yönelik sonuçlar ve tartışma.....	64
5.1.3. Araştırmanın 3. hipotezine yönelik sonuçlar ve tartışma.....	66
5.1.4. Araştırmanın 4. hipotezine yönelik sonuçlar ve tartışma.....	66
5.1.5. Araştırmanın 5. hipotezine yönelik sonuçlar ve tartışma.....	67
5.1.6. Araştırmanın 6. hipotezine yönelik sonuçlar ve tartışma.....	68

5.1.7. Araştırmanın 7. hipotezine yönelik sonuçlar ve tartışma	70
5.1.8. Araştırmanın 8. hipotezine yönelik sonuçlar ve tartışma	71
5.1.9. Araştırmanın 9. hipotezine yönelik sonuçlar ve tartışma	72
5.1.10. Araştırmanın 10. hipotezine yönelik sonuçlar ve tartışma	73
5.2. Öneriler	73
5.2.1. Uygulayıcılara yönelik öneriler	74
5.2.2. Araştırmacılara yönelik öneriler	74
KAYNAKLAR.....	75
EKLER.....	88



KISALTMALAR LİSTESİ

OSDKÖ: Okul Öncesi Sosyal Değerler Kazanımı Ölçeği

SBDÖ: Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği (4-6 Yaş)

KB: Kişiler Arası Beceriler

KDKEDUSB: Kızgınlık Davranışını Kontrol Etme ve Değişikliklere Uyum Sağlama

ABBÇB: Akran Baskısı İle Başa Çıkma Becerileri

KKEB: Kendini Kontrol Etme Becerileri

SAB: Sözel Açıklama Becerileri

SKEB: Sonuçları Kabul Etme Becerileri

DB: Dinleme Becerileri

AOB: Amaç Oluşturma Becerileri

GTB: Görevleri Tamamlama Becerileri

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Cinsiyetlerine Göre Dağılımları.....	42
Tablo 2. Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Doğum Sıralarına Göre Dağılımı	43
Tablo 3. Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Anne Öğrenim Durumları	43
Table 4. Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Babalarının Öğrenim Durumları	44
Tablo 5. Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Annelerinin Çalışma Durumları.....	44
Tablo 6. Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Babalarının Çalışma Durumları	45
Tablo 7. Deney Grubu İle Kontrol Grubu Öğrencilerinin OSDKÖ Öntest Puanları Arasındaki Farka İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları	53
Tablo 8. Deney Grubuna Ait OSDKÖ Alt Boyut Öntest Puanları ile Sontest Puanları Arasındaki Farka İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Değerleri	54
Tablo 9. Kontrol Grubuna Ait OSDKÖ Öntest Puanları ile Sontest Puanları Arasındaki Farka Ait Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Değerleri	55
Tablo 10. Deney Grubu ile Kontrol Grubu Öğrencilerinin OSDKÖ Sontest Puanları Arasındaki Farka İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları	56
Tablo 11. Deney Grubu ile Kontrol Grubu Öğrencilerinin SBDÖ Öntest Puanları Arasındaki Farka İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları	57
Tablo 12. Deney Grubuna Ait SBDÖ Öntest Puanları ile Sontest Puanları Arasındaki Farka İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Değerleri	58
Tablo 13. Kontrol Grubuna Ait SBDÖ Öntest Puanları ile Sontest Puanları Arasındaki Farka İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Değerleri	59
Tablo 14. Deney Grubu ile Kontrol Grubu Öğrencilerinin SBDÖ Sontest Puanları Arasındaki Farka İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları	60
Tablo 15. Deney Grubunun OSDKÖ Sontest- Kalıcılık Testi Puanları Arasındaki Farka İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Değerleri	61
Tablo 16. Deney Grubunun SBDÖ Sontest-Kalıcılık Testi Puanları Arasındaki Farka İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Değerleri	62

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Kodaly El İşaretleri	13
Şekil 2. Kodaly Ritim Heceleri	14



BÖLÜM I: GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Seslerin belirli bir amaç ve yöntem ile belirli bir güzellik anlayışıyla işlenip birleştirilmesi ile oluşan ve estetik bir bütün olan müzik (Uçan, 2005), insanın varoluşunun evrensel yönlerinden biridir; hangi ırktan, yaştan ya da ulustan olursa olsun her insan en ilkel formda da olsa bir şekilde müziği deneyimler (Ticker, 2017). Bu deneyim daha anne karnındayken annenin kalp atışlarındaki ritimle başlar, doğduktan sonra dinlenen ninnilerle, çocukken oynanan sayımacalarla devam eder. Her toplum kendi kültürü doğrultusunda müziğini oluşturur ve bu müzik içerisinde toplumun düşünce şeklerinden, kimliğinden ve yaşantısından pek çok unsur bulunur (Şen, 2016).

Müziğin her kültürde yer etmesi ve insan hayatında kapladığı alan en çok da eğitim boyutunda kendini gösterir. Çok eski zamanlardan beri filozoflar müziği eğitimin bir parçası olarak görmüşlerdir. Konfüçyüs (M.Ö.552-479), müziğin kişisel ve toplumsal gücü üzerinde durmuş, müziğin yaygınlaşması ile büyük ulusların ortaya çıkabileceğini belirtmiş, Platon (MÖ. 427-347), ritim ve armoninin vücudun zarafetini ve insan zekasını öne çıkaran en güçlü gösterge olduğunu dile getirirken Aristo (MÖ. 384-322), müziğin çocuk eğitimindeki önemine dikkat çekmiştir (Tarman, 2006). Ortaçağda müzik; astronomi, aritmetik ve geometri ile birlikte dört ana dersten biri kabul edilmiştir (Tarman, 2002). Geçmişte olduğu gibi günümüzde de gerek okul öncesinde gerek ilköğretim ve ortaöğretimde müzik eğitimin ayrılmaz bir parçasıdır.

Müzik eğitimi, bireylere kendi yaşantıları ile amaçlı olarak istedik müziksel birtakım davranışlar kazandırabilme sürecidir (Uçan, 2005) ve çocukların bilişsel, sosyal, duygusal, psikomotor gelişimi ile dil gelişimi alanlarına çok önemli etkilerde bulunmaktadır. Çocukların kendilerini ifade etmelerinde, duygusal açıdan rahatlamalarında, problem çözme yeteneklerinin gelişiminde, kendilerini daha iyi tanımalarında ve özgüven gelişimlerinde, güzellik algılarının yükselmesinde, yardımseverlik ve çalışkanlık ve sorumluluk duygularını geliştirmelerinde müzik eğitiminin olumlu katkıları bulunmaktadır (Poyraz ve Dere, 2011). Erken çocukluk döneminde 15 ay çalgı eğitimi alan çocukların, hiç çalgı eğitimi almayanlara göre beyin gelişimlerinde ve psikomotor becerilerinde artış gözlenmiştir (Hyde, 2009). Okul öncesinde elektronik org eğitimi alan çocukların uzamsal-boylamsal akıl yürütme puanları,

hiç müzik eğitimi almayan çocuklara göre daha yüksek çıkmıştır (Rauscher ve Zupan, 2000). Çocukluk dönemindeki müzik eğitiminin konuşma algısına, dil becerilerine (okuma, telaffuz etme, ikinci dil edinimi) hafıza, zeka ve akademik başarı gibi bilişsel becerilere olumlu etkisi bulunmaktadır (Schellenberg ve Weiss, 2013). Erken çocukluk döneminde alınan müzik dersleri, ders alınmaya yetişkinlikte devam edilmese bile, kişinin daha sonraki yaşamında beynine yarar sağmaktadır. (Kraus vd., 2014).

Yaşamın ilk altı yılı olarak isimlendirilen okul öncesi dönem, çocukların beyin gelişiminin en hızlı yaşandığı, beyindeki sinaptik bağlantıların en yoğun şekilde kurulduğu bu yüzden de çevredeki uyarıcıların beyne en kolay şekilde etki edebildiği periyottur. Bu durum çocuğun zihinsel, sosyal-duygusal, dil ve motor gelişimi için en elverişli zemini oluşturur (MEB, 2013). Dolayısıyla okul öncesi dönem, çocuğun gelişim alanlarının desteklenmesi için en uygun dönemdir (Senemoğlu, 2004). Bu dönemde temelleri atılan psikososyal gelişimin ve karakter yapısının yetişkinlikte farklı bir yöne sapmadan aynı yönde gelişme ihtimalinin daha yüksek olduğu görülmektedir (Yavuzer, 2006). Bu ağılardan ailede başlayan eğitimin okul öncesi eğitim kurumlarında devam ettirilmesi çocuğun eğitimi için yararlıdır.

Okul öncesi eğitim kurumları çocukların aile bireylerinin dışında zaman geçirdikleri, kendi akranlarıyla sosyalleştikleri yerlerdir. Sosyalleşme sürecinde çocuklar bir takım sosyal kurallarla karşılaşırlar ve çevresindekilerin sosyal kurallara uyma beklentilerini anlamaya başlayarak (Ataman'dan akt: Dereli, 2008) düşünce ve davranışlarını ona göre belirlerler. Çocukların karşılaştıkları olaylarda hangi tutum ve davranışları sergileyecekleri, edindikleri değerlere göre şekillenir. Değerler, Rokeach (1973)'a göre, insanların sosyal davranışları üzerinde etkili olan inançlardır ve toplumsal tutum ve davranışların belirleyicisidir. Değerler, bireylerin düşünme, karar verme, seçim yapma süreçlerinde ve davranışlarında etkili olan kurallardır ve bireylerin davranış biçimleri üzerinde bir kontrol ve denetim mekanizması üstlenerek toplumun hoş karşılamadığı davranışları engelleyebilmektedir (Sapsağlam, 2016). Kandır ve Alpan (2008), bireyin yetişkinlikteki alışkanlık, tavır, inanç ve değer yargılarında ve kişilik yapısında erken dönem yaşantısında kazandığı davranışların önemli bir rolü bulunduğunu belirtmektedir. Bu yüzden değerlerin okul öncesi dönemde kazandırılması hem bireyler hem de sağlıklı bir toplum açısından önemlidir.

Günümüzde teknolojinin hızlı gelişimi bilgiye ulaşımı arttırıp, çocukların eğitimi için avantaj sağlasa da değerlerin kazanımında bazı dezavantajlara neden olmuştur. Alpöge (2011)'ye göre aile üyelerinin birlikte geçirdikleri süre, bilim ve teknolojiadaki ilerlemeler ve toplumsal değişim yüzünden azalmıştır. Bu durum bireylerin bireysel bir şekilde hareket etme durumunu arttırmıştır. Bu yüzden çocukların değerleri kazanmasında ailelerin yanı sıra eğitim kurumlarına da görevler düşebilmektedir. Yapılan çalışmalar bunu doğrular niteliktedir, Balat ve Dağal (2006) da değerlerin okul öncesi eğitim programlarında mutlaka yer almasını çünkü değerler eğitiminin akademik başarıyı ve arkadaşlık ilişkilerini etkilediğini belirtmiştir. 19. Milli Eğitim Şurası'nda alınan kararlardan biri de okul öncesi eğitim programında değerler eğitimine yer verilmesidir (MEB, 2014).

Toplumunu tanımlayan, onu şekillendiren ve toplumun geniş kitlelerince benimsenmiş olan değerler, sosyal değerlerdir (Naylor ve Diem, 1987). Toplumda iyi-kötü olarak kabul edilen, doğru ya da yanlış bulunan, istenilen veya istenilmeyen, beğenilen ya da beğenilmeyen durumlar sosyal değerleri meydana getiren temel kavramlardır. Çocuklar, sosyal değerler eğitimi aracılığı ile kendilerine ve diğer insanlara saygıyı öğrenirler. Doğayı ve hayvanları severler, onlara karşı hoşgörüyü tadarlar. Sorumluluk almayı ve aldıkları sorumluluğu yerine getirebilmeyi, yardımseverlik duygusuyla hareket edebilmeyi, iş birliği yaparak çalışabilmeyi ve çevrelerine nezaketi öğrenirler. Tüm bu değerlerin kazanımının temeli okul öncesi dönemde atılmaktadır (Atabey ve Ömeroğlu, 2016).

Çocuğun içinde bulunduğu sosyal ortamda sağlıklı ilişkiler kurabilmesi için davranışlarına yön veren sosyal değerler ile birlikte sosyal becerilere de gereksinimi vardır. Çünkü bireyler sosyal beceriler sayesinde birbirleriyle daha iyi ilişkiler geliştirirler (Wilson ve Sabee'den akt: Günindi, 2011). Sosyal beceriler, bireyin toplumda kabul görmesini destekleyen ve sosyal ilişkilerinin olumlu bir şekilde sürmesine olanak sağlayan duygu, düşünce, tutum ve davranışlardır (Samancı ve Uçan, 2017).

Bireyin aile içi yaşamından sonraki en önemli sosyal çevresi okul hayatıdır ve sosyal beceriler, okul öncesi eğitim kurumlarında yaşantı yoluyla öğrenilmiş olmaktadır (Günindi, 2011). Sosyal becerilerin erken dönemlerde geliştirilmesi bireylerin ileriki yaşamları için önemlidir. Uzun dönemli araştırma sonuçları çocukluk dönemlerinde sosyal beceri gelişimi desteklenmiş çocukların, gençlik ve yetişkinlik dönemlerinde daha iyi eğitim ve iş, ruh sağlığı, daha az zararlı madde kullanımı ve suç oranı ile ilişkilendirildiğini göstermektedir (Jones vd., 2015).

Karagöz (2013)'ün ilköğretim öğrencileriyle yaptığı deneysel çalışmada hoşgörü paylaşım ve sorumluluk değerlerini konu alan şarkılar ile yapılan müzik derslerinin öğrencilerin değer kazanımını desteklediği, çocukların değerlere yönelik farkındalıklarını arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Öziskender (2011)'in yaptığı bir çalışmada ise okul öncesi dönemde Orff-Schulwerk yaklaşımıyla verilen müzik eğitiminin çocukların sosyal becerileri üzerinde olumlu etkileri olduğu saptanmıştır. Schellenberg vd. (2015) tarafından yapılan sosyal becerilerle ilgili bir diğer araştırmada da, 10 hafta boyunca müzik eğitimi gören gruptaki çocukların sosyal becerileri, hiç müzik eğitimi görmeyen gruptaki çocuklara göre gelişim göstermiştir. Yine müziğin çocuk gelişimi üzerindeki etkisinin incelendiği bir çalışmada, anaokulunda 3 yıl boyunca müzik eğitimi alan anaokul çocuklarının müzik eğitimi almayan gruptaki çocuklara göre sosyal ilişkileri başlatmalarında ve olumlu duygusal tepkiler göstermelerinde artışlar olduğu görülmüştür (Forrai, 1997).

Okul öncesi dönemdeki müzik eğitiminin çocukların gelişim alanları üzerindeki olumlu etkileri görülmektedir. Erken çocukluk döneminde müzik eğitimi yoluyla şarkılar söyleyen, oyunlar oynayan, dans eden, ritim çalışmalarında bulunan çocuklar birlikte hareket etmeyi, grup içinde sağlıklı davranışlar geliştirmeyi deneyimler. Bu deneyimlerin çocuğun sosyal hayatı algılaması ve iletişim becerileri edinimi açısından önemli olduğu söylenebilir. Bu açıdan bakıldığında, sosyal davranış olarak belirtilen değerlerin kazandırılmasında müzik eğitiminin önemli bir işlevi olabileceği akla gelmekte ve benzer şekilde müziğin okul öncesinde sosyal becerileri kazandırmada etkili olabileceği düşüncesi ortaya çıkmaktadır. Ulusal düzeyde okul öncesi dönem çocukları üzerinde yapılan sosyal değerler ve müzik eğitimiyle ilgili araştırmaya rastlanamamıştır. Literatürde Öziskender (2011)'in Orff Schulwerk yaklaşımıyla verilen müzik eğitiminin okul öncesi çocuklarının sosyal gelişimine etkisini araştırdığı çalışma ve Kurt (2016)'un danslı ve danssız müzik etkinliklerinin okul öncesi çocuklarının sosyal becerilerine etkisini araştırdığı çalışma okul öncesinde müzik eğitimi ve sosyal beceriler eksenli araştırmalar arasındadır. Yine Sökezoğlu (2010) tarafından ritim, hareket, şarkı temelli müzik eğitiminin çocuk esirgeme kurumunda kalan 7-11 yaş arası çocukların sosyal gelişimlerine etkisinin incelendiği araştırma da hem yaş grubu bakımından hem de korunmaya muhtaç çocuklarla yapılmış olmasından dolayı yapılan bu araştırmadan farklılık göstermektedir. Müzik eğitiminin okul öncesi dönem çocuklarının hem sosyal değerleri hem de sosyal becerileri üzerindeki etkisini araştıran bir çalışmaya rastlanılamamıştır. Bu düşüncelerden hareketle, okul öncesi çocuklarının sosyal

değerler ve sosyal beceriler kazanımının müzik eğitimi yoluyla gerçekleşip gerçekleşmeyeceği araştırmanın problem durumunu ortaya koymaktadır.

1.2. Amaç

Bu araştırmanın amacı, müzik eğitiminin okul öncesi çocuklarının sosyal değerler ve sosyal beceriler kazanımına olan etkisini ortaya koymaktır.

Çalışmanın amacı doğrultusunda aşağıda verilmiş hipotezlere cevap aranacaktır.

1.3. Hipotezler

1. Deney grubuyla kontrol grubunun “Okul Öncesi Sosyal Değerler Kazanımı Ölçeği” (OSDKÖ) öntest puanları arasında anlamlı bir fark yoktur.

2. Deney grubunun OSDKÖ öntest-sontest puanları arasında sontest lehine anlamlı bir fark vardır.

3. Kontrol grubunun OSDKÖ öntest- sontest puanları arasında anlamlı bir fark yoktur.

4. Deney grubu ile kontrol grubu OSDKÖ sontest puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır.

5. Deney grubuyla kontrol grubunun “Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği” (SBDÖ) öntest puanları arasında anlamlı bir fark yoktur.

6. Deney grubunun SBDÖ öntest-sontest puanları arasında sontest lehine anlamlı bir fark vardır.

7. Kontrol grubunun SBDÖ öntest-sontest puanları arasında anlamlı bir fark yoktur.

8. Deney grubu ile kontrol grubu SBDÖ sontest puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır.

9. Deney grubunun OSDKÖ sontest-kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir fark yoktur.

10. Deney grubunun SBDÖ sontest-kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir fark yoktur.

1.4. Önem

Bu araştırma,

1. Okul öncesi dönemindeki çocukların sosyal değerler kazanımında müzik eğitiminin rolünü ortaya çıkarması,
2. Okul öncesi dönem çocuklarının sosyal beceriler kazanımında müzik eğitiminin rolünü ortaya çıkarması,
3. Çalışma için bestelenen çocuk şarkılarının ve oluşturulan etkinliklerin okul öncesinde değerler eğitimi ve sosyal becerilerin gelişimi için kaynak oluşturması,
4. Okul öncesinde değerler eğitimi ve sosyal beceriler konusunda çalışmalar yapan araştırmacılara yol göstermesi bakımından önemlidir.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma,

1. Normal gelişim gösteren anasınıfı çocuklarıyla,
2. 2018-2019 öğretim yılında Kartal Hesna Gündeş ilkokulunda okuyan anasınıfı öğrencileri ile,
3. Araştırmacı tarafından oluşturulan sosyal değerleri temel alan müzik eğitimi etkinlikleriyle sınırlıdır.

1.6. Sayılılar

Bu araştırmada,

1. Kullanılan veri toplama araçlarının araştırma için gerekli verileri sağladığı,
2. Veri toplama araçlarına verilen yanıtların doğru ve içten olduğu varsayılmaktadır.

1.7. Tanımlar

Müzik Eğitimi: Bireylere istendik müziksel davranışlar kazandırma sürecidir.

Değer: İnsan davranışları üzerinde etkili olan inançlar, kurallardır.

Sosyal Değerler: Bir gruba veya topluma ait olan bireylerin davranışlarında etkili olan inançlardır.

Sosyal Beceriler: İnsanların diğer insanlar ile ilişkilerini başlatan ve bu ilişkilerin kolaylıkla devam etmesini sağlayan becerilerdir.

BÖLÜM II: KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölüm, araştırmanın kuramsal boyutunun üzerinde durulduğu, bu alanda yapılmış olan araştırmalara yer verildiği bölümdür.

2.1. Müzik Eğitimi

Uçan (2005), müzik eğitimini, müziksel bir davranış kazandırma veya müziksel bir davranış değişikliği meydana getirme ya da müziksel bir davranış geliştirme süreci olarak belirtmektedir. Müzik eğitiminde, öğrenim gören bireyin müziksel yaşantısı temel alınır; bir plan ve yöntem izlenerek belli hedeflere ulaşılmaya çalışılır. Say (2005) da müzik eğitimini çocukluk döneminden itibaren bireylere müzikal davranışlar kazandırarak bu davranışların geliştirildiği süreç olarak tanımlamaktadır ve müziğin uygulamalı öğretim alanlarını müzikal işitme, okuma yazma, çalgı çalma, şarkı söyleme, müzikal duyarlılığı arttırma ve kişilik kazandırma, müzikal bilgilenme yoluyla yaratıcılığı arttırma olarak ifade etmektedir.

Müzik eğitimi genel, amatör ve mesleki müzik eğitimi olmak üzere üç ana türe ayrılmaktadır. Tarman (2006) bu üç ana türü şu şekilde ifade etmektedir:

Genel müzik eğitimi, okul öncesi, ilk ve orta öğretim kurumlarında genelde müzik eğitimcisi tarafından yürütülen ve herkes için gerekli ve zorunlu olan müzik eğitimidir. Amatör müzik eğitimi, müziğe ilgi duyan ve müziği seven yetenekli olsun olmasın herkesin müzik kurslarında veya özel derslerde müzik eğitimcilerinden aldığı eğitimidir. Mesleki müzik eğitimi ise müziği meslek olarak seçmek isteyen bireylerin, mesleğin getirdiği davranışları uzman kişiler tarafından edindiği eğitimidir.

2.2. Müzik Eğitiminde Kullanılan Özel Öğretim Yöntemleri

Müzik eğitiminde öğretmenin aktif olduğu geleneksel yöntemlerin yanında öğrencilerin aktif olduğu, öğretmenlerin rehberlik etme konumunda olduğu yöntem ve yaklaşımlar bulunmaktadır. Müzik eğitiminde tüm dünyada benimsenen özel öğretim yöntemleri Dalcroze, Kodaly, Orff-Schulwerk ve Suzuki yaklaşımlarıdır. Suzuki yaklaşımının daha çok çalgı öğretimine dayanmasından dolayı genel müzik eğitimini kapsayan 3 müzik eğitimi yaklaşımı açıklanmıştır.

2.2.1. Orff- Schulwerk elementer müzik ve hareket eēitimi yaklaşıımı

Avusturyalı besteci Carl Orff (1895-1982)'un fikirleri ve meslektaşı dansçı Gunild Keetman'ın katkılarıyla çağdaş müzik eēitimine armaēan edilen Orff-Schulwerk, mziēin hareket ve dil ēeleri ile beraber kullanıldıēı, doēaçlamalara dayanan, bireyin iēindeki yaratıcı potansiyelin grup aktiviteleri aracılıēı ile geliştirilmesine olanak saēlayan bir müzik eēitimi yaklaşıımıdır (zevin, 2018). Bu yaklaşıımdan ilk kez 1948 yılında Almanya'da yayınlanan radyo programlarında bahsedilmiştir. Sreē iēinde beş ciltlik Orff-Schulwerk serisinin (Musik für Kinder) basılması ve "Stdio 49" isimli enstrüman fabrikası tarafından ksilofon ve glockenspiel (küçük ęan) retimine başlanması (Dawson'dan akt: Toksoy ve Beřiroēlu, 2006) Orff-Schulwerk'in biręok eēitimci tarafından benimsenmesini hızlandırmıştır.

2.2.1.1. Orff- Schulwerk'in eēitim felsefesi

Orff-Schulwerk elementer müziktir. Elementer müzik denince, antropolojik gerekęeli, çocuklarla, yetişkinlerle, yaşlılarla yapılan etkin ve yaratıcı bir müzik konsepti anlaşılır. Elementer mziēin odak noktası müzik yapmak ve birbirinden ērenmektir. Bu amaēla bir araya gelen bireyler oluşturdukları iletişim biēimleriyle ve gruplar iēinde yaşadıkları süreçlerle elementer mziēin temel prensiplerine göre hareket etmiş olmaktadır. Elementer müzik, bireyin yaşıyla, yetenekleriyle veya engelleriyle ilgili olmayan bir müziktir. (Cubasch, 2003).

Orff-Schulwerk, hareket, şarkı, oyun, ęalgı ęalma gibi bileşenlerin bir arada olduēu bir yaklaşıımdır. Sesin, mziēin ve hareketin birliēinden doēmuřtur ve bu yaklaşıımla müzik eēitiminde kişinin kendini geliştirmesi, kendi mziēini yaratması, doēaçlaması, aktif olması amaēlanmaktadır (Jungmair, 2003). Bu eēitim anlayışında geleneksel ęalgı ve dans ēretiminden farklı olarak her seviye ve yaş grubundan insan etkileşim halinde olarak kendini ifade etme imkanı yaşayabilmektedir. Ayrıca grup ęalıřması yoluyla ērenme de ęok daha kolay olabilmektedir (Erol, 2006).

Elementer mziēin temelinde birlikte müzik yaparak birbirinden ērenmek vardır. Oyun ortamı iēinde bir araya gelen insanlar birbirlerinin deēer yargılarını ve kültürel zelliklerini fark ederler. Birlikte hareket edip müzik yaparak iēlerindeki yaratıcı gücün

varlığını deneyimlerler. Böylelikle müzik ile bireylerin kişilik gelişimlerine katkıda bulunulur (Toksoy ve Beşiroğlu, 2006).

Afrika ve Uzak Doğu'daki birlikte müzik yapma, müziği sosyalleşme unsuru olarak görme, bireyin bu sayede kültürel birikim edinmesi Orff Schulwerk'in temel eğitim felsefesidir. Müzik konularını öğretmek yerine müzik ve sanatsal ifade yolları ile insanı eğitime felsefesine dayanmaktadır (Özevin, 2018).

2.2.1.2. Orff-Schulwerk öğretim ilkeleri

Orff- Schulwerk'in hedefleri: Orff- Schulwerk'in genel hedefi, birbirinden ayrılmaz bir bütünü oluşturan müzik, hareket ve dansın aktif olarak deneyimlenmesidir. Orff Schulwerk'in öncelikli olarak ulaşmak istediği hedefler şu şekilde özetlenebilir (Kotzian Yaprak, 2018):

- Müzik ve dansa merak, hayranlık ve ilgi uyandırmak,
- Kişinin yaratıcılığını ortaya çıkarmak,
- Bedensel farkındalığı ve kontrolü arttırarak müzik yapmak ve dans etmek için gereken özgüveni ve cesareti ve beceriyi kazandırmak,
- Doğaçlama yaparak sanatsal ifade yeteneğini geliştirmek,
- Çeşitli müzik ve dansları kullanarak sanatsal ve estetik farkındalığı daha ileri boyutlara taşımak,
- Müzik ve dans kompozisyonu yapmak,
- Farklı notasyon sistemlerini kullanarak müziği okumak ve yazmak.

Orff yaklaşımı yapılan çalışmaların amacı bireysel yaratıcılık yolu ile estetik anlayışın ve sosyalleşmenin geliştirilmesi olarak özetlenebilmektedir. Önemli olan bireyin içinde var olan müziği ve müzik yapma duygusunu kendi potansiyelinin farkına vararak ortaya çıkarmaktır (Toksoy ve Beşiroğlu, 2006).

Orff- Schulwerk'in öğrenme alanları: Müzik, konuşma, hareket ve dansı bir bütün olarak ele alan bir yaklaşım olarak Orff- Schulwerk, çok geniş tabanlı bir müzik pedagojisini temsil eder. Müzik yeteneğinin gelişmesi için konuşma, şarkı söyleme, çalgı çalma, hareket ve dans terimlerini ve sembollerini öğrenme (müzik teorisi), müzik ve dans kompozisyonu yapma, resim ve tiyatro gibi farklı sanat dallarıyla tanışma ve bunları müzikle kombine etme Orff-Schulwerk'in odaklandığı sekiz temel öğrenme alanıdır (Kotzian Yaprak, 2018).

2.2.1.3 Orff- Schulwerk'in bileşenleri

Oyunda birlikte ve birbirinden öğrenme: Orff'a göre oyun öğrenmektir. Orff, 1930'lardaki ilk makalesinden beri oyunun ana rolü üzerinde ısrarla durur: Çocuklar için müzik eğitimi müzik dersinde değil, oyun zamanında başlar. Hareketle, sesle, biçimlerle oynamak her eylemin başlangıç noktasıdır. Öğrenmenin anlamı ve amacı budur. Orff-Schulwerk, gruplar için düşünülmüş bir eğitim yaklaşımıdır. Öğrenme yalnızca grup içinde değil grup aracılığı ile olur. Bir eşle, küçük ya da büyük bir grupla yapılan etkinlikler, bireyin grup tarafından yansıtıldığı ve onaylandığı taklit süreçleri birlikte öğrenmenin yaşandığı süreçlerdir (Sangiorgio, 2009).

Orff-Schulwerk'te müzik ve dans çalışması gruplar ile yapılır. Öğretmen ve öğrencinin ya da öğrenci ile öğrencinin devamlı yer değiştirmesiyle süren bir oyun içinde konu aktarılır, bireysel olma desteklenir. Elementer müzik ve hareket eğitiminde öğretmenin rolü değişir: Öğretmen kendi öğrencilerinden öğrenir, gözlemcidir. Yaratıcı oyunlar kurgular, kurguladığı oyunların oyuncusudur, bazen de yalnızca öğrencilerin kurguladığı oyunlarda oyuncudur, keşfedileni ve yaratılanı yapılandırır (Jungmair, 2003).

Hareket etme-konuşma/ şarkı söyleme ve müzik yapma: Konuşma, müzik ve dans, insanın kişisel iç ritminden, kalp ve nabız atışından çıkmıştır. İnsan aynı zamanda başka insanlarla etkileşim halinde salınma yeteneğine de sahiptir ve bu özellik grup çalışmasının belirleyici etkenidir (Jungmair, 2011).

Elementer çalgılar: Küçük vurmali davullar, ksilofon gibi basit çalgılar içsel hareketlerin tınıya dönüştürülmesini sağlar. Bu çalgılar bireyin grup içinde müzik yapmasına, kendini ifade etmesine, doğaçlama yapmasına olanak sağlar (Jungmair, 2011).

Doğaçlama: Doğaçlama, Latince improvisus (bilinemeyen) ile ex improvisus (hazırlıksız) kelimelerinden gelmektedir ve yazılı şablon olmaksızın, materyal bilgisi ve formül dağarcığının bir zemin kabul edildiği müzik, dans ve konuşmanın anlık olarak gerçekleşmesi anlamını taşımaktadır. Doğaçlama deneyimlenerek kazanılmış eldeki mevcut materyalin ve anlık reaksiyonların özgün tasarımlara dönüşmesiyle kendiliğinden kişisel biçim kazandığı bir eylemdir (Jungmair, 2010).

2.2.2. Kodaly yöntemi

Macar müzik eğitimcisi, etnomüzikolog, besteci Zoltan Kodaly (1882-1967)'nin müzik eğitim felsefesi, Kodaly yönteminin (Kodaly müzik eğitimi yaklaşımı) oluşumuna ilham olmuştur. Daha sonra Kodaly'nin öğrencileri ve meslektaşları bu yaklaşımı geliştirmişlerdir (Houlahan ve Tacka, 2015).

2.2.2.1. Kodaly müzik eğitimi felsefesi

Choksy (2000)' ye göre Kodaly müzik eğitimi felsefesi şu şekildedir.

1. Herkesin müziğin elementlerini öğrenme hakkı vardır.
2. Müzik yoluyla, müziği öğrettiğimiz dille yaşam kalitemizi yükseltebiliriz.
3. Herkes şarkı söyleyebilir. Böylece şarkı söyleme yoluyla evrensel armoninin parçası haline gelebilir.
4. İnsanların ilk öğrendikleri müzik kendi tarihlerinin, kültürlerinin müziği olmalıdır. Bu şekilde insanlar kendilerini ve etrafını daha iyi anlarlar.
5. Müzik eğitimi, eğitimin temelinde bulunmalıdır.
6. Eğitimde yalnızca en iyi seviyede olan eserler kullanılmalıdır.

Houlahan ve Tacka (2015)' e göre Kodaly müzik eğitimi felsefesi şu şekildedir.

1. Müzik herkese aittir. Her vatandaşın müziğin temel elementlerini öğrenme hakkı vardır.
2. Müzik yalnızca iyi eğitilmiş sanatçı öğretmenler aracılığı ile öğretilmelidir. Müzik öğretmenleri sınıfta performans, müzik okur yazarlığı, dinleme ve yaratıcılık yoluyla çocukların doğal yeteneklerini geliştirirken, onların müziksel ve kültürel miraslarının farkında olmalarını desteklemelidir. Bu bakımdan müzik öğretiminde amaç müziğin değişik yönlerini deneyimleyip keşfeden ve bu bilgileri toplumun bilgilenmesi için harcayan öğrenenler yetiştirmektir.
3. Çocuklara okullarda kapsamlı bir müzik eğitimi verilmesinin amacı onları performans, müzik okur yazarlığı, eleştirel düşünme, yaratıcılık, dinleme, müziksel ve kültürel mirasın farkındalığı konularında eğitmektir.

4. Halk şarkıları gençlerin fiziksel, gelişimsel ve psikolojik ihtiyaçları için en iyi kaynaklardır. Müzik eğitimi, çocuğun kendi halk müzikleri ile başlamalıdır. Müzik belleği ve işitme eğitimi de otantik halk şarkılarının aktarımı yoluyla en iyi şekilde geliştirilebilir.

5. Müzik eğitiminin temeli şarkı söylemektir. Kodaly yönteminin ana noktası da çocukların ton içinde şarkı söyleyebilmeleridir.

6. Çalgı eğitimi şarkı söyleme ile ilişkilendirilmelidir. Bir çocuğa çalgı eğitimi verilmeden önce çocuğun şarkı söyle becerisi geliştirilmeli, nota okuma ve dikte yapma alıştırmaları verilmelidir.

7. Şarkılı oyunlarda ve halk danslarında hareket etme çocukların müziksel gelişimi için kritik önemdedir.

8. Bütün çocuklar müzik okur yazarı olmalıdır.

9. Müzikal doğaçlama, doğaçlama yoluyla müzik besteleme, müzik yazma müzik eğitiminin kaçınılmaz bir parçasıdır. Müzik derslerinde doğaçlama ve besteleme ile ilgili etkinlikler olmalıdır.

10. Müzik dinlemek Kodaly yönteminin, önemli bir bileşenidir.

2.2.2.2. Kodaly yönteminin bileşenleri

Şarkı söyleme: Şarkı söyleme Kodaly yönteminin ana noktasıdır. Tonda şarkı söyleme müzikal beceri gelişimi için temel dayanak noktasıdır. Şarkı söyleme, enstrüman dersleri başlamadan öğretilmelidir. Şarkı söyleme, çocukların müziği içselleştirmelerinde ve iç duyum becerilerini geliştirmelerinde çok önemlidir (Houlahan ve Tacka, 2015).

Repertuar: Herkes kendi kültürünü bilmelidir. Çocuk şarkılarını ve oyunlarını da içeren halk müziği, kültür mirasını öğrenmek için anahtar bileşendir. Bu şarkılar ve oyunlar ritmik ve melodik yapıları sayesinde daha sonra öğrenilecek müzik stillerine geçişi kolaylaştırırlar. Müzik programı; halk şarkılarını ve oyunlarını, geleneksel çocuk şarkılarını ve oyunlarını, başka ülkelerin halk şarkılarını, sanat müziğini (klasik müzik), besteciler tarafından yazılan pedagojik alıştırmaları, uzman bestecilerce yakın zamanda bestelenmiş eserleri içermelidir (Houlahan ve Tacka, 2015).

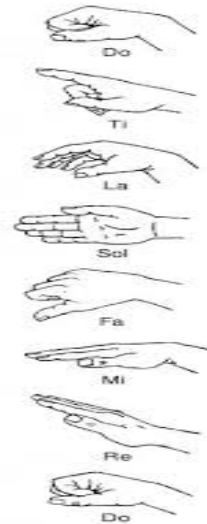
Müziksel okuma ve yazma: Çocuklara müziği okuma ve yazma eğitimi vermek Kodaly yönteminin en önemli bileşenlerindedir. Kodaly yöntemini kullanan müzik eğitimcileri

çocuğun müziksel okuma ve yazma gelişimi için bir takım araçlar kullanırlar (Houlahan ve Tacka, 2015). Bu araçlar aşağıda belirtilmiştir.

2.2.2.3. Kodaly yönteminin araçları

Tonik sol-fa: Sarah Glower (1785-1864) adında bir müzik eğitimcisi tarafından İngiltere’de oluşturulmuştur. Bir heceler sistemidir. Fransız rakamlı müzik eğitimi yöntemindeki rölatif yapıdan yararlanılmıştır. Rakamların yerine nota adlarının ilk harfleri tercih edilmiştir. John Curwen (1816-1880) bu metodu daha kullanışlı hale getirirken oğlu John Spencer da(1847-1916) yaygınlaştırılmasını sağlamıştır. (Yönetken’den akt: Yıldırım, 2009). Bu yöntemde şarkıların tonunun ne olduğu fark etmeksizin tonal merkez, major tonlar için do, minor tonlar için la kabul edilir. Minor üçlüyü oluşturan sol-mi sesleri her tonda aynıdır, sadece bu iki sesi bilen çocuk minor üçlü aralığını herhangi bir yerden okuyabilir. Bu da solfej öğrenimi için oldukça avantaj sağlar (Gürgen, 2007).

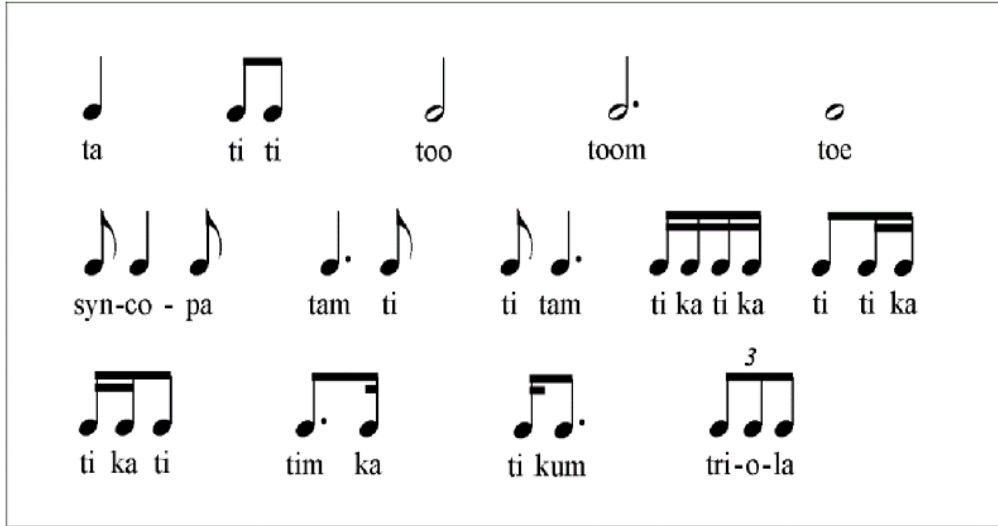
El işaretleri: El işaretleri 1870 yılında John Curwen tarafından geliştirilmiştir. Ses yükseklikleri arasındaki ilişkileri göstermede ve müzikte aralıkları geliştirmede kullanılmaktadır (Gürgen, 2007). Kodaly yönteminde kullanılan el işaretleri aşağıdaki gibidir.



Şekil 1. Kodaly El İşaretleri

Şekil 1. Kodaly El İşaretleri, The Kodaly Method (Choksy,1988)

Ritim heceleri: Ritim heceleri, nota değerlerini ifade eder. Ritim işaretlerinin bazı hecelarla okunmasıdır. Nota değerleri ile zorlukla okunabilecek bir tekerleme ritim heceleri sayesinde kolaylıkla okunabilir (Gürgen, 2007).



Şekil 2. Kodaly Ritim Heceleri

Şekil 2. Kodaly Ritim Heceleri, The Kodaly Method (Choksy, 1988).

Halk şarkıları: Geleneksel çocuk oyunları, halk şarkıları ve tekerlemelerden oluşur (Choksy, 1988).

Kodaly yönteminde ders işleniş ilkeleri: Kodaly yöntemine göre hazırlanan bir dersin ilkeleri:

- Yeni öğrenme için hazırlanma,
- Öğrencilerin öğretilen kavramın farkında olmalarını sağlama,
- Öğrenilenin pratik edilmesi,
- Değerlendirme aşamasından oluşur (Choksy, 2000).

2.2.3. Dalcroze yaklaşımı

Dalcroze yaklaşımı, Emile Jacquez Dalcroze tarafından, 20. yüzyılda geliştirilmiş ilk müzik yaklaşımlarındandır. Cenevre Konservatuarı'ndaki armoni ve solfej öğretmenliği dönemi Dalcroze'un felsefesinin belirleyici noktası olmuştur. Karşılaştığı çok sayıda öğrenci ve bu öğrencilerin müzik eğitiminde yaşadığı sorunlar Dalcroze'un kendi yaklaşımını geliştirmesine zemin hazırlamıştır (Choksy'den akt: Tufan, 2011). Dalcroze yaklaşımı, insanın müziğin ritmine kendi vücudu ile doğal bir şekilde karşılık vermesine dayanan, öğrencilerin aktif olduğu bir müzik pedagojisidir (Tuncer, 2012).

2.2.3.1. Dalcroze yaklaşımının felsefesi

Dalcroze, müzik eğitiminde ilk olarak müzikal bir algı ve deneyim yaşatmadan solfej ve teori eğitimine geçilmesini kesinlikle reddetmiş; hayatını öğrencilerinin müziği hissederek hayal etmelerine, hafızaya alabilmelerine, iyi bir müzik okur-yazarı olabilmelerine, yorumlama ve yaratıcılık becerilerinin gelişimine adanmıştır. Ona göre müzik seslerin ve hareketlerin birleşmesinden oluşmuştur. Müzikteki en baskın ve yaşamla ilgili öge ritmik bedensel harekettir. Bu yüzden müzik çalışmalarında öncelik bedensel hareket çalışmalarına verilir. Ritim, öğretim basamağının ilk aşamasıdır. Dalcroze'a göre teorik bilgi her zaman eylemden sonra verilmelidir. Öğrenci ilk olarak deneyimlemelidir (Choksy'den akt: Tufan, 2011).

Dalcroze, öğrencinin duyduğu müziği içselleştirerek vücuduna yerleştirmesi gerektiğini, sonra zekasını kullanıp analiz ederek anlamasını ve ona göre hareket etmesini istemiştir. Ona göre çocuklar ilgi ve dikkat dereceleri oranında müziğe katılırlar. Çocukların yaptıkları işten zevk almaları zihinleri ve beden hareketleri arasındaki uyum ile mümkün olur (Yıldırım, 1995).

2.2.3.2. Dalcroze yaklaşımının bileşenleri

Eurhythmics (Müzikle hareket): Ritmik hareketler yoluyla yaparak yaşayarak öğrenmeyi hedefler (Tuncer, 2012).

Kulak eğitimi (Solfej ve ritmik solfej): Sabit do (fixed do) sistemi kullanılır. Öğrencilerin içsel duyularının geliştirilmesi amaçlanırken müziği dinleme yeteneklerini ilerletecek çalışmalar yaptırılır (Tuncer, 2012).

Doğaçlama: Doğaçlama, Dalcroze yaklaşımında en önemli unsurdur. Doğaçlama yolu ile öğrencilerin kendilerini keşfetmeleri, yaratıcılıkları ve araştırmacı kişilikleri

desteklenirken müziksel ifadenin kendiliğinden oluşması sağlanır. Uygulama örneği olarak öğretmenin piyano ya da vurmali bir çalgı ile yaptığı doğaçlamaya öğrenciler de hareket ederek karşılık verebilir. Doğaçlamada çalgıların ve hareket etmenin yanında şarkı söyleme, el çırpma, konuşma gibi öğeler de kullanılır (Gürgen, 2006). Yaşayarak öğrenme önemli bir yer tutar. Öğrencilerin hareket ederek kendi müzikal ifadelerini oluşturmaları amaçlanır. Bedenin hareket etmesi sayesinde ses ve sese ait tüm elementlerin öğrenilmesi hedeflenir (Tuncer, 2012).

2.2.3.3. Dalcroze yaklaşımının öğretim süreci

Dalcroze yaklaşımının uygulandığı derslerdeki öğrenci davranışları şu şekilde örneklendirilebilmektedir (Erdal, 2005).

1. Öğrenciler tempo tutarak yürürler.
2. Öğretmen piyanoda dörtlük değerlerden oluşmuş müzik parçası çalarken öğrenciler her dörtlükte bir adım atarak yürürler.
3. Öğrenciler müziğin seçilmiş bölümlerinden cümleler söyleyerek yürürler.
4. Öğrenciler söyledikleri cümleleri el çırparak yürürler.
5. Öğrenciler uzun-kısa, düzenli-düzensiz ritimleri yürüme ve sıçramayla gösterir. Dörtlük nota yürüme, iki sekizlik nota çabuk yürüme, 16'lık notalar dört kısa adım, noktalı notalar ise sıçrama ile ifade edilir.

2.3. Okul Öncesinde Müzik Eğitimi

Okul öncesi eğitim, 0-6 yaş arasında çocuğun doğduğu günden ilkokula adımını attığı güne kadar olan zamanı içeren, çocuğun çok boyutlu gelişiminin desteklenerek hayat boyu devam edecek olan öğrenme sürecinin temellerinin atıldığı ve büyümenin oldukça hızlı olduğu dönemde ailelerde ve kurumlarda verilen eğitimidir (MEB, 2013).

Üç yaş çocukları, parmak uçlarını yavaş yavaş kullanmaya başlayarak çalgıların tellerini veya tuşlarını ayırt edebilirler. Duydukları müziklere düzenli vuruşlar yaparak eşlik edebilirler. Dil gelişimleri sayesinde gerek bireysel gerek gruplar halinde şarkı söylemeyi başarırlar ve bu durumdan keyif alırlar. Dört yaşına geldiğinde ise çocukların zıplama, kayma, tırmanma becerileri üç yaşa göre gelişmiştir. Bu durum vurmali çalgılarda kendini

gösterir. Üç yaşa göre dört yaş çocukları şarkı söylemede kendilerine daha çok güven duyarlar (Kandır, 2003).

Beş yaşından itibaren çocukların büyük ve küçük kaslara bağlı motor hareketlerdeki kordinasyonları artar. Bu durum ritmik motiflere katılma yeteneklerinde ve alkışlama yeteneklerinde gelişimi sağlar. Bu dönemde çocukların dinleme sürelerinde artış görülür, seçici dinleme gelişmeye başlar. Çocukların tonalite konusundaki hisleri gelişir, müzikal sesleri eşleştirme yeteneklerinde artış görülür. Müzikal sesleri doğru olarak algılama ve seslendirme 5-6 yaşlarında doğru bir hale gelir. 5 yaşından itibaren çocuklar bir şarkının melodisini alkışla taklit ederek hafıza ile ilgili görevleri başarabilirler. Sesler ile sembolleri doğru eşleştirebilirler. 6 yaşında itibaren müziksel sembolleri kullanmaya başlayabilirler (Yıldız, 2019).

Okul öncesi çocuğuna kazandırılacak davranış ve yeteneklerin 5 ana aşamadan oluştuğunu belirten Akbulut (2017), bu aşamaları:

- Müzik ile hareket etme,
- Sesleri fark etme ve ayırt etme,
- Şarkı söyleyebilme potansiyelini keşfetme,
- Şarkı söyleme,
- Basit müzik aletlerini çalma yetenekleri olarak sıralamıştır.

Okul öncesi eğitim programındaki müzik etkinliklerinin ritim tutma, müzik dinleme, sesleri ayırt etme, müzik ile birlikte hareket etme, çalgı çalma, yaratıcı dans ile müzikli öyküler yaratma, ses ve nefes çalışmalarından oluştuğu görülmektedir. Yıldız (2019) okul öncesi çocukların gelişimsel özellikleri düşünüldüğünde okul öncesi müzik eğitiminde:

- Ses eğitimi,
- İşitme eğitimi,
- Çalgı eğitimi,
- Ritim eğitimi,
- Dinleme eğitimi,
- Müziksel devinim ve dans eğitimi,
- Müzikli dramatizasyon ve müzikli öykü oluşturma eğitiminin yapılması gerektiğini belirtmektedir.

Okul öncesi eğitimde en önemli basamaklardan biri ses eğitimidir. Bu dönemdeki ses eğitimi doğru nefes alınmasını, kelimeleri doğru telaffuz edebilmeyi, ileride karşılaşılabilecek fiziksel problemlerin en aza indirgenmesini amaçlamaktadır. Ayrıca çocukların seveceği konuları içeren şarkıların seçimi, zevk eğitimi açısından önemlidir (Avşalak, 2008).

İşitme eğitimi, sesleri incelikleri ve kalınlıklarıyla, tartımlarıyla kavrama ve yineleme becerisi kazandırmak için yapılan eğitimidir (Sun ve Seyrek, 1998). Çocuklarda ilk gelişen becerilerden birisinin seslerin varlığının ya da yokluğunun farkındalığı olan işitsel farkındalık olduğunu söyleyen Kandır (2003), müzikte kulak eğitiminin müzikal duyarlılığın gelişiminde çok önemli olduğunu belirtmektedir.

Çocuk tek başına bir çalgı çalarken veya ses veren herhangi bir araçtan ses çıkarırken fazla enerjisini olumlu bir yerde kullanmış olur. Sesleri ve ritimleri kendi kendine deneyerek tanır, bunlar arasındaki farkları görür, ritim becerisi ve sesleri tanıma yeteneği gelişir, çalgı çalma becerisi elde eder (Sun ve Seyrek, 1998).

Ritim eğitimi çocukta var olan ritim duygusunu ortaya çıkartıp geliştirmesi, müziği öğrenme sürecini daha hızlı ve zevkli hale getirmesinden dolayı önemlidir (Dündar, 2003). Okul öncesinde ritim çalışmalarındaki amaç, çocuğa belirli ritim kalıplarını öğretmenin yanında tartım duygusunu ve bedensel yetenekleri geliştirmektir. Ritim eğitimi sayesinde çocuktaki ritim duygusu, denge, dikkat, refleks, güven duyguları ve küçük kas becerileri gelişir, çocuğun bedeni ile tüm organları arasında birliktelik kurulur, davranışlarında çeviklik ve incelik gelişir (Sun ve Seyrek, 1998).

Dikili Sığırtmaç (2005)' e göre bütün müziksel öğrenmenin temeli dinlemedir. Çocukların belirli sesleri ve yönergeleri algılamalarında dinlemeye odaklanmaları etkili olmaktadır. Ses dinleme ve ayırt etme çalışmalarında kullanılacak şarkılı oyunların, müzik eşliğinde yürüme, koşma ve zıplama hareketlerini içeren, arada durmaya dayalı örneklerden seçilmesi önem taşımaktadır.

Çocuğun yaratıcılığa yönelmesi, konular üzerinde düşünerek dikkatini geliştirebilmesi ve düşüncelerini davranışa dönüştürme becerisi kazanması müzikli dramatizasyon çalışmaları ile sağlanabilir. Müzikli dramatizasyon çalışmaları ile çocuk şarkı sözlerini ve ezgileri kolayca ve çabuk öğrenir, sözlerin anlamını kavrar, öğrenmesi kalıcı olur. Böylelikle müzikal belleğinin gelişimine de katkı sağlanmış olur (Dinçer, 1992). Hareket eğitimi ve dansa yönelik çalışmalar, çocukların vücutlarını tanımalarına temel oluşturmalı, eğitime

gündelik hayattan aşına oldukları ve kolayca taklit edebilecekleri bitkiler, çiçekler, hayvanlar, mevsimler gibi konulardan giriş yapılmalıdır. Çocukların kendilerini zorlayıcı hareketlerden kaçınmalarına dikkat edilmelidir. Öğretmenin amacı, çocukların yaratıcı becerilerini geliştirmek, odaklanma, disiplin ve birlikte hareket etme gibi duyguları öğretmek olmalıdır (Okdan, 2019).

2.4. Okul Öncesinde Sosyal Gelişim

Sosyal gelişim, bireyin bulunduğu toplumun normlarına uygun bir biçimde davranmayı öğrenmesi sürecidir (Yavuzer, 2006). Sosyalleşme ise bireyin toplumun kültürünü öğrendiği ve içselleştiği süreçtir. Sosyalleşen birey toplumun üyesi haline gelmekte ve diğer bireylerle benzer davranışlar sergilemeye başlamaktadır. Bu durum bireylere bir kimlik kazandırırken aynı zamanda toplumun kültürünü kuşaktan kuşağa aktarır (Bozkurt, 2004).

Sosyalleşme önemli bir süreçtir. Duygular, tutumlar, ilgi alanları ve değerler çocukların sosyal gelişimlerinde ilişkilerini etkiler. Çocuklar karakterlerine göre büyür ve olgunlaşırken fiziksel, duygusal ve tutumsal davranışlar geliştirirler. Sosyalleşme süreci üç bileşenden oluşur. Bu bileşenler sosyalleşme süreci boyunca birlikte işlev görürler. Birinci bileşen çocukların beklenen sosyal davranışı öğrendikleri zamandır. Sosyal gruplar uygun sosyal davranış standartları oluşturmuşlardır. Çocukların bu beklenen sosyal davranışları bilmeleri gereklidir. İkinci bileşen uygun sosyal roller üstlenmeleridir. Her bir sosyal grup için cinsiyet, ebeveynler, çocuklar, öğretmenler ve öğrenciler dahil olmak üzere beklenen sosyal davranış kalıpları tanımlanmıştır. Üçüncü bileşen ise edilebilir sosyal tutumlar geliştirmeleridir. Çocuklar dost canlısıdır, başkalarına karşı olumlu tutum geliştirirler ve sosyal etkinliklerin tadını çıkarırlar (Saracho ve Spodek, 2008).

Bir bebeğin sosyal ilişkileri annesine olan bağımlılığı ile başlar, annenin bebeğe sarılması ve ona dokunarak sevgisini göstermesi, olumlu bir sosyal gelişime zemin hazırlar. Çocuğun yürümeye ve konuşmaya başlaması sonucunda sosyal çevresi genişlemeye başlar ve çocuk oyunlar yoluyla çevresiyle yoğun bir etkileşime girer. Okul öncesi dönemde de merakı sayesinde sorduğu sorularla, dinlemeye, etrafındakileri anlamaya, paylaşmaya dolayısıyla sosyal ilişkilerini geliştirmeye başlar. Çocuğun sosyalleşmesi, erken yaşlarda edindiği deneyimler, gözlemler, toplumsal yaşantılar ve kültürel değerler vasıtası ile olur. Sağlıklı bir sosyalleşme için çocuğun birtakım özelliklere sahip olması gerekir. Bunlar normal gelişim göstermek, dil becerilerine sahip olmak ve sosyalleşecek bir çevre içinde

bulunmaktadır. Bunun yanında zengin uyaranların bulunduğu bir çevre ve merak duygusu, insanlarla iletişimde bulunma isteği, daha önceki deneyimler gibi faktörler bireylerin sosyalleşmesini kolaylaştırmaktadır. Bunun için çocukluk çağında sosyalleşme deneyimlerinin zengin bir çevre ve uyarıcılar ile desteklenmesi önemlidir (Selçuk, 2005).

Yaşamın ilk yıllarında sosyal gelişimin desteklenmesi hem birey hem de toplum için gereklidir. Sosyal gelişimini sağlıklı bir şekilde gerçekleştiren bireyler, diğer kişilerle başarılı ve olumlu ilişkiler kuracak, topluma uyum sağlayacaktır. İçinde yaşadığı kültüre değer veren, toplumla barışık olan, kültürel ve toplumsal değerleri geliştirmeye çalışan bireyler, toplumsal huzur, refah ve uyuma katkıda bulunurlar. Bu durum günümüz toplumlarında var olan rekabet kültüründe bireylerin diğer insanların düşüncelerini anlayıp onların haklarına saygı duymaları ve birbirlerine karşı duyarlı olmaları açısından önemlidir (Ogelman, 2016).

Sosyal gelişimde sosyal davranışlar önemli bir yer tutmaktadır. Empati, dostluk, rekabet, liderlik davranışları bu davranışlar arasındadır. Bir insanın kendini başkalarının yerine koyması ve onun duygu ve düşüncelerini anlayabilmesi empati kurabilmesi demektir. Empati ve dostluk duygularına sahip olma yeteneği toplumsal ilişkilerde önemlidir. Okul öncesi çocuklarda rekabet daha çok zorluklarla karşılaştıklarında ortaya çıkar. Arkadaşlarını geçme ve daha iyisini yapma duyguları ağır basar. Bu dönemde bazı çocuklar gruba liderlik yaparak akranları arasında ön plana çıkarlar. Bu durumlar sosyal gelişimin bir parçasıdır (Dönmezer'den akt: Fazlıoğlu, 2017).

2.5. Değerler

TDK' ya göre değer, bir şeyin kıymeti (değdiği karşılık), bir şeyin önemini kavramak için kullanılan soyut ölçü, bir ulusun sahip olduğu maddi ve manevi unsurları (sosyal, kültürel, ekonomik ve bilimsel değerler) içeren bütün unsurlar anlamına gelmektedir. İngilizce'de "value" sözcüğü olarak ifade edilmektedir ve sosyal bilimler alan yazımına 1918 yılında Znaniecki sayesinde kazandırılmıştır. Latince "güçlü olmak" veya "kıymetli olmak" anlamındaki "valere" sözcüğünden gelmektedir (Bilgin, 1995).

Rokeach değerleri insanların özel bir davranış tarzını ortaya koyan ya da karşıt bir duruma karşılık kişisel veya sosyal tercihlerini belirten inançlar şeklinde tanımlamıştır (Akbaba Altun, 2003).

Schwartz (1994) ise değerleri, bir kişinin veya bir grubun yaşamında yol gösterici ilkeler olarak hizmet veren, önem derecesine göre değişen, arzu edilen durum-içi hedefler olarak tanımlamaktadır. Değerler (Schwartz, 2012) kültürel grupları, toplumları ve bireyleri karakterize etmede, zaman içindeki değişimlerini izlemede, tutum ve davranışların motivasyonel temellerini açıklamada kullanılmaktadır.

Değerler, iyi, doğru, arzulanan veya saygı duyulacak şeyler olduğuna karar verdiğimiz ilkeleri veya standartları ifade eder (Halstead, 2014).

Değerler, bir toplumun nasıl davranacağını, nasıl hareket edeceğini gösteren, toplumda nelerin iyi, nelerin kötü olduğunu belirten ve toplumu oluşturan bireylerden beklediği davranış ve uygulamalardır (Sümbüllü ve Altınışık, 2016). Bireyin tutum ve davranışlarını belirlemede, biçimlendirmede ve yönlendirmede değerlerin rolü belirgindir (Kulaksızoğlu ve Dilmaç, 2000).

2.5.1. Değerlerin sınıflandırılması

2.5.1.1. Shalom Schwartz' a göre değerlerin sınıflandırılması

Schwartz'ın değer teorisi, her birinin altında yatan motivasyona göre on değer tanımlar. Bunlar, öz yönelim, uyarılma-dürtü, hazcılık (hedonizm), başarı, güç, güvenlik, uyum, geleneksellik, yardımseverlik, evrenselciliktir (Schwartz, 2006).

Öz yönelim: Bağımsız düşünce ve harekete geçme, seçme, yaratma, araştırma amaçlarından oluşur. Kendi kendini yönlendirme, otonomi ve bağımsızlık gibi etkileşimsel gereksinimler ile kontrol ve uzmanlık için gerekli organizmik ihtiyaçlardan türemiştir (Schwartz, 2006).

Uyarılma-dürtü: Heyecan, yenilik ve meydan okuma bu değerinin temelinde yer alır. Tehditkar bir hayattansa daha iyi ve pozitif bir hayat sürme ihtiyacından türemiştir. Kökeninde daha cüretli, heyecanlı, farklı bir hayat sürme arzusu yatar (Schwartz, 2006).

Zevkçilik (Hedonizm): Zevk ve duygusal doyum zevkçilik değerinin temelinde yer alır. Rahata düşkün olmak ve hayattan keyif almak, zevk birçok teorist tarafından da ele alınmıştır (Schwartz, 2006)

Başarı: Sosyal standartlara göre yeterlilik göstermek için kişisel başarı sergilemek başarı değerinin temelinde yer alır. Hırslı, başarılı, etkili, yetkin olma, zeka, öz saygı, sosyal takdir başarı değerinin özellikleridir (Schwartz, 2006).

Güç: Prestij ve sosyal statü sayesinde insan ve kaynakların üstünde kontrol sergileyebilme güç değerinin amaçlarını oluşturur. Güç değerleri, baskınlık ve kontrol için bireysel ihtiyaçların dönüşümleri de olabilir (Schwartz, 2006).

Güvenlik: Güvenlik değerleri bireylerin ve toplumun temel gereksinimlerinden kaynaklanır. Temizlik gibi bireylerin birincil ihtiyaçlarından gelen güvenlik değerleri olduğu gibi daha geniş grupları ilgilendiren güvenlik değerleri (toplumun emniyeti gibi) bulunmaktadır. Güvenlik değerinin temelini aile güvenliği, ulusal güvenlik ve sosyal düzen, ılımlı olma, temizlik, aidiyet, karşılıklı iyilikte bulunma ve sağlık oluşturur (Schwartz, 2006).

Uyum: Uyum değerleri, bireylerin, düzgün etkileşimini ve grup işlevini bozabilecek ve zayıflatabilecek eğilimleri engelleme gereksiniminden ileri gelmektedir. Günlük hayatımızda genellikle yakınlarımızla ilişkilerimizde kendimizi kısıtlamayı vurgulamaktadır. İtaatkar olmak, öz disiplin, nezaket, ebeveynlere ve yaşlılara saygı, sadakat ve sorumluluk uyum değerlerinin temelinde bulunur (Schwartz, 2006).

Gelenek: Kişinin kültürünün veya dininin sağladığı gelenek ve göreneklere saygı duyması, bağlılığı ve onları kabul etmesi gelenek değerlerinin temelinde bulunur. Her yerdeki gruplar ortak deneyimlerini ve kaderlerini temsil eden uygulamalar, semboller, fikirler ve inançlar geliştirir. Bunlar, grubun dayanışmasını sembolize eder, kendine özgü değerini ifade eder ve hayatta kalmasına katkıda bulunur (Durkheim'dan akt. Schwartz, 2006).

Yardımseverlik: Yardımseverlik değerleri, yakın temasta bulunduğumuz kişilerin refahını korumak ve yükseltmek temel amaçlarına dayanır. Kişinin grup iletişiminin düzgün işleyebilmesi için temel gereksiniminden ve grup üyeliğinin devamı için organizmik ihtiyacından kaynaklanır. Yardımseverlik değerleri, başkalarının refahı için gönüllü olmayı vurgulamaktadır. Yardımseverlik değerini, yararlı olmak, dürüstlük, bağışlayıcılık, sorumluluk, sadakat, gerçek arkadaşlık, ait olma hissi oluşturur (Schwartz, 2006).

Evrenselcilik: Evrenselcilik, bireylerin ve grupların hayatta kalma ihtiyaçlarından kaynaklanmaktadır. Tüm insanların ve doğanın refahı için anlayışlı, koruyan ve hoşgörülü olma, takdir gösterme evrenselcilik değerinin temelinde yatar. Evrenselcilik, dünyadakilerin refahı ve doğa için açık görüşlü olmayı, sosyal adaleti, eşitliği, barışı ve güzelliği, doğa ile uyum içinde olmayı, çevreyi korumayı gerektirir (Schwartz, 2006).

2.5.1.2. Eduard Spranger'e göre değerlerin sınıflandırılması

Eduard Spranger, 1928 yılında yazdığı “Types of Men” adlı kitabında değerleri erkeklerin kişilik özelliklerine göre 6 kategoriye ayırmıştır. Bunlar teorik, ekonomik, estetik, sosyal, politik ve dini değerlerdir (Spranger, 2001). Spranger'e göre bireyin kişilik özelliği, onun baskın değerine göre şekillenir (Clawson ve Vinson, 1978).

Güngör (2000)'ün kitabında, Spranger'in bu altı kategoriye ayırdığı değerlere sahip kişilerin özelliklerinin nasıl olduğu yer almaktadır.

Teorik (Bilimsel) değerler: Bilginin, karşılaştırmanın ve eleştirel bakış açısının ön planda olduğu bilimsel değerlerde gerçek önemlidir.

Ekonomik değerler: Maddiyatı hayatın birinci planında gören bireylerin sahip olduğu değerlerdir. Pratiklik ve yararcılık önem arz eder.

Estetik değerler: Bu değerlerin baskın olduğu bireyler için güzellik, uyum, düzen, simetri ön plandadır. Sanatı toplum için bir gereklilik olarak görürler.

Sosyal değerler: İnsani değerleri ön planda tutan sevgiyi önemseyen bireylerde baskın olarak bulunur. Ayrıca yardımlaşma ve fedakarlık ön plandadır.

Politik değerler: Başkalarını yönetmekten haz duyan bireylerde baskın olan değerlerdir. Bu bireylerde lider özellikler ve kişisel güç, şöhretli olma ve yetkin olma özellikleri ağır basmaktadır.

Dini değerler: Dini inançların ön planda olduğu, dünyevi hazlardan din uğruna vazgeçebilen bireylerde baskın olan değerlerdir.

2.5.1.3. Milton Rokeach'a göre değerlerin sınıflandırılması

Rokeach (1973), değerleri insanların sosyal davranışları üzerinde etkili olan inançlar olarak tanımlamakta ve toplumsal tutum ve davranışların belirleyicisi olarak konumlandırmaktadır. Rokeach (1973)'a göre değerler bireylerin tüm sosyal davranışları üzerinde belirleyicidir. Buna göre bireyler sosyal eylemlerinde, tutumlarında, ideolojilerinde, değerlendirmelerinde, ahlâki yargılarında ve gerekçelerinde, kendilerini diğerleriyle karşılaştırmalarında ve diğer insanlara ifade etmelerinde, karşılarındakini etkileme girişimlerinde değerlerine göre hareket ederler.

Rokeach değerleri amaçsal ve araçsal değerler olarak iki kategoriye ayırmıştır ve bu iki kategoride toplam 18 değer bulunmaktadır. Amaçsal değerler kişinin yaşamında ulaşmak istediği durumu (aile güvenliği, özgürlük gibi) anlatırken amaçsal değerlere ulaşmada kullanılan değerler ise araçsal değerleri belirtmektedir. Amaçsal değerler, araçsal değerlere göre daha soyutturular; evrensel ve değişmeyen nitelikler göstermektedir. Araçsal değerler, amaç değerlere göre nazaran değişken ve somut olan değerlerdir. Örnek vermek gerekirse dürüstlük güven için bir araç, güven ise barış için bir amaç değerdir (Argandona, 2003).

2.5.1.4. Gordon Nelson'a göre değerlerin sınıflandırılması

Gordon Nelson değerleri, bireysel değerler, grup değerler ve sosyal değerler olmak üzere üç kategoride sınıflamaktadır (Naylor ve Diem, 1987).

Bireysel değerler: Bir seçim yaparken, satın aldığımız ürünlere karar vermede ya da sahip olduğumuz hobiler üzerinde etkilidirler ve bireysel tercihlerimize bağlıdırlar (Akbaş, 2004).

Grup değerler: Grupta bulunan kişiler tarafından grupça benimsenen değerleri ifade eder. Grup üyelerinin davranışlarını yönlendirmede etkilidir. Grup ile aile, dini gruplar, siyasi gruplar, sosyal kulüpler kastedilmektedir (Naylor ve Diem, 1987)

Sosyal değerler: Toplumu tanımlayan, onu şekillendiren ve toplumun geniş kitlelerince benimsenmiş değerlerdir. Bu değerler toplumun nasıl bir yapıda olacağına etkilidir (Naylor ve Diem, 1987).

2.6. Sosyal Değerler

Toplumunu oluşturan bireyleri birbirine yakınlaştırıp bir arada tutarak toplumun devamında etkili olan temel yargılar ve değerler, sosyal değerlerdir (TDK, 2020). Toplum hayatında huzur ve iş birliğinin sürdürülebilmesi için geçmiş nesiller ya da bizim tarafımızdan konulmuş kurallara ihtiyaç duyarız. Toplumun bir parçası olan bireyin sosyal yaşam içindeki bütün değerleri sosyal değerleri oluşturur. Toplumun bireyle, bireyin de toplum ile ilişkilerini düzenleyen değerler sosyal değerlerdir (Güngör, 2008).

Toplumdaki bireylerin kendi davranışlarını standardize etmelerinde rol oynayan normlar ve ölçüler olan sosyal değerler, bağlı oldukları sosyal davranış kalıpları yinelenmeye devam edip örüntüleştikçe, kurumsallaşmakta ve kurumsallaşma seviyesine bağlı olarak da toplum üzerinde yaptırım gücü kazanmaktadır (Fichter, 2006).

Sarı (2013), sosyal değerlerin temel insani değerler olduğunu, insanın bütün hareket ve davranışlarında sosyal değerlerin yönlendirmesi ve denetiminde olduğunu, doğru ve yanlışın, güzel ve çirkinin, iyi ve kötünün, hak ve zulmün ne olduğunun sosyal değerler ile anlaşıldığını belirtmiştir.

Spranger (2001)'e göre sosyal değerlerin temelini sevgi değeri oluşturur ve hayattaki en önemli gereksinim sevgidir. Sosyal değerlerin temel unsurları, başkalarını sevmek, diğerlerine yardım etmek ve bencil olmamaktır. Sempati göstermek, yücelik, hakkından kendi isteği ile vazgeçmek, belirli şartlar altında bağışlayıcı olmak sosyal değerleri oluşturan temel yapılarıdır. Sosyal değerlere sahip olan insanlar sevgi dışında başka bir gücün etkisini istemezler. Övünme veya büyülenme amacıyla iyilik yapmazlar, diğer insanlara saygıya bağlı sevgi ilkesini benimseyerek manevi yardımda bulunurlar.

Fichter (2006)' a göre sosyal değerlerin bazı görevleri şu şekildedir.

1. Değerler, yargılamada kullanılırlar. Bireye etrafındakilerin gözünde hangi yeri işgal ettiklerini gösterir. Toplumda değişik tabakalaşmaları betimler; insanın, grup ve kategorilerin toplumsal olarak hangi önemde olduğunu gösterirler.

2. Kişilerin dikkatini önemli görülen, yararlı bulunan ve istenen kültür nesnelere üzerine çekerler.

3. Sosyal rollerin sevilmesine ve yerleşmesine katkıda bulunurlar.

4. Toplum için ideal olan düşünme ve davranış şekillerini belirtirler.

5. Dayanışma araçları olarak devreye girerler.

6. Toplumdaki düzenin sağlanmasında ve sürdürülmesinde etkindirler.

2.6.1. Okul öncesinde sosyal değerler

Bebeğin doğumdan itibaren fiziksel ihtiyaçlarının karşılanmasıyla sosyal ihtiyaçları, duygusal ihtiyaçları, güvenlik ihtiyaçları da ortaya çıkar. Bebek sosyalleşme sürecinde önce anne ve babasının etkisi altındayken büyümeye devam ederek iletişim ve etkileşim halinde olduğu sosyal gruplar aracılığı ile sosyal değerler ile tanışır (Sapsağlam, 2015).

Sosyal değerler toplumların kimliklerini yansıtır, parmak izi gibi yeganedir ve insan davranışlarının temelini oluşturur (Canatan, 2008). Toplumların sağlıklı gelişimi, sosyal değerleri içselleştirmiş bireylerin bir araya gelişiyle mümkün olur. Öztürk Samur ve Deniz

(2014)'e göre insanların tutum ve davranışlarına yön veren değerlerin öğretilmesi, çocuğun, aile ve toplumun geleceğini etkilemektedir.

Geleneksel olarak düşünüldüğünde okul öncesi kurumlar çocukların erken sosyalleşmesini sağlamayı ve onları akademik becerilere hazırlamayı hedeflemektedir. Kaliteli bir okul öncesi programında içerik olarak akademik beceriler ile sosyal ve duygusal becerilerin iyileştirilmesini destekleyen etkinliklerin yanında karakter eğitimi ve toplumsal değerler ile ilgili kazanımlar bulundurulmalıdır (Greenberg vd., 2003). Değerler eğitimiyle çocukların gelişim alanlarının birbiri ile olan canlı etkileşiminin desteklenmesi ve tüm gelişim alanlarındaki davranışlarının daha iyi bir seviyeye çıkarılarak zenginleştirilmesi amaçlanmaktadır (Yazar ve Erkuş, 2013).

Değerlerin kazanılması okul öncesi dönemde başlamaktadır. Değerlerin önemli bir kısmını içeren sosyal değerleri benimseyen çocukların yetişkinliklerinde sevgi dolu, saygılı, hoşgörülü, nazik, yardımsever ve sorumluluk sahibi bireylere dönüştükleri ve bu durumun toplumun barış içinde yaşamasına katkı sağladığı söylenebilir (Atabey ve Ömeroğlu, 2016). İş birliği, sorumluluk, mutluluk, dürüstlük, barış, saygı, sevgi, hoşgörü gibi toplumsal değerlerin eğitim müfredatlarına entegre edilmesi çocukların bilişsel, fiziksel, ruhsal ve ahlaki gelişimlerine katkı sağlar (Albu, 2015). Değerleri erken yaşlarda benimseyen çocukların kendilerine güven duydukları, kararlarını kendilerinin verebildikleri, problemlerini kendilerinin çözebildikleri görülmektedir. Değerleri benimsemeleri onların mutlu olmalarına katkıda bulunmaktadır (Alpöge, 2011).

2.6.2. Sosyal değerler ve müzik eğitimi

Müziğin işlevleri, estetik temellidir ve bireysel, toplumsal, kültürel, ekonomik, eğitimsel nitelikler taşımaktadır. Bu yüzden en eski çağlardan beri insan yaşamında çok etkili bir eğitim aracı ve eğitim alanıdır (Uçan, 2005). Antik Yunan'da Aristoteles müziğin dinlenme ve boş vakitleri değerlendirmede kullanılabileceği gibi ahlaki bir eğitim aracı da olduğunu, çocuklara öğretilmesi gerektiğini belirtmiştir. Müziğin insan ruhu üzerinde yarattığı etkiler nedeniyle Aristides, Teofrates, Çiçero, Celsus gibi filozoflar akıl hastalarını tedavide müziği kullanmışlar; bu durum Osmanlı İmparatorluğu döneminde kurulan darüşşifaların temelini teşkil etmiştir. Platon, devlette olmazsa olmazların başında müziğin geldiğini ve doğru bir müzik eğitiminden geçen bireylerin ruhlarının da güzelleştiğini belirtmiştir (Kutlu, 2019).

Müziğin insan psikolojisi üzerindeki etkisi hem kişisel gelişimde hem de sosyal gelişimde kendisini gösterir. Bir müzik enstrümanı çalmak, bireye başarı duygusu verirken, öz saygı ve güven kazandırabilir; zorluklarla mücadelede sabır kazandırabilir, bireyin öz-disiplinini geliştirirken duygularının etkili ifadesine araç olabilir (Hallam, 2010). Muldma ve Kiilu (2012), müzik eğitimindeki farklı müzik etkinliklerinin öğrencilerin sosyokültürel becerilerinin gelişiminde etkili olduğunu, bunların arasında müzik dinleyip müzik eserlerini tartışmanın ve birlikte şarkı söylemenin öğrencilerin iş birliği ve empati becerilerini arttırdığını belirtmektedir. Nart (2017)'a göre müzik eğitimi ile öğrenciler dinlemeyi öğrenir, duyduklarını algılama ve anlamlandırma becerilerini geliştirebilirler. Kendilerini iyi ifade edebilmeyi öğrenebilirler; utangaçlık, saldırganlık, korku gibi olumsuz duyguları, olumlu duygu ve davranışlara dönüşebilir. Ayrıca düzenli müzik aktivitelerine katılan çocukların zamanı etkili bir şekilde kullanmaya başladıkları, daha disiplinli oldukları, arkadaşları ile iyi ilişkiler kurarak iyi rol modeller buldukları, grup içinde hata yapmaktan çekinmedikleri, iş birliği kurallarına uygun hareket edebilmeyi ve sorumluluk almayı öğrenebildikleri, sevgi, saygı, karşılıklı yardım ve hoşgörü içinde toplum ile uyum içinde olabilmenin değerini kavrayabildikleri, kendi kültürlerini ve geleneklerini içselleştirebildikleri görülmektedir. Hallam (2015), birlikte müzik yapmanın ister küçük gruplar halinde ister büyük gruplar halinde olsun takım çalışması gerektirdiğini belirtmekte, takım çalışmasının da takımdakilerin birbirlerini desteklemelerinden, birbirlerine saygı ve güven duymalarından geçtiğini ifade etmekte, birlikte müzik yapmanın yardımlaşma ve takım çalışması becerilerinin gelişmesi için ideal bir araç olduğunu eklemektedir.

Öğrencilerin kendilerini anlamalarında, birbirlerine sempati ve hoşgörü göstermelerinde kişisel ve sosyal değerler önemli rol oynamaktadır. Bu değerler, öğrencilerin davranışlarında dengeyi bulmalarını sağlarlar. Müzik öğretmenleri, sınıf içinde oluşturacakları öğrenme ortamıyla, müzik etkinlikleri arasında sağlayacakları düşünme ve tartışma zamanlarıyla ve öğretilen repertuarın seçimi ile öğrencilere değerleri aktarma konusunda büyük bir fırsata ve sorumluluğa sahiptirler. Müzik eğitimi birbirini düşünme, farklılıkları kabul etme, farklı kültürleri anlayabilme gibi değerlerin öğretilmesi zemininde planlanabilir (Muldma ve Kiilu, 2012).

Okullardaki müzik derslerinde öğretilen şarkılar hem öğrencilere müzikal davranışlar kazandırmakta hem de sözleri aracılığı ile çocukların kişilik ve ahlak gelişimine katkıda bulunmaktadır. İlkokullarda öğrenilen çoğu çocuk şarkısının sevgi ve saygı değerlerini öğretmek üzere bestelendiği görülmektedir. Doğayı, insanları, hayvanları, vatanı sevmek,

sevgi kazanımlarının en başında gelmektedir. Küçük çocukların birçok değeri içselleştirip davranışa dönüştürebilmesi için okullarda verilecek değerler eğitiminde müzik eğitimi önemli bir yer üstlenir (Dönmez vd., 2019). Müzik eğitimcileri ile yapılan görüşmelere dayalı çeşitli çalışmalarda da değerlerin müzik dersleri aracılığı ile aktarılacağı, öğrencilerin karakter gelişiminde müziğin etkili bir rolü bulunduğu görülmektedir (Lee, 2014; Çaydere 2017).

2.7. Sosyal Beceriler

Sosyal beceriler, kişinin sosyal ortamlardaki etkileşiminde olumlu sonuçlar elde etmesine olanak veren, diğer insanlar ile daha iyi iletişim kurmasını sağlayan, sosyal açıdan kabul edilebilen ve öğrenilmiş olan davranışlardır (Durualp ve Aral, 2014). Sosyal beceriler, insanların çeşitli etkileşimlerde kendilerinin ve diğer bireylerin duygu, düşünce ve davranışlarını anlayarak ortama uygun olarak sergiledikleri davranışlardır (Çubukçu ve Gültekin, 2006). Sosyal beceriler, başkalarından olumlu tepkiler getirirken olumsuz tepkileri de önleyen, hem gözlenebilir hem de gözlenemeyen öğeleri içeren öğretilebilir davranışlardır (Yüksel, 1999). Sosyal beceriler, kişinin akranları ile ilgili becerileri, kendini kontrol etme becerilerini, akademik becerileri, atılganlık gibi becerileri ve uyum sağlama becerilerini kapsamaktadır. Çocukların kişiler arası ilişkilerini destekleyen becerilerin, sosyal beceriler içinde en önemli beceri grubunu oluşturduğu düşünülmektedir (Gülay Ogelman vd., 2012).

Sosyal becerilerin; sosyal gelişim, sosyalleşme, sosyal yeterlilik, sosyal zeka ve sosyal olgunluk gibi kavramlarla etkileşim halinde olduğu görülmektedir (Gülay ve Akman, 2009).

Sosyal gelişim: Yaşam boyunca diğer insanlarla, toplumsal kurumlar, örgütler gibi kuruluşlarla etkileşimler sonucundaki bireysel değişimlerdir (Durualp ve Aral, 2014).

Sosyalleşme: Diğer insanlarla etkileşim halinde olarak toplumun kurallarını, gelenek ve göreneklerini öğrenmektir (Gülay ve Akman, 2009).

Sosyal yeterlik: Diğer insanlarla olan olumlu etkileşimi zaman içinde değişik durumlarda da devam ettiren bireysel amaçları gerçekleştirebilme becerisidir (Çetin vd., 2002). Jest ve mimikleri kullanabilme, vücut dili hakkında çıkarımlarda bulunabilme, toplum içinde konuşabilme ve tartışmalara katılma gibi sözel olan ve olmayan davranışları içerir (Yıldız Bıçakçı ve Durualp, 2016).

Sosyal zeka: Çoklu zeka alanının ilk kuramcısı Edward Thorndike tarafından insanları anlayabilme ve insan ilişkilerinde ustalıkla hareket edebilme olarak tanımlanmaktadır (Sapsağlam, 2015).

Sosyal olgunluk: Bireyin içinde yaşadığı toplumdaki kurallara uymada yaşına uygun olarak gösterdiği olgunluktur. Sosyal olgunluk seviyesine erişebilmek, ailede anne ve babayla kurulan sağlıklı bir iletişimle ve toplumun değerlerini öğrenme yoluyla olur (Yıldız Bıçakçı ve Durualp, 2016).

Sosyal becerilerin 6 ögesi bulunmaktadır (Hargie, 1986).

1. Sosyal beceriler amaçlı davranışlardır.
2. Bireyin içinde bulunduğu duruma uygun olan davranışları içerir.
3. Bir hedefe ulaşmak amacıyla yapılan, birbiri ile ilişkili ve eş zamanlı olan davranışlardır.
4. Bireysel durumları gösterir ve tanımlanabilen davranışlardır.
5. Öğrenilebilir becerileri içermektedirler.
6. Bilişsel davranışların kontrol altında tutulmasıdır. Sosyal yönden yetersiz bir kişi sosyal becerilerin temel öğelerini öğrenebilir fakat bu unsurları sosyal etkileşim sırasında kullanamayabilir.

Sosyal becerilerin belli başlı özellikleri Stanley (2009) tarafından 4 ana grupta belirtilmiştir.

1. Sosyal beceriler, öğrenilmiş davranışlardır. Değişik kültürlerde değişik sosyal becerilerin bulunması sosyal becerilerin öğrenildiğini göstermektedir.
2. Sosyal beceriler toplumda kabul edilen ve kabul edilmeyen davranışları belirlerler (Okulda, dershane, alışverişte, sınıfta toplumsal hayata dair kuralları içerir).
3. Sosyal beceriler bir hedefe yöneliktir. Kişinin hedefine yönelik olarak kullanılırlar. Sınıfta soru soran bir öğrenci öğrenmek istediği bilgiye ulaşmak için soru sorar.
4. Sosyal beceriler gözlenebilen ve gözlenemeyen davranışlardan oluşmaktadır. (Teşekkür etme, selam verme davranışları gözlenebilirken bir davranışa geri bildirim verme, karar verme ve değerlendirmede bulunma gözlenemeyen becerilerdendir.)

2.7.1. Sosyal becerilerin sınıflandırılması

Sosyal beceriler, birçok araştırmacı tarafından sınıflandırılmaktadır. Bu araştırmacılardan bazıları aşağıda belirtilmiştir.

Merrel (2003)' e göre sosyal beceriler sıra bekleme, kurallara uyabilme, paylaşma, grup çalışmalarında verimli olma, boş zamanları en etkili şekilde değerlendirebilme, diğer çocukların haklarını gözetme ve onlara şefkat duyma, arkadaşları tarafından oyuna davet edilme, kendi kendine oynama ve karşılaştığı sorunları çözme, okulda ve ailede tartışmalara katılabilme, büyüklerin sorunlarına karşı duyarlı olabilme, hatalı davranışlardan sonra özür dileyebilme, değişik oyun gruplarında yer alabilme ve arkadaşlarından kabul görme, insanlarla iletişime başlama ve iletişimi devam ettirme, sosyal ortamlarda özgüvenli olabilme, okula giderken evden kolaylıkla ayrılabilme ve benzeri becerilerden oluşmaktadır.

McGinnis (2016), sosyal becerileri 6 grupta toplamaktadır.

1. Başlangıç sosyal becerileri: Dinleme, güzel konuşma, yardım isteme gibi becerilerdir.

2. Okulla ilişkili beceriler: Zorluklar karşısında çabalama, soru sorma becerilerinden oluşur.

3. Arkadaşlık kurma becerileri: Paylaşma, sıra bekleme gibi becerileri içerir.

4. Duyguları yönetme becerileri: Korkuyla baş etme, başkalarına ilgi gösterme becerileridir.

5. Saldırganlığa alternatif olabilecek beceriler: Alay edilmeye baş edebilme, problem çözebilme becerilerinden oluşur.

6. Stresin üstesinden gelme becerileri: Hataları telafi edebilme, dürüst olma gibi becerilerdir.

Akkök (1996), sosyal becerileri 6 gruba ayırmıştır.

1. İlişkiyi başlatma ve devam ettirme becerileri (temel sosyal beceriler): Karşısındakini dinleme, soru sorma, konuşmayı başlatma ve devam ettirme, teşekkür etme, iltifat etme, kendini ve başkalarını tanıtmaya becerilerinden oluşur.

2. Grupa bir işi yapma becerileri: Grup içinde iş bölümüne uygun hareket etme, grup arkadaşlarının fikirlerini anlamaya çalışma, grupta kendine verilen sorumluluğu yerine getirme, yönergelere uyma gibi becerilerdir.

3. Duygulara ilişkin beceriler: Bireyin kendi duygularını kavraması, duygularını anlatma, diğer kişilerin duygularını anlama, karşındaki kişinin kızgınlığıyla baş etme, sevgi gibi güzel duyguları anlatma, korkuyla baş etme, kendine ödül verme becerilerini içerir.

4. Saldırgan davranışlarla baş etmeye ilişkin beceriler: Kızgınlığını kontrol etme, kendini savunma, hakkını koruma, başkalarına yardım etme, izin isteme, uzlaşma, paylaşma becerileridir.

5. Stres ile baş etme becerileri: Yalnızlık ile baş etme, grup baskısı ile baş etme, başarısızlıkla baş etme, utanılan bir durumla baş etme gibi becerilerden oluşur.

6. Plan yapma ve problem çözme becerileri: Bir şeye yoğunlaşma, yapacağı şeye karar verme, olası sorunların nedenlerini araştırma, bilgi toplama, amaç oluşturma gibi becerilerdir.

2.7.2. Okul öncesinde sosyal beceriler

Sosyal beceriler edinimi ailede başlamakta ve okulda devam etmektedir. Çocuklar okul öncesi eğitim kurumuna başlayana dek zamanının çoğunu ailesi ile geçirdiğinden birçok sosyal beceriyi ana-babalarından ve en yakınlarındaki büyüklerinden öğrenmiş olurlar. Öğrendiği sosyal davranışların çoğunun evde kabul görürken okuldaki akranlarıncaya kabul edilmediğini anlayan çocuk, okulda farklı şekillerde davranması gerektiğini fark eder. Okul öncesi eğitim kurumlarında yetişkinlerin müdahalesi olmadan, bir arada istedikleri gibi oynama fırsatı bulan çocuklar, iş birliğini, karar vermeyi, kendilerini değerlendirmeyi ve grup etkileşimini takdir edebilmeyi öğrenirler. Benzer problemleri, duyguları ve yaşantıları paylaşan çocuklar birbirlerini daha iyi anlamayı öğrenirler (Senemoğlu, 1994). Sosyal becerilerin geliştirilmesi, çocukların çevreleriyle sağlıklı ilişkiler kurmalarını sağladığı için çocukluk dönemindeki en önemli başarılarıdır (Takahashi vd., 2015). Okul öncesi eğitim kurumlarında geliştirilmesi gerekli olan sosyal beceriler; sosyal etkileşim için yakın ilişkiler kurabilme (dostluk kurma), iş birliği yaparak grupta meydana gelen anlaşmazlıkları çözümüleme, karşısındakine şefkat duyma ve özen gösterme, sevgisini belli etme (empati becerilerini kazanma) şeklinde ifade edilmektedir (Curtis'ten akt: Senemeoğlu, 1994).

Sosyal becerilerin erken yaşlarda kazanılması bireylere yetişkinliklerinde olumlu katkılar sunmaktadır. Çocukluk döneminde kurulan sağlıklı sosyal ilişkilerin yetişkinlikte

de devam ettiği, bu bireylerin kendini kolayca ifade eden, mutlu ve uyumlu bireyler olacakları düşünülmektedir (Gülay ve Akman, 2009).

Sosyal becerilerinde yetersiz olan çocukların ileriki yaşamlarında da birtakım eksikliklerle karşılaştıkları, kişiler arası ilişkilerde sorunlar çektikleri, akademik çalışmalarında zorlanabildikleri, duygusal ve davranışsal boyutlarda, meslek hayatlarında sorunlarla yüzleştikleri görülmektedir (Avcıoğlu, 2003). Çocukluk çağında sergilenen sosyal beceri ve duyuşsal davranış örüntülerindeki eksiklikler, ergenlik çağına gelindiğinde düşük bir ders başarısı, olumsuz tepkiler verme, duygusal yönden yetersizlik ve sosyal açıdan uyumsuzluk şeklinde kendini göstermektedir (Elliot ve Busse, 1991). Erken çocuklukta gözlenen düşük sosyal etkileşim, çocuğun ilerideki psikolojik durumu hakkında IQ skorları, ders notları, başarı testlerinden daha iyi bir yordayıcıdır (Hoza, 2007).

2.7.3. Sosyal beceriler ve müzik eğitimi

Müzik sosyal bir sanattır ve etkileşim içerir; toplu söyleme, değişik düzeylerde grupta beraber müzik yapmayı kapsar. Okul koroları, çalgı toplulukları, müzikaller, grupların ve toplulukların etkileşim halinde olduğu müzik aktivitelerinden bazılarıdır (Heyworth, 2013). İnsanlar bir toplulukta müzik aleti çalarak ya da koroda şarkı söyleyerek müzik yapmanın yanında yalnızca düğün, konser, doğum günü partisi ya da spor müsabakaları gibi yerlerde bulunarak da müziğin yarattığı sosyal bir bağlılığın içinde bulunurlar (Overy, 2012). Müzik bu etkisiyle, başkaları ile sosyal etkileşimde öğrenilebilen özellikte davranışları içeren (Gooding, 2010) sosyal becerileri desteklemektedir.

Belapurkar (2017), müziğin birbirleriyle ortak hiçbir yanları olmayan çocukları birbirine bağladığını, bir müzik eserine duyulan sevginin çocuklar arasında otomatik bir bağ kurduğunu belirtmektedir. Müzik aynı zamanda çocuklar ve aileleri arasında bir iletişim kurulmasına yardım eder. Bebeklik döneminde çocuklara şarkı söylemek, ebeveyn ile çocuk arasında tatlı bir iletişim kurulmasını sağlar. Bu etkileşim bebekler büyüdüklerinde aileleri ile aralarında etkili bir sözlü iletişime zemin hazırlar. Gerry vd. (2012) tarafından yapılan araştırmada ebeveynlerin bebekleriyle beraber toplu müzik etkinliklerine katılmalarının bebeklerin sosyal gelişimlerini desteklediği görülmektedir. Hallam (2010), müziğin duygusal duyarlılığı artırma kapasitesiyle ilişkilendirildiğini, okul müfredatları içindeki müzik derslerinin artırılmasının özellikle dezavantajlı öğrencilerin sınıf içindeki sosyal uyumunu, kendilerine güvenlerini arttırdığını belirtmiş; müzik topluluklarına katılmanın

arkadaşlığı, öz güveni, sosyal becerileri, sosyal etkileşimi, aidiyeti, başarı duygusunu, yardımlaşmayı, sorumluluk duygusunu geliştirdiğini ifade etmiştir.

Müzik eğitiminin çocuklar ve gençlerin sosyal becerilerine olan etkisi birçok araştırmayla kanıtlanmıştır. Kokatsaki ve Hallam (2007) yaptıkları araştırmada toplu müzik yapmanın üniversite öğrencilerinin müzikal gelişimlerine katkıda bulunduğunu tespit etmiş; öğrencilerin kendilerini bir grubun parçası hissettiklerini, grupta yararlı ve önemli olduklarını düşündüklerini, iş birliği içinde çalışmanın önemini kavradıklarını, ortak amaçlar için çalışmanın ve başarıya ulaşmanın hazzını yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Buna göre katılımcıların büyük çoğunluğunun sosyal becerilerinin geliştiği saptanmıştır. Blandford ve Duarte (2004) tarafından yapılan bir araştırmada sosyal müzik merkezlerine (community music center) katılan ve grup müzik çalışmaları yapan bireylerin müzikal becerilerinin yanı sıra ve arkadaşlık, öz güven ve yeni bir ortama uyum sağlama becerilerinin iyileştiği bulunmuştur. Petrie (2020) tarafından yapılan bir araştırmada müzik ve dans eğitiminin lise öğrencilerinin birlikte çalışma becerilerine, dinleme becerilerine, yeni ortamlarda konuşma becerilerine olumlu anlamda etki ettiği, öğrencilerin arkadaşları ile pozitif sosyal ilişkiler geliştirdikleri saptanmıştır. Rabinowitch vd. (2012) tarafından yapılan başka bir araştırmada bir yıl boyunca etkileşimli müzik grubuna katılan çocukların empati düzeylerinde iyileşmeler kaydedilmiştir.

2.8. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde, sosyal değerler ve müzik eğitimi, sosyal beceriler ve müzik eğitimi ile ilgili olarak yurt içinde ve yurt dışında yapılmış araştırmalar bulunmaktadır.

2.8.1. Sosyal değerler ve müzik eğitimi ile ilgili araştırmalar

Karagöz (2013)' ün İnönü Üniversitesi'nde yaptığı doktora tezinde hoşgörü, paylaşım ve sorumluluk değerlerinin ilköğretim 5. sınıf öğrencilerine kazandırılmasında okul şarkılarının etkililiği sınanmıştır. Araştırmada karma yöntem (nicel ve nitel yöntemler bir arada kullanılmış) tercih edilmiş, çalışmanın nicel kısmında yarı deneysel modellerden olan öntest-sontest eşleştirilmiş grup kullanılırken; nitel kısmında durum çalışması tercih edilmiştir. Çalışmanın deney ve kontrol grupları 20'şer öğrenciden oluşmaktadır. Veri toplama aracı olarak "Müzik Dersi Değerler Ölçeği" ve açık uçlu soru formu ve uzman görüşü formunun kullanıldığı çalışmada, deney grubundaki öğrencilere haftada 2 gün toplam

10 hafta değer kazanımına yönelik müzik dersi uygulanmıştır. Sonuç olarak hem nicel hem de nitel kısma göre müzik eğitimin değerleri kazandırmada etkili olduğu kanısına varılmıştır.

Akarsu (2015) tarafından Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi'nde yapılan doktora tezinde ilköğretim ve ortaöğretim müzik ders kitaplarındaki şarkılar değerler bakımından incelenmiş ve değerler kazanımı içeren şarkıların 7. Sınıf öğrencilerinin değer algılarına etkisi araştırılmıştır. Araştırmanın ilk kısmı betimsel içerik analizi yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Buna göre incelenen 187 şarkıda en çok sevgi değerine (144 yerde), ardından vatanseverlik değerine (60) yerde rastlanmıştır. Araştırmanın ikinci kısmı ise deney ve kontrol grubu kullanılarak deneysel desende gerçekleştirilmiştir. Kontrol grubu 20, deney grubu 23 kişiden oluşmaktadır. Deney grubuna paylaşımcı olmak, hoşgörü-duyarlılık ve sorumluluk temalı 10 şarkılık değerler eğitimi etkinliği 8 hafta süreyle uygulanırken kontrol grubu normal müzik derslerine devam etmiştir. ‘‘Müzik Öğretiminde Değer Algısı Ölçeği’’ veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Araştırma sonucunda müzik eğitiminde değerleri konu alan şarkıların öğrencilerin değerleri algılamalarında olumlu bir etkiye sahip oldukları sonucuna varılmıştır.

Sağır ve Karagöz (2011) tarafından yapılan çalışmada öğrencilere değerlerin öğretilmesinde müzik eğitiminin yeri araştırılarak değerler eğitiminde müziğin etkisi tartışılmıştır. Kaynak tarama yöntemiyle elde edilen verilere göre değerlerin kazanılmasında alternatif bir yöntem olarak müzik eğitiminin önemli bir etkisi olduğu sonucuna varılmıştır.

Eğilmez vd. (2018) tarafından yapılan araştırmada, müzik öğretmeni adaylarının değerler eğitimine yönelik tutumları ölçülmüştür. Türkiye’deki 10 farklı üniversitenin müzik eğitimi bölümünde okuyan 122 öğrenci araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Tarama yöntemi ile yapılan ve veri toplama aracı olarak ‘‘Değerler Eğitimi Tutum Ölçeği’’nin kullanıldığı araştırma sonucunda örneklemin tutum puanlarının çeşitli değişkenlere bağlı olarak değiştiği tespit edilmiştir.

Coşkuner (2009)’in yaptığı bir araştırmada, amatör koro eğitiminin çocukların vatandaşlık ve karakter gelişimine etkisine bakılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Afyon’da amatör bir koroya 2 yıl boyunca devam eden 9-14 yaş arası çocuk 23 çocuğun ailesi oluşturmaktadır. Nitel ve nicel yöntemlerin birlikte kullanıldığı araştırmada, ailelerle görüşme yapılmış ve aynı zamanda ailelere anket uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre koroda şarkı söylemenin çocukların birlik olma, grup içinde ve dışında sorumluluk alma, katılımcı olma ve insanlara iyilik yapma, kendini ifade etme, estetik duyguları üzerinde

olumlu etkileri saptanmıştır. Amatör koro eğitiminin aynı zamanda ülkemizi, ailelerini ve hayvanları sevmelerinde, yardımsever olmalarında, doğaya karşı korumacı tavırlarında, büyüklerine saygıda da olumlu etkileri bulunmuştur.

Muldma ve Kiilu (2012) tarafından yapılan bir araştırmada, Estonya’da müzik eğitiminin çocukların değer gelişimine etkisini belirlemeye yönelik öğretmen görüşlerini sorgulamışlardır. Nitel araştırma yöntemlerinden nitel içerik analizi- yarı yapılandırılmış görüşme formunun kullanıldığı araştırmanın çalışma grubunu 12 müzik öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın sonucuna göre müzik öğretmenlerinin büyük çoğunluğu müziğin sosyal değerler üzerinde etkisi bulunduğunu belirtmiş, birlikte müzik yapmanın, doğaçlama ve müzikal ritmik hareketlerin çocuklar değerleri öğrettiğini; kendilerine ve başkalarına saygı duymayı, farklılıkları hesaba katmayı, hoşgörülü olmayı ve başkalarını düşünmeyi müzikle öğrendiklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca duymanın ve dinlemenin öneminden bahsetmişlerdir. Birçok öğretmene göre iletişim ve iş birliği becerilerinin gelişimi müzik derslerindeki en önemli aktivitelerdendir. Müzik ile öğrenciler iyi iletişimi ve nezaketi öğrenirler.

Lee (2014) tarafından Tayvan’da yapılan bir araştırmada, okul öncesi eğitimde karakter eğitiminde müzik aktivitelerinin etkisi araştırılmıştır. Nitel yöntemlerden görüşme tekniğinin kullanıldığı araştırmada 5 tane deneyimli okul öncesi öğretmeni ile görüşmeler yapılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerle yapılan bu görüşmelerden elde edilen veriler sonucunda, çocukların karakter gelişimine olan ilgisini artırmak için müzik etkinliklerinin müfredata entegre edilmesinin yararlarına ilişkin altı önemli tema ortaya koyulmuştur. Bu temalar: “Başkalarını Düşünmek”, “Cesaret”, “İş birliği”, “Saygı”, “Sorumluluk” ve “Dürüstlük”tür. Genel olarak öğretmenler, altı temel kişisel karakter değerinin sınıf eğitimine dahil edildiğinde öğrencilerin sosyal etkileşimlerinde ve davranışlarında olumlu değişikliklerin teşvik edildiğini bildirmiştir. Ayrıca müzik etkinlikleri karakter gelişimi ile birleştirildiğinde, çocuklar günlük yaşamlarındaki problemleri proaktif olarak ele almak için daha donanımlı olabilmektedir.

Kurtaslan vd. (2015) tarafından yürütülen araştırmada, müzik öğretmenliği bölümlerinde okuyan orkestra/oda müziği dersi öğrencilerinin hangi değerlere gereksinim duydukları tarama modeliyle incelenmiştir. Çalışma grubunu, Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi ve Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi Müzik öğretmenliği bölümlerinin 3.-4. sınıflarında okuyan 104 öğrencinin

oluşturduğu araştırmada, veri toplama aracı olarak 20 değeri kapsayan bir anket kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre disiplin, sorumluluk, yardımlaşma, sabır değerleri %70'in üzerinde seçilerek öğrencilerin en gereksinim duyduğu değerler arasında bulunmuştur.

Çaydere (2017) tarafından yapılan araştırmada keman eğitiminde hangi değerlerin kullanıldığı araştırılmıştır. Nitel araştırma veri tekniklerinin kullanıldığı betimsel bir araştırmada veriler görüşme formu ile toplanarak ve içerik analizi yoluyla çözümlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu farklı üniversitelerdeki 8 keman eğitimcisi akademisyen oluşturmaktadır. Araştırmanın sonucunda keman eğitimi yoluyla bireylere kazandırılacak değerler; sevgi, saygı, sabırlı olma, çalışkan olma, huzur, liderlik, mutluluk, özgüven, empati, estetik düşünce, eşitlik, fonksiyonel düşünebilme, hoşgörü, iyi insan olma, takdir etme, paylaşma, sorumluluk, yaratıcılık, azim, yardımseverlik, çevresine güven, takdir edebilme, disiplin, demokrasi olarak tespit edilmiştir.

Turanalp (2019) tarafından yürütülen bir araştırmada Barış Manço şarkıları dini ve ahlaki değerler bakımından incelenmiştir. Nitel araştırmalardan içerik analizi tekniği ile Barış Manço'nun 93 şarkısı dini ve ahlaki değerler açısından analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucunda 40 şarkıda dini ve ahlaki değer tespit edilmiş, 30 şarkı toplum geneline 10 şarkı çocuk ve gençlere yazılmıştır.

2.8.2. Sosyal Beceriler ve müzik eğitimi ile ilgili araştırmalar

Öziskender (2011) tarafından Ondokuz Mayıs Üniversitesi'nde yapılan yüksek lisans tezinde 6 yaş grubundaki çocuklar ile Orff-Schulwerk yaklaşımına göre tasarlanan etkinlikler ile yapılan müzik derslerinin, "Kişiler Arası Beceriler", "Kızgınlık Davranışını Kontrol Etme ve Değişiklere Uyum Sağlama Becerileri", "Akran Baskısı ile Başa Çıkma Becerileri", "Sözel Açıklama Becerileri", "Kendini Kontrol Etme Becerileri", "Amaç Oluşturma Becerileri", "Dinleme Becerileri", "Görevleri Tamamlama Becerileri", "Sonuçları Kabul Etme Becerileri"ne olan etkisi araştırılmıştır. Öntest-sontest kontrol gruplu deneysel çalışmada çalışma grubu 40 öğrenciden oluşmaktadır. Veri toplama aracı olarak "Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği" kullanılmıştır. Deney grubu, 10 hafta süreyle haftada 2 kere 60'şar dakika müzik eğitimi almıştır. Araştırmanın sonunda deney grubu öğrencilerinin "Kişiler Arası Beceriler", "Kızgınlık Davranışını Kontrol Etme ve Değişikliklere Uyum Sağlama Becerileri", "Sözel Açıklama Becerileri", "Amaç

Oluşturma Becerileri”, “Görevleri Tamamlama Becerileri”nin kontrol grubundakilere göre daha çok geliştiği belirlenmiştir.

Heyworth (2013)’un yaptığı ve müziğin sosyal öğrenme üzerindeki etkisinin araştırıldığı eylem araştırmasının çalışma grubunu, Avustralya’da anadili İngilizce olmayan ve ailelerinde çeşitli sorunlar yaşayan, sosyoekonomik bakımdan düşük bir semtte bulunan bir okulun 5. sınıfında okuyan 30 öğrenci oluşturmaktadır. 10 hafta süren haftada 1 saatlik müzik dersinin sonunda gözlem, yansıtıcı düşünceler, günlükler ve video kayıt analizlerinden toplanan verilere göre; öğrencilerin öz saygı, aidiyet, iş birliği, öğrenmede aktif katılım, sosyal beceriler, yılmazlık gibi alanlarda gelişim gösterdikleri saptanmıştır.

Schellenberg vd. (2015) tarafından Kanada’da yürütülen bir araştırmada, toplu müzik derslerinin 8-9 yaşlarındaki çocukların sosyal becerilerine etkisi deneysel yöntemle sorgulanmıştır. 10 ay boyunca haftada 1 ders saati müzik eğitimi verilen deney grubu 38 öğrenciden, müzik eğitimi almayan kontrol grubu ise 46 öğrenciden oluşmaktadır. Veri toplama aracı olarak “Sosyal Davranış Anketi”, “Kelime Testi”, “Duygu Kavrama Testi”, “Sempatî Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın sonunda deney grubundaki öğrencilerin sosyal beceri puanları kontrol grubu öğrencilerinden daha yüksek bulunmuştur. Sonuçlar, toplu müzik eğitimin sosyal becerileri gelişimini kolaylaştırdığını ortaya koymuştur.

Rithblatt vd. (2013) tarafından yapılan bir araştırma müzik eğitiminin okul öncesi dönem çocuklarının okula hazır bulunuşluklarına ve sosyal becerilerine etkisini saptamaya yöneliktir. Deneysel desenlerden öntest-sontest kontrol gruplu desenin kullanıldığı araştırmada Amerika Birleşik Devletleri’nin güneybatısındaki bir üniversitenin okul öncesi programına devam eden 102 öğrencinin (toplam 4 sınıf) 55 tanesi deney grubunu, 47 tanesi kontrol grubunu oluşturmaktadır. Deney grubuna okula hazırlık müzik eğitimi programı 1 yıl süreyle uygulanmıştır. Araştırmanın verileri öğretmenler ve aileler tarafından doldurulan “Okul Öncesi ve Anaokulu Davranış Ölçeği” ve “Anaokulu Hazırlık Ölçeği” ile elde edilmiştir. Araştırmanın sonunda göre öğretmenlerin doldurduğu sonuçlara göre deney grubunun sosyal becerilerinde büyük oranda gelişim kaydedilmiştir.

Rabinowitch vd. (2012) tarafından yapılan bir araştırmada bir yıl boyunca etkileşimli müzik grubuna katılan çocukların sosyal becerilerde önemli bir kavram olan empati düzeyleri araştırılmıştır. Deneysel desenlerden öntest-sontest kontrol gruplu desenin tercih edildiği araştırmada deney grubunu 23 öğrenci oluştururken, kontrol gruplarından biri 29 diğeri 21 öğrenciden oluşmaktadır. Öğrenciler 8-11 yaş aralığındadır. Araştırmanın verileri

empati ölçekleri (eşleşen yüzler, hafıza oyunu, empati endeksi) ile toplanmıştır. Deney grubuna 1 yıl süreyle müzikli oyunlardan oluşan bir program uygulanırken, kontrol gruplarından oyun grubuna drama ve hikaye anlatımı gibi müzik dışı etkinlikler uygulanırken diğer kontrol grubu olan genel grup ise hiçbir etkinliğe dahil edilmemiştir. Araştırmanın sonucuna göre etkileşimli müzik grubuna katılan çocukların empati puanları kontrol grubu puanlarından yüksek bulunmuştur.

Blandford ve Duarte (2004) tarafından yapılan bir araştırmada sosyal müzik merkezlerine (community music center) katılan ve grup müzik çalışmaları yapan bireylerin sosyal ve müzikal becerilerinin gelişimine bakılmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışmasının tercih edildiği araştırmanın çalışma grupları, Portekiz ve İngiltere’de iki ayrı sosyal merkezde 6 ay boyunca müzik eğitimi alan 5-25 yaş arası bireyler ve aileleridir. Araştırmanın verileri grup görüşmesi yoluyla toplanmıştır ve içerik analizi yoluyla analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucunda katılımcıların müzikal becerilerinin geliştiği ve arkadaşlık, özgüven ve yeni bir ortama uyum sağlama becerilerinin iyileştiği saptanmıştır.

Kokatsaki ve Hallam (2007) tarafından İngiltere’de yapılan bir çalışmada yüksek öğrenim gören müzik öğrencilerinin toplu müzik etkinliklerine katılımlarının hayatlarına olan etkisi araştırılmıştır. Nitel araştırmalardan durum çalışmasının uygulandığı araştırmanın çalışma grubunu iki İngiliz üniversitesinde okuyan 78 öğrenci oluşturmaktadır. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinin veri toplama aracı olarak kullanılmasıyla ulaşılan veriler içerik analizi yapılarak temalanmıştır. Araştırmanın sonucunda toplu müzik yapmanın katılımcıların müzikal gelişimlerine katkıda bulunduğu ve kendilerini bir grubun parçası hissettikleri, grupta yararlı ve önemli oldukları, iş birliği içinde çalışmanın önemini kavradıkları, ortak amaçlar için çalışmanın ve başarıya ulaşmanın hazzını yaşadıkları tespit edilmiştir. Buna göre katılımcıların büyük çoğunluğunun sosyal becerilerinin geliştiği saptanmıştır.

Petrie (2020) tarafından Gana’da yapılan bir araştırmada müzik ve dans eğitiminin lise öğrencilerine etkisine bakılmıştır. Etnografik ve çoklu durum çalışması yöntemleriyle nitel bir araştırma olarak kurgulanan çalışmada 57 katılımcı yer almıştır. Görüşme ve odak-grup soruları ile verilere ulaşılmıştır. Araştırmanın sonucunda katılımcıların okul başarılarının, artistik bilgilerinin, kültürlenmelerinin arttığı, kendilerini daha mutlu hissettikleri ve sosyal becerilerinin geliştiği saptanmıştır. Birlikte çalışma becerilerinin, dinleme becerilerinin, yeni

ortamlarda konuşma becerilerinin geliştiği, arkadaşları ile pozitif sosyal ilişkiler geliştirdikleri tespit edilmiştir.

Standley ve Waldorf (2009) tarafından Amerika’da yapılan bir araştırmada yapılandırılmış toplu müzik etkinliklerinin 12-24 aylık çocuklarının gelişim düzeylerine etkisi araştırılmıştır. Ebeveynleriyle etkinliklere katılan 22 çocuk araştırmanın çalışma grubunu oluştururken deney grubu 11, kontrol grubu 11 çocuktan oluşmaktadır. Kontrol grubundakiler yalnızca bir kez müzik etkinliğine katılırken, deney grubundakiler en az 4- 8 hafta müzik etkinliklerine katılarak videoya alınmıştır. Etkinlikler 25 dakika sürmektedir. Araştırmacılar tarafından geliştirilen ve 29 adet sosyal, bilişsel, iletişimsel ve müziksel gelişim maddesinden oluşan gözlem formu ile veriler analiz edilmiştir. Sonuçta deney grubunun müziksel ve bilişsel gelişimi kontrol grubuna göre daha yüksek bulunmuşken, sosyal ve motor gelişim olarak iki grup arasında anlamlı bir farklılığa ulaşılamamıştır.

Hospital vd. (2018) tarafından yapılan bir araştırmada El Sistema’ dan ilham alan Miami Music Projesi’nin gençlerin sosyal becerilerine etkisi araştırılmıştır. Araştırmada deneysel desenlerden öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Deney grubunu müzik eğitimi gören 8-17 yaş arası 180 çocuk, aileleri (178 kişi) ve öğretmenleri 24 (kişi), kontrol grubunu ise müzik eğitimi almayan 60 çocuk meydana getirmektedir. Deney grubu 1 yıl boyunca haftada 3-5 gün maximum 10 saatlik müzik eğitimi alıp müzik topluluklarına katılırken, kontrol grubundakiler müzikle ilgili hiçbir aktiviteye katılmamıştır. Araştırmanın verileri “Azim Ölçeği”, “Özyeterlilik Ölçeği”, “Empati Ölçeği”, “Umut Ölçeği”, “Bağlılık Ölçeği” ile toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda müzik eğitiminin öğrencilerin azimli olmalarına katkı sağladığı, iyimserlik, yeterlilik, empati ve öz güven duygularını beslediği, geleceğe yönelik amaç belirleme becerilerine etki ettiği saptanmıştır.

Aleman vd. (2016) tarafından yapılan bir araştırmada müzik eğitiminin çocuk gelişimi üzerindeki etkisine bakılmıştır. Deneysel yöntemin kullanıldığı araştırmada, El Sistema müzik eğitimi yaklaşımına katılan 1044 çocuk deney grubunu oluştururken, 1065 çocuk kontrol grubunu oluşturur. Deney grubu ile kontrol grubu arasındaki fark kontrol grubunun müzik eğitimine bir sömestir daha az katılmasıdır. 1 yılın sonunda öz düzenleme becerileri, davranış, prososyal becerileri ve bilişsel becerileri sorgulayan anketlerle araştırmanın verilerine ulaşılmış ve istatistiki analizler yapılmıştır. Buna göre deney grubunun öz kontrol becerileri gelişirken ve davranışsal sorunları azalmıştır. Diğer becerilerde anlamlı bir değişikliğe rastlanmamıştır.

Gerry vd. (2012) tarafından Kanada’da yapılan bir araştırmada bebeklikteki aktif müzik derslerinin bebeklerin müziksel, iletişimsel ve sosyal gelişimine etkisine bakılmıştır. Araştırmanın yöntemi olarak deneysel yöntemlerden ntest-sontest kontrol gruplu desen tercih edilmiştir. Araştırmanın deney grubunu 20, kontrol grubunu 14 bebek ve ailesi oluşturmaktadır. Deney grubu 6 ay boyunca Suziki Erken Dönem müzik etkinliklerine aileleri ile aktif olarak katılırken, kontrol grubundaki bebekler yalnızca müzik dinlemişler, aktif olarak ders almamışlardır. Araştırmanın verileri sosyal-duygusal gelişimde, ‘‘Bebek Davranış leği’’, ‘‘İletişimsel Gelişim leği’’ ile müziksel gelişimde ‘‘Batı Müziğine Hassasiyet’’ ve ‘‘Müziğe Maruz Kalma Anketleri’’ ile toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda deney grubundaki bebeklerin sosyal ve iletişimsel gelişimlerinde ve müziksel farkındalıklarında ilerlemeler saptanmıştır.

Sökezoğlu (2010) tarafından Gazi niversitesi’nde yapılan doktora çalışmasında ocuk esirgeme kurumunda kalan ve 7-11 yaş grubunda bulunan korunmaya muhtaç çocuklara verilen hareket, ritim ve şarkı söylemeye dayalı müzik etkinliklerinin çocukların sosyal gelişimlerine olan etkisi incelenmiştir. Araştırmanın yönteminde deneysel desenlerden ntest-sontest kontrol gruplu desen kullanılmıştır. Araştırmanın deney ve kontrol grupları 20’şer çocuktan oluşmaktadır. Araştırmanın verileri ‘‘Sosyal Becerileri Değerlendirme leği’’ ile toplanmıştır. Deney grubu 3 ay süreyle haftada 3 saat müzik eğitimi alırken kontrol grubuna ise bir eğitim uygulanmamıştır. Araştırmanın sonunda müzik eğitimi alan grubun iletişim becerilerini kullanma, sırasını bekleme, zgven duygusu geliştirme ve sonuçları kabul etme sontest puanları kontrol grubu puanlarından daha yüksek saptanmıştır.

Kurt (2016) ’un Abant İzzet Baysal niversitesi’nde yaptđđ yüksek lisans çalışmasında danslı müzik etkinliklerinin 5-6 yaş çocuklarının sosyal becerilerine nasıl etki ettiđđ araştırılmıştır. Çalışmanın yönteminde deneysel desenlerden ntest-sontest kontrol gruplu desen kullanılmış birinci deney grubun danslı müzik etkinlikleri, 2. deney grubuna danssız müzik etkinlikleri, kontrol grubuna da müzik etkinlikleri dışındaki etkinlikler 10 hafta boyunca haftada 2 gün 30’ar dakika uygulanmıştır. Çalışma grubu 68 çocuktan oluşmaktadır. Çalışmanın verilerine ‘‘Sosyal Beceri Tarama leği’’ ile ulaşılmıştır. Araştırmanın sonunda danslı müzik etkinliklerinin ve dans faktörü olmadan uygulanan müzik etkinliklerinin çocukların sosyal becerilerine ve sosyal beceri alt boyutlarından iletişim becerilerine, çekingenlik düzeylerine ve uyumsuzluk düzeylerine olumlu anlamda etki ettiđđ saptanmıştır.

BÖLÜM III: YÖNTEM

Bu araştırma, müzik eğitiminin okul öncesi çocuklarının sosyal değerler ve sosyal beceriler kazanımına etkisini ortaya koymak amacıyla gerçekleştirilmiştir.

Bu bölüm, araştırmanın modeline, çalışma grubuna, veri toplama araçlarına, verilerin toplanması ve çözümlenmesi sürecine ve ulaşılan bulgulara dair bilgileri içermektedir.

3.1 Araştırma Modeli

Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden deneysel yöntem kullanılmıştır. Araştırma, öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel desen modeline göre tasarlanmıştır. Bu desende önceden hazır olan gruplardan ikisi belli değişkenlere göre eşleştirilir. Eşleştirilen grupların işlem gruplarına seçkisiz olarak atanmasının ardından, iki gruptaki deneklerin uygulama başlamadan önce bağımlı değişkene ilişkin ölçümleri yapılır. Uygulamada etkisi araştırılan deneysel işlem yalnızca deney grubuna verilir, kontrol grubuna ise hiçbir işlem yapılmaz. Araştırmanın sonunda gruplardaki denekler aynı araç ya da eş formlar ile yeniden ölçüme tabi tutulurlar (Büyüköztürk vd., 2012).

Araştırmada kullanılan deseninin sembolik görünümü şu şekildedir:

	Öntest		Sontest
D	O1	X1	O3
K	O2		O4

D: Deney grubunu,

K: Kontrol grubunu,

O1 ve O3 : Deney grubunun öntest ve sontest ölçümleri,

O2 ve O4: Kontrol grubunun öntest ve sontest ölçümleri,

X1: Deney grubuna uygulanan bağımsız değişkenleri (müzik eğitimi yoluyla sosyal değerler ve sosyal beceriler eğitimi) göstermektedir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2012).

3.2. Çalışma Grubu

Çalışma grubu olarak, amaçlı örnekleme yöntemiyle Kartal bölgesinde sosyoekonomik bakımdan dezavantajlı okullar arasından Hesna Gündeş İlkokulu'nun iki anasınıfi seçilmiştir. Buna göre araştırmanın çalışma grubu 2018-2019 eğitim- öğretim yılında Kartal Hesna Gündeş İlkokulu'na devam eden, daha önce müzik eğitimi ve değerler eğitimine yönelik ek bir eğitim almamış ve normal gelişim gösteren 9 kız, 17 erkek olmak üzere toplam 26 çocuktan oluşmaktadır. Bu çocuklardan deney grubunu 4 kız, 9 erkek olmak üzere toplam 13 çocuk (yaş aralığı: 60-66 ay), kontrol grubunu ise 5 kız, 8 erkek toplamda 13 çocuk (yaş aralığı: 60-66 ay) oluşturmaktadır. Çalışma grubuna ait detaylı bilgiler aşağıdaki tablolarda belirtilmiştir.

3.2.1. Çalışma grubuna ait demografik bilgiler

Tablo 1' de deney ve kontrol grubundaki çocukların cinsiyetlere göre dağılımı görülmektedir.

Tablo 1. Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Cinsiyetlerine Göre Dağılımları

	Deney Grubu		Kontrol Grubu		Toplam	
	N	%	N	%	N	%
Kız	4	31	5	38	9	35
Erkek	9	69	8	62	17	65
Toplam	13	100	13	100	26	100

Tablo 1 incelendiğinde deney grubundaki öğrencilerin %31'inin kız, yüzde 69'unun erkek öğrencilerden oluştuğu, kontrol grubundaki öğrencilerin %38'inin kız, %62'sinin erkek öğrencilerden oluştuğu görülmektedir.

Tablo 2’ de deney ve kontrol grubundaki çocukların kaçınıcı sırada doğduklarını gösteren dağılım görülmektedir.

Tablo 2. Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Doğum Sıralarına Göre Dağılımı

	Çocuk Doğum Sırası											
	1.Çocuk		2.Çocuk		3.Çocuk		4.Çocuk		5.Çocuk		Toplam	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Deney	1	8	9	69	2	15	-	-	1	8	13	100
Kontrol	7	54	4	31	2	15	-	-	-	-	13	100

Tablo 2 incelendiğinde deney grubundaki çocukların %8’i 1. sırada, %69’u 2. sırada, %15’i 3. sırada, %8’i 5. sırada doğmuştur. Kontrol grubunun %54’ü 1. sırada, %31’i 2. sırada, %15’i 3. sırada doğmuştur.

Tablo 3’ de deney ve kontrol grubundaki çocukların anne öğrenim durumlarını göstermektedir.

Tablo 3. Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Anne Öğrenim Durumları

	Anne Öğrenim Durumu											
	Okuryazar değil		İlkokul		Ortaokul		Lise		Üniversite		Toplam	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Deney	1	8	5	38	4	31	2	15	1	8	13	100
Kontrol	3	23	3	23	5	38	1	8	1	8	13	100

Tablo 3. incelendiğinde deney grubundaki çocukların annelerinin %8’i okuryazar değilken, %38’i ilkokul, %31’i ortaokul, %15’i lise, %8’i üniversite mezunu görülmektedir. Kontrol grubunda bulunan öğrencilerin annelerinin %23’ü okur yazar değilken, %23’ü ilkokul, %5’i ortaokul, %8’i lise, %8’i de üniversite mezunudur.

Tablo 4’ de deney ve kontrol grubundaki çocukların babalarının öğrenim durumlarına ilişkin dağılım görülmektedir.

Table 4. Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Babalarının Öğrenim Durumları

	Baba Öğrenim Durumu											
	Okur-Yazar değil		İlkokul		Ortaokul		Lise		Üniversite		Toplam	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Deney	-	-	5	38	2	15	4	31	2	15	13	100
Kontrol	1	8	4	31	2	15	3	23	3	23	13	100

Tablo 4. incelendiğinde deney grubundaki çocukların babalarının %38'inin ilkököl, %15'inin ortaokul, %31'inin lise, %15'inin üniversite mezunu olduğu görülmektedir. Kontrol grubundaki öğrencilerin babalarının %8'i okur yazar değilken, %31'ü ilkököl, %15'i ortaokul, %23'ü lise, %23 ise üniversite mezunudur.

Tablo 5' te deney ve kontrol grubundaki çocukların annelerinin çalışma durumlarına ilişkin dağılım görülmektedir.

Tablo 5. Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Annelerinin Çalışma Durumları

	Anne Çalışma Durumu					
	Evet		Hayır		Toplam	
	N	%	N	%	N	%
Deney	7	54	6	46	13	100
Kontrol	4	31	9	69	13	100

Tablo 5 incelendiğinde deney grubundaki öğrencilerin annelerinin %54'ünün çalıştığı %46'sının çalışmadığı görülmektedir. Kontrol grubundaki öğrencilerin annelerinin %31'i çalışmakta %69'u çalışmamaktadır.

Tablo 6' de deney ve kontrol grubundaki çocukların babalarının çalışma durumlarına göre dağılımı görülmektedir.

Tablo 6. Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Babalarının Çalışma Durumları

	Baba Çalışma Durumu					
	Evet		Hayır		Toplam	
	N	%	N	%	N	%
Deney	13	100	-	-	13	100
Kontrol	12	92	1	8	13	100

Tablo 6 incelendiğinde deney grubundaki öğrencilerin babalarının %100'ünün çalıştığı görülmektedir. Kontrol grubundaki öğrencilerin babalarının %92'si çalışırken %8'i çalışmamaktadır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verilerinin toplanmasında, çocuklara ait demografik özellikleri belirleyebilmek için “Genel Bilgi Formu” kullanılırken çocukların sosyal değerler düzeyini tespit etmek amacıyla “Okul Öncesi Sosyal Değerler Kazanımı Ölçeği”, çocukların sosyal becerileri düzeyini tespit etmek için de “Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği (4-6 yaş)” kullanılmıştır.

3.3.1 Genel bilgi formu

“Genel Bilgi Formu”, çocukların ve ebeveynlerinin demografik özelliklerini tespit edebilmek için araştırmacı tarafından oluşturulmuştur. Çalışma grubundaki çocukların cinsiyetleri, ailelerinin kaçınıcı sırada doğan çocukları oldukları ve anne babalarının eğitim düzeyine yönelik bilgileri içeren sorular içermektedir.

3.3.2. Okul öncesi sosyal değerler kazanımı ölçeği

“Okul Öncesi Sosyal Değerler Kazanımı Ölçeği”, Atabey ve Ömeroğlu (2016) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek, “Sevgi-Hoşgörü”, “Saygı”, “Sorumluluk”, “İş birliği-Yardımlaşma”, “Nezaket” alt boyutları olmak üzere toplam beş alt boyuttan meydana gelmektedir. Bu boyutlar “Sevgi-Hoşgörü” alt boyutu dört maddeden, “Saygı” alt boyutu

dört maddeden, “Sorumluluk” alt boyutu beş maddeden, “İş birliği-Yardımlaşma” alt boyutu üç maddeden, “Nezaket” alt boyutu da üç maddeden olmak üzere toplam on dokuz maddeden oluşmaktadır.

Ölçeğin test tekrar test güvenilirlik analizleri yapılarak Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayıları bulunmuştur. Korelasyon katsayıları tüm alt boyutlar için sırasıyla “Sevgi-Hoşgörü” alt boyutunda 0.92, “Saygı” alt boyutunda 0.90, “Sorumluluk” alt boyutunda 0.89, “İşbirliği-Yardımlaşma” alt boyutunda 0.89, “Nezaket” alt boyutunda 0.92 ve ölçeğin tamamında ise 0.95’tir. Bulunan korelasyon katsayılarının tamamı 0.01 anlamlılık düzeyindedir ve bu durum da yüksek ilişkileri belirtmektedir.

Ölçeğe ait KR-20 güvenilirlik katsayısı hesaplanmış ve KR-20 güvenilirlik katsayıları “Sevgi- Hoşgörü” alt boyutunda 0.82, “Saygı” alt boyutunda 0.85, “Sorumluluk” alt boyutunda 0.78, “İşbirliği- Yardımlaşma” alt boyutunda 0.75 ve “Nezaket” alt boyutunda 0.83, toplam ölçekte ise 0.88 olarak bulunmuştur. Bu sonuçlar, ölçeğin tüm alt boyutlarıyla birlikte güvenilirliğinin yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir.

3.3.3. Sosyal becerileri değerlendirme ölçeği (4-6 yaş)

Araştırmada çocukların sosyal beceri düzeylerini tespit etmek için Avcıoğlu (2007) tarafından geliştirilen “Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği (4-6)” yaş kullanılmıştır. Ölçekteki maddeler 9 faktörde toplanmıştır. Bu faktörler “Kişiler Arası Beceriler”, “Kızgınlık Davranışını Kontrol Etme ve Değişikliklere Uyum Sağlama Becerileri”, “Akran Baskısı ile Başa Çıkma Becerileri”, “Sözel Açıklama Becerileri”, “Kendini Kontrol Etme Becerileri”, “Amaç Oluşturma Becerileri”, “Dinleme Becerileri”, “Görevleri Tamamlama Becerileri”, “Sonuçları Kabul Etme Becerileri”nden oluşmaktadır. Ölçeğin güvenilirlik hesaplamalarında Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı 0.98 bulunurken iki yarı güvenilirlik katsayısı 0.89, test tekrar test güvenilirlik katsayısı da 0.83 olarak tespit edilmiştir.

Çocukların sosyal beceri düzeylerini ölçmede kullanılan veri toplama aracındaki maddeler beşli derecelendirme ölçeği ile hazırlanmıştır. Ölçekte kullanılan derecelendirmeler “Her Zaman Yapar”, “Sık Yapar”, “Genellikle Yapar”, “Çok Az Yapar”, “Hiçbir Zaman Yapmaz” şeklinde beceri düzeylerine göre sıralanmıştır. Puanlamada ise “Hiçbir Zaman Yapmaz” 1 puan, “Çok Az Yapar” 2 puan, “Genellikle

Yapar” 3 puan, “Çok Sık Yapar” 4 puan, “Her Zaman Yapar” 5 puanla derecelendirilerek puanlandırılmıştır.

3.4. Uygulama Süreci

Araştırmanın çalışma ve uygulama süreci, ilk ve son hafta öntest ve sontest olmak üzere toplam 12 hafta sürmüştür. Çalışma grubunun tespitinden ve öntestler yapıldıktan sonra deney grubuna sosyal değerleri temel alan müzik etkinlikleri uygulanırken kontrol grubuna ayrıca bir çalışma yapılmamıştır. Deney grubu ile 10 haftalık müzik eğitimi tamamlandığında her iki gruba da sontest uygulanmış, sontestten 3 hafta sonra deney grubuna kalıcılık testi yapılmıştır. Değerlendirme sonuçları istatistiksel analizlerden sonra raporlaştırılmıştır.

Deney grubuna yapılan eğitim haftada 2 gün, pazartesi ve çarşamba günleri olmak üzere 30 dakikalık dersler şeklinde gerçekleştirilmiştir. “Okul Öncesi Sosyal Değerler Ölçeği” alt boyut değerlerine göre kazandırılmak istenen her değer için bir çocuk şarkısı bestelenmiştir. Derslerde şarkıların öğretiminde kullanılacak müzik aletleri, resimler, müzikler, ritim çalışmaları, hikayeler, oyunlar belirlenmiştir. Ders işlenişinde çocukların aktif olmasına, hareket-oyun-dans-ritim öğelerinin dersin merkezinde olmasına özen gösterilmiştir. Kontrol grubu ile müzik eğitimi yapılmamıştır.

Araştırma yürütücüsü, okul öncesi müzik eğitimi alanında 12 yıllık tecrübeye sahiptir ve 2007 yılından beri Orff Schulwerk, Kodaly, Dalcroze gibi çağdaş müzik yaklaşım ve metotları konusunda Türkiye’de ve Avrupa’da uygulamalı seminerlere katılmaktadır.

3.4.1. Deney grubuyla yapılan müzik eğitimi etkinlikleri planı

Giriş: Deney grubuyla yapılan müzik eğitiminde her derse öğrencileri ısındırmak ve dikkatlerini çekebilmek için araştırmacı tarafından gitarla çalınan veya mp3ten açılan hareketli bir müzik parçasıyla başlanmıştır. Öğrenciler bu aşamada serbest dans ederler ve araştırmacı tarafından verilen yönergeleri takip ederler. Örneğin; değişik hayvan hareketlerini taklit etme, canlı ya da cansız bir nesneye dönüşme gibi. Burada amaç bedenleri ısıtmak ve ders başlangıcını müziksel olarak deneyimlemektir.

Gelişme: Dersin giriş-ısıtma kısmından sonra ya bir hikaye ya da bir görsel aracılığı ile sorular sorularak öğretilmek istenen değere vurgu yapılır. Beden perküsyonu aracılığı ile o haftanın şarkısının bir kısmı öğretilir. Şarkı öğretiminde sözlerden hareketler oluşturmaya,

birlikte hareket etmeye, bedeni ritim enstrümanı olarak kullanmaya ve hissetmeye özen gösterilir. Marakaslar ve yumurta shakerlar ile söylenen şarkıya eşlik edilir.

Sonuç: Dersin bitimine yakın hareketli ve sevilen bir müzik eşliğinde giriş aşamasındakine benzer şekilde serbest dans ile ders bitirilir.

Aşağıda örnek iki etkinlik ders planına yer verilmiştir:

2. hafta 1. ders

Konu: Hoşgörü

Kazanım: Diğer insanların sözlerine/davranışlarına hoşgörülü davranır.

Araç-Gereç: Mp3'ten hareketli bir müzik, gitar, küçük oyuncak bir bebek.

1. Isınma için mp3'ten çalan küçük bir dans müziği eşliğinde çeşitli hareketler yapılır.
2. Geçen haftanın çalışması olan "Çok Severim" şarkısı ve beden perküsyonu dansıyla birlikte tekrar edilir.
3. Arkadaşınız/kardeşiniz istemediğiniz bir davranış yapınca ne hissedersiniz? sorusu ile yeni çalışmaya giriş yapılır.

Örneğin;

Arkadaşınız/kardeşiniz sıra olurken önünüze geçerse ne hissedersiniz? (Vurgulanmak istenilen: sıra beklemek, saygılı olmak)

Arkadaşınız/kardeşiniz okumak istediğiniz kitabı izinsiz alırsa ne hissedersiniz? (Vurgulanmak istenilen: konuşmak, anlayışla dinlemek)

Arkadaşınız/kardeşiniz istediğiniz oyuncak izinsiz alırsa ne hissedersiniz? (Vurgulanmak istenilen: haklarına saygı göstermek)

4. Oyun bölümünde çocuklar daire şeklinde ayakta durur ve bir oyuncak elden ele ritmik bir şekilde dolaştırılır. Sonrasında çocuklara bu oyuncakın hikayesi anlatılır.

Oyuncak Cakcak

Bu tatlı mı tatlı oyuncak Cakcak, o gün okulda çok mutsuzdu. Oyun oynamak istiyordu ama hiçbir çocuk onunla oynamıyordu. Derken Ali oyuncakın yanına geldi ve onu alıp

oynamaya başladı. Oyuncak ile Ali güzel vakit geçiriyordu. Derken Ezgi geldi ve oyuncacı almak için çekiştirdi. Ali de oyuncacı vermek istemedi.

Soru: Ezgi sizce izin istemeli miydi? Niye izinsiz almak istemiş olabilir?

İki çocuk arasında anlaşmazlık çıkmıştı. Bu duruma oyuncak Cakcak da çok üzüldü. Ali Cakcak ile ben oynuyorum, *biraz beklersen sana verebilirim* dedi. Ezgi, Ali'nin anlayışlı olmasına şaşırılmıştı. Hatasını anladı ve izin istemeden Cakcak'ı çekiştirdiği için Ali'den özür diledi. Cakcak da iki arkadaşın *uyum içinde konuşarak anlaşmalarından* etkilenmişti.

Soru: Sizce Ezgi'nin hatasını anlayıp özür dilemesi güzel mi?

Soru: Ali anlayışlı olup, Ezgi ile konuşmasaydı, itişip kakışsaldı hoşgörülü olur muydu?

5. Çalışma ile ilgili olarak "Hoşgörülü Ol" şarkısı, çocuklar daire şeklinde yere oturtularak ve oyuncak elden ele verilerek kulaktan öğretilir.

Hoşgörülü Ol

Hoşgörülü ol, hoşgörülü ol, hoşgörülü ol sen.

Hoşgörülü ol, hoşgörülü ol, hoşgörülü ol sen.

Her zaman her istediğin olmayabilir

Arkadaşların da hata yapabilir.

Konuşarak anlaşıp onu dinlemeli

Farklı farklı davransak da onu hoş görmeli

O yüzden...

Hoşgörülü ol, hoşgörülü ol, hoşgörülü ol sen.

Hoşgörülü ol, hoşgörülü ol, hoşgörülü ol sen.

6. Ders, öğretmenin gitar ile çaldığı hareketli bir şarkıya öğrencilerin dans ederek eşlik etmesi ile bitirilir.

9. Hafta 1.ders

Konu: İş birliği-Yardımlaşma

Kazanım: İş birliği yapar ve yardımlaşır.

Araç-Gereç: Mp3ten hareketli bir müzik, kaplumbağa ve tavşanın hikayesi, şarkısı, gitar

1. Isınma için mp3 ten çalan küçük bir dans müziği eşliğinde çeşitli hareketler yapılır.
2. Geçen haftanın tekrarı olan şarkı, beden perküsyonu ve dansıyla birlikte tekrar edilir.
3. Yere oyuncaklar dağıtılır ve çocuklardan öğretmenin çaldığı müzik bitene kadar hep birlikte oyuncakları yerden toplamaları istenir.
4. Yere dağılan oyuncakları tek kişi mi kaldırsaydı kolay olurdu? sorusu ile yeni çalışmaya giriş yapılır.
5. Çukura düşen yaşlı kaplumbağa ve yoldan geçen tavşanın ona nasıl yardım ettiği anlatılır.

Yaşlı bir kaplumbağa

Yaşlı bir kaplumbağa, bir gün uykusundan uyanmış ve yakınlarda bulunan en sevdiği ağaçların bulunduğu ormana gitmeye karar vermiş. Bu orman yakınmış yakın olmasına ama bizim kaplumbağa çok yavaş yürüdüğü için bu ormana varması yine de biraz vaktini alıyormuş. Kaplumbağa yavaş yavaş yola koyulmuş. Çok sevdiği ağaçları göreceği için de çok mutluymuş. Aslında her zaman gittiği, bildiği yoldan gidiyormuş. Fakat yolda fark edemediği bir şeyler olmuş (Burada çocuklara soru sorularak dikkatin daha da yoğunlaşması sağlanır. Soru: Sizce ne oldu ?). Yaşlı kaplumbağanın yürüdüğü yol aniden çökmüş ve kaplumbağa derin bir çukura düşmüş. Çukur o kadar derinmiş ki kaplumbağa ne kadar çabalasa da çukurdan çıkamamış. (Burada çocuklara soru sorulur. Soru: Sizce kaplumbağa nasıl çıkar yukarıya?)

Çocuklarla tartıştıktan sonra yaşlı kaplumbağaya uzun kulaklı bir arkadaşlarının yardım ettiği, kocaman bacakları ile onu yukarıya taşıdığı anlatılır.

6. “Yaşlı Bir Kaplumbağa” şarkısı ile iş birliği ve yardımlaşma vurgulanır. Şarkının sözlerinin bir kısmı beden perküsyonu eşliğinde çalıştırılır.

Örneğin;

Birlikten kuvvet doğar sözü diz el ayak vurarak çalıştırılır.

Bir elin nesi var, iki elin sesi var sözü diz el ayak vurarak çalıştırılır.

7. Oyun bölümünde daire olunur, bir çocuk ortada çukura düşmüş debelenen kaplumbağayı canlandırır, diğer çocuklar daire şeklinde çukura düşmüş debelenen kaplumbağanın etrafında dönerek şarkıyı kulaktan öğrenmeye başlarlar. Şarkıda “Tavşan gelip onu çıkarmış” sözüne gelindiğinde çocuklar sırayla tavşanı canlandırarak dairenin ortasındaki kaplumbağayı kaldırır. Sonra bir diğer çocuk kaplumbağa olur.

8. Ders, öğretmenin gitar ile çaldığı hareketli bir şarkıya öğrencilerin dans ederek eşlik etmesi ile bitirilir.

Yaşlı Bir Kaplumbağa

Yaşlı bir kaplumbağa çukura düşmüş,
 Çok çabalamış ama yukarıya çıkamamış.
 Yoldan geçen tavşan onu fark etmiş,
 Uzun kollarıyla yukarıya çıkarmış,
 Bir elin nesi var, iki elin sesi var,
 Birlikten kuvvet doğar, kuvvet doğar.
 Yardımlaşırsak biz daha güçlü oluruz.
 Zorlukların üstesinden hemen geliriz.

3.5. Verilerin Toplanması

Araştırmada verilerin toplanması 4 aşamada gerçekleştirilmiştir.

1. Çalışma grubundaki çocukların hangi demografik özelliklere sahip olduklarını belirlemeleri için veliler tarafından doldurulan “Genel Bilgi Formu” kullanılmıştır.

2. Çalışma grubuna, OSDKÖ ve SBDÖ öntest olarak uygulanarak veriler elde edilmiş ve öntest analizinden sonra grupların eşit çıkması neticesinde deney ve kontrol grupları belirlenmiştir.

3. Deney grubuyla yapılan müzik eğitiminden sonra her iki gruba, OSDKÖ ve SBDÖ sontest olarak uygulanarak veriler elde edilmiştir.

4. Sontestin uygulanmasından 3 hafta sonra deney grubuna OSDKÖ VE SBDÖ kalıcılık testi olarak yeniden uygulanmıştır.

3.6. Verilerin Çözümlemesi

Araştırmada verilerin toplanmasında kullanılan öntest ve sontest ile kalıcılık testi istatistiksel analiz yöntemine göre analiz edilmiştir. Grupların normal dağılıp dağılmadığını tespit edebilmek için Kolmogorov-Smirnov testi yapılmıştır. Grupların normal dağılmadığının tespit edilmesi üzerine bağımsız iki grup arasındaki farkın önemlilik testinin nonparametrik karşılığı olarak Mann Whitney U testi kullanılırken, bağımlı iki grup ortalamaları arasındaki farkın önemlilik testinin nonparametrik karşılığı olarak da Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi kullanılmıştır.



BÖLÜM IV: BULGULAR

Bu araştırma, müzik eğitiminin okul öncesi çocuklarının sosyal değerler ve sosyal beceriler kazanımına etkisini ortaya koymak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu bölümde araştırmanın bulgularına yer verilmiştir.

4.1. Birinci Hipoteze İlişkin Bulgular

“Okul Öncesi Sosyal Değerler Kazanımı Ölçeği”nden (OSDKÖ) elde edilen puanların normal dağılıp dağılmadığını tespit etmek için yapılan Kolmogorov-Smirnov testinin sonucunda deney ve kontrol grubu puanlarının normal dağılmadığı görülmüştür. Bu sebeple verilerin analizinde parametrik olmayan testlerden faydalanılmıştır.

Araştırmanın ilk hipotezi, deney grubuyla kontrol grubunun “Okul Öncesi Sosyal Değerler Kazanımı Ölçeği”(OSDKÖ) alt boyutları öntest puanları arasında fark olmadığını belirlemeye yöneliktir.

Tablo 7. Deney Grubu İle Kontrol Grubu Öğrencilerinin OSDKÖ Öntest Puanları Arasındaki Farka İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Alt boyutlar	Grup	N	S.O.	S.T.	U	z	p																																																																
Sevgi-Hoşgörü	deney	13	14.35	186.50	73.50	-0.601	0.548																																																																
	kontrol	13	12.65	164.50				Saygı	deney	13	12.96	168.50	77.50	-0.377	0.706	kontrol	13	14.04	182.50	Sorumluluk	deney	13	14.15	184.00	76.00	-0.455	0.649	kontrol	13	12.85	167.00	İşbirliği-Yardımlaşma	deney	13	13.35	173.50	82.50	-0.110	0.912	kontrol	13	13.65	177.50	Nezaket	deney	13	12.62	164.00	73.00	-0.659	0.510	kontrol	13	14.38	187.00	OSDKÖ GENEL TOPLAM	deney	13	13.35	173.50	82.50	-0.104	0.918	kontrol	13	13.65	177.50		Toplam	26	
Saygı	deney	13	12.96	168.50	77.50	-0.377	0.706																																																																
	kontrol	13	14.04	182.50				Sorumluluk	deney	13	14.15	184.00	76.00	-0.455	0.649	kontrol	13	12.85	167.00	İşbirliği-Yardımlaşma	deney	13	13.35	173.50	82.50	-0.110	0.912	kontrol	13	13.65	177.50	Nezaket	deney	13	12.62	164.00	73.00	-0.659	0.510	kontrol	13	14.38	187.00	OSDKÖ GENEL TOPLAM	deney	13	13.35	173.50	82.50	-0.104	0.918	kontrol	13	13.65	177.50		Toplam	26													
Sorumluluk	deney	13	14.15	184.00	76.00	-0.455	0.649																																																																
	kontrol	13	12.85	167.00				İşbirliği-Yardımlaşma	deney	13	13.35	173.50	82.50	-0.110	0.912	kontrol	13	13.65	177.50	Nezaket	deney	13	12.62	164.00	73.00	-0.659	0.510	kontrol	13	14.38	187.00	OSDKÖ GENEL TOPLAM	deney	13	13.35	173.50	82.50	-0.104	0.918	kontrol	13	13.65	177.50		Toplam	26																									
İşbirliği-Yardımlaşma	deney	13	13.35	173.50	82.50	-0.110	0.912																																																																
	kontrol	13	13.65	177.50				Nezaket	deney	13	12.62	164.00	73.00	-0.659	0.510	kontrol	13	14.38	187.00	OSDKÖ GENEL TOPLAM	deney	13	13.35	173.50	82.50	-0.104	0.918	kontrol	13	13.65	177.50		Toplam	26																																					
Nezaket	deney	13	12.62	164.00	73.00	-0.659	0.510																																																																
	kontrol	13	14.38	187.00				OSDKÖ GENEL TOPLAM	deney	13	13.35	173.50	82.50	-0.104	0.918	kontrol	13	13.65	177.50		Toplam	26																																																	
OSDKÖ GENEL TOPLAM	deney	13	13.35	173.50	82.50	-0.104	0.918																																																																
	kontrol	13	13.65	177.50					Toplam	26																																																													
	Toplam	26																																																																					

Tablo 7’de deney grubuyla kontrol grubunun ‘‘Okul Öncesi Sosyal Değerler Kazanımı Ölçeği’’ (OSDKÖ) alt boyutları öntest puanları arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemeye yönelik yapılan Mann Whitney-U Testi sonuçları görülmektedir. Buna göre, ölçeğin ‘‘Sevgi-Hoşgörü’’ ($z=-0.61$, $p=0.548>0.05$), ‘‘Saygı’’ ($z=-0.377$, $p=0.706 >0.05$), ‘‘Sorumluluk’’ ($z=-0.455$, $p=0.649>0.05$), ‘‘İş birliği-Yardımlaşma’’ ($z=-0.110$, $p=0.912 >0.05$), ‘‘Nezaket’’ ($z=-0.659$, $p=0.510>0.05$) alt boyut puanlarında ve genel toplam OSDKÖ ($z=-0.104$, $p=0.918>0.05$) puanında öğrenciler arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık görülmemektedir.

4.2. İkinci Hipoteze İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci hipotezi deney grubunun OSDKÖ alt boyutları ve toplam öntest-sontest puanları arasında sontest lehine anlamlı farklılık olduğunu belirlemeye yöneliktir.

Tablo 8. Deney Grubuna Ait OSDKÖ Alt Boyut Öntest Puanları ile Sontest Puanları Arasındaki Farka İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Değerleri

Alt boyutlar	Öntest-Sontest	N	S.O.	S.T.	z	p
Sevgi- Hoşgörü	Negatif sıralar	0	0.00	0.00	-3.236	0.001
	Pozitif sıralar	13	7.00	91.00		
	Eşit	0				
Saygı	Negatif sıralar	0	0.00	0.00	-3.082	0.002
	Pozitif sıralar	12	6.50	78.00		
	Eşit	1				
Sorumluluk	Negatif sıralar	0	0.00	0.00	-3.086	0.002
	Pozitif sıralar	12	6.50	78.00		
	Eşit	1				
İşbirliği- Yardımlaşma	Negatif sıralar	0	0.00	0.00	-2.850	0.004
	Pozitif sıralar	10	5.50	55.00		
	Eşit	3				
Nezaket	Negatif sıralar	0	0.00	0.00	-3.153	0.002
	Pozitif sıralar	12	6.50	78.00		
	Eşit	1				
OSDKÖ GENEL TOPLAM	Negatif sıralar	0	0.00	0.00	-3.188	0.001
	Pozitif sıralar	13	7.00	91.00		
	Eşit	0				

Tablo 8’de deney grubunun ‘‘Okul Öncesi Sosyal Değerler Kazanımı Ölçeği’’ (OSDKÖ) alt boyut öntest-sontest puanları arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirleyebilmek için yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları görülmektedir. Buna göre, ölçeğin ‘‘Sevgi-Hoşgörü’’ ($z = -3.236$, $p=0.001 < 0.01$), ‘‘Saygı’’ ($z = -3.082$, $p=0.002 < 0.01$), ‘‘Sorumluluk’’ ($z = -3.086$, $p=0.002 < 0.01$), ‘‘İş Birliği-Yardımlaşma’’ ($z = -2.850$, $p=0.004 < 0.01$), ‘‘Nezaket’’ ($z = -3.153$, $p=0.002 < 0.01$) alt boyut puanlarında ve genel

toplam OSDKÖ ($Z = -3.188, p=0.001 < 0.01$) puanında öğrencilerin öntest-sontest puanları arasında sontest lehine anlamlı bir farklılık görülmüştür.

4.3. Üçüncü Hipoteze İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü hipotezi kontrol grubunun OSDKÖ alt boyut ve toplam öntest-sontest puanları arasında anlamlı farklılık olmadığını belirlemeye yöneliktir.

Tablo 9. Kontrol Grubuna Ait OSDKÖ Öntest Puanları ile Sontest Puanları Arasındaki Farka Ait Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Değerleri

Alt boyutlar	Öntest- Sontest	N	S.O.	S.T.	z	p
Sevgi- Hoşgörü	Negatif sıralar	1	2.50	2.50	-1.000	0.317
	Pozitif sıralar	3	2.50	7.50		
	Eşit	9				
Saygı	Negatif sıralar	1	4.50	4.50	-2.648	0.008
	Pozitif sıralar	10	6.15	61.50		
	Eşit	2				
Sorumluluk	Negatif sıralar	0	0.00	0.00	-1.857	0.063
	Pozitif sıralar	4	2.50	10.00		
	Eşit	9				
İşbirliği- Yardımlaşma	Negatif sıralar	4	3.75	15.00	-1.857	0.317
	Pozitif sıralar	2	3.00	6.00		
	Eşit	7				
Nezaket	Negatif sıralar	4	4.00	16.00	-0.378	0.705
	Pozitif sıralar	3	4.00	12.00		
	Eşit	6				
OSDKÖ GENEL TOPLAM	Negatif sıralar	1	4.00	4.50	-2.203	0.028
	Pozitif sıralar	8	5.13	41.00		
	Eşit	4				

Tablo 9’da kontrol grubuna ait “Okul Öncesi Sosyal Değerler Kazanımı Ölçeği” (OSDKÖ) öntest-sontest puanları arasında fark olup olmadığını belirleyebilmek için yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları görülmektedir. Buna göre, ölçeğin “Sevgi-Hoşgörü” ($z = -1.000, p=0.317 > 0.05$), “Sorumluluk” ($z = -1.857, p=0.063 > 0.05$), “İşbirliği-Yardımlaşma” ($z = -1.857, p=0.317 > 0.05$) ve “Nezaket” ($z = -0.378, p=0.705 > 0.05$) alt boyut öntest-sontest puanları arasında 0.05 düzeyinde anlamlı bir farklılık görülmezken, “Saygı” ($z = -2.648, p=0.008 < 0.01$) ve genel toplam OSDKÖ ($z = -2.203, p=0.028 < 0.01$) puanında öğrencilerin öntest-sontest puanları arasında istatistiksel açıdan sontest lehine anlamlı bir farklılık görülmüştür.

4.4. Dördüncü Hipoteze İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü hipotezi deney grubu ile kontrol grubu OSDKÖ sontest puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğunu ortaya koymaya yöneliktir.

Tablo 10. Deney Grubu ile Kontrol Grubu Öğrencilerinin OSDKÖ Sontest Puanları Arasındaki Farka İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Alt boyutlar	Grup	N	S.O.	S.T.	U	z	p
Sevgi- Hoşgörü	deney	13	18.46	240.00	20.00	-3.526	0.000
	kontrol	13	8.54	111.00			
Saygı	deney	13	19.23	250.00	10.00	-4.003	0.000
	kontrol	13	7.77	101.00			
Sorumluluk	deney	13	19.88	258.50	1.50	-4.434	0.000
	kontrol	13	7.12	92.50			
İş birliği- Yardımlaşma	deney	13	17.88	232.50	27.50	-3.100	0.002
	kontrol	13	9.12	118.50			
Nezaket	deney	13	18.77	244.00	16.00	-3.789	0.000
	kontrol	13	8.23	107.00			
OSDKÖ GENEL TOPLAM	deney	13	20.00	260.00	91.00	-4.364	0.000
	kontrol	13	7.00	91.00			
	Total	26					

Tablo 10’da alan deney grubuyla kontrol grubunun “Okul Öncesi Sosyal Değerler Kazanımı Ölçeği” (OSDKÖ) sontest puanları arasında fark olup olmadığını belirlemeye yönelik yapılan Mann Whitney-U Testi sonuçları görülmektedir. Buna göre, ölçeğin “Sevgi-Hoşgörü” ($z=-3.526$, $p=0.000<0.001$), “Saygı” ($z=-4.003$, $p=0.000<0.001$), “Sorumluluk” ($z=-4.434$, $p=0.000<0.001$), “İş birliği-Yardımlaşma” ($z=-3.100$, $p=0.002<0.01$), “Nezaket” ($z=-3.789$, $p=0.000<0.001$) alt boyut puanlarında ve genel toplam OSDKÖ ($z=-4.364$, $p=0.000 < 0.001$) puanında deney grubu lehine istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık görülmektedir.

4.5. Beşinci Hipoteze İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci hipotezi deney grubuyla kontrol grubunun “Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği” (SBDÖ) öntest puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığını ortaya koymaya yöneliktir.

Tablo 11. Deney Grubu ile Kontrol Grubu Öğrencilerinin SBDÖ Öntest Puanları Arasındaki Farka İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Alt boyutlar	Grup	N	S.O.	S.T.	U	z	p
KB	deney	13	13.31	173.00	82.00	-0.128	0.898
	kontrol	13	13.69	178.00			
KDKEDUSB	deney	13	15.54	202.00	58.00	-1.369	0.171
	kontrol	13	11.46	149.00			
ABBÇB	deney	13	14.85	193.00	67.00	-0.902	0.367
	kontrol	13	12.15	158.00			
KKEB	deney	13	13.12	170.50	79.50	-0.260	0.795
	kontrol	13	13.88	180.50			
SAB	deney	13	11.04	143.50	52.00	-1.653	0.098
	kontrol	13	15.96	207.50			
SKEB	deney	13	11.88	154.50	63.50	-1.098	0.272
	kontrol	13	15.12	196.50			
DB	deney	13	13.85	180.00	80.00	-0.235	0.814
	kontrol	13	13.15	171.00			
AOB	deney	13	15.38	200.00	60.00	-1.329	0.184
	kontrol	13	11.62	151.00			
GTB	deney	13	13.77	179.00	81.00	-0.182	0.856
	kontrol	13	13.23	172.00			
SBDÖ GENEL TOPLAM	deney	13	13.46	175.00	84.00	-0.026	0.980
	kontrol	13	13.54	176.00			
	Toplam	26					

(KB: Kişiler arası beceriler, KDKEDUSB: Kızgınlık davranışını kontrol etme ve değişikliklere uyum sağlama, ABBÇB: Akran baskısı ile başa çıkma becerileri, KKEB: Kendini kontrol etme becerileri, SAB: Sözel açıklama becerileri, SKEB: Sonuçları kabul etme becerileri, DB: Dinleme becerileri, AOB: Amaç oluşturma becerileri, GTB: Görevleri tamamlama becerileri)

Tablo 11’de deney grubuyla kontrol grubu öğrencilerinin SBDÖ öntest puanları arasındaki farka ilişkin Mann-Whitney U Testi sonuçları görülmektedir. Buna göre KB boyutu ($z=-0.128$, $p=0.898>0.05$), KDKEDUSB boyutu ($z=-1.369$, $p=0.171>0.05$), ABBÇB boyutu ($U = -0.902$, $p=0.367>0.05$), KKEB boyutu ($z=-0.260$, $p=0.795>0.05$), SAB boyutu ($z=-1.653$, $p=0.0980.05$), SKEB boyutu ($z=-1.098$, $p=0.272>0.05$), DB boyutu ($z=-0.235$, $p=0.814>0.05$), AOB boyutu ($z=-1.329$, $p=0.184>0.05$), GTB boyutu ($z=-0.182$, $p=0.856 >0.05$) ve genel toplam ($z=-0.026$, $p=0.980>0.05$) olmak üzere SBDÖ’nün tüm alt boyutlarında ve testin genel toplam öntest puanlarında deney grubu ve kontrol grubu arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık görülmemektedir.

4.6. Altıncı Hipoteze İlişkin Bulgular

Araştırmanın altıncı hipotezi deney grubunun SBDÖ öntest-sontest puanları arasında sontest lehine anlamlı farklılık olduğunu belirlemeye yöneliktir.

Tablo 12. Deney Grubuna Ait SBDÖ Öntest Puanları ile Sontest Puanları Arasındaki Farka İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Değerleri

Alt boyutlar	Öntest- Sontest	N	S.O.	S.T.	z	p
KB	Negatif sıralar	1	1.00	1.00	-3.112	0.002
	Pozitif sıralar	12	7.50	90.00		
	Eşit	0				
KDKEDUSB	Negatif sıralar	0	0.00	0.00	-3.186	0.001
	Pozitif sıralar	13	7.00	91.00		
	Eşit	0				
ABBÇB	Negatif sıralar	3	2.00	6.00	-2.417	0.016
	Pozitif sıralar	8	7.50	60.00		
	Eşit	2				
KKEB	Negatif sıralar	3	6.33	19.00	-1.260	0.208
	Pozitif sıralar	8	5.88	47.00		
	Eşit	2				
SAB	Negatif sıralar	0	0.00	0.00	-3.189	0.001
	Pozitif sıralar	13	7.00	91.00		
	Eşit	0				
SKEB	Negatif sıralar	0	0.00	0.00	-2.530	0.011
	Pozitif sıralar	8	4.50	36.00		
	Eşit	5				
DB	Negatif sıralar	0	0.00	0.00	-3.193	0.001
	Pozitif sıralar	13	7.00	91.00		
	Eşit	0				
AOB	Negatif sıralar	0	0.00	0.00	-1.604	0.109
	Pozitif sıralar	3	2.00	6.00		
	Eşit	10				
GTB	Negatif sıralar	1	5.50	5.50	-2.646	0.008
	Pozitif sıralar	11	6.59	72.50		
	Eşit	1				
SBDÖ GENEL	Negatif sıralar	0	0.00	0.00	-3.180	0.001
	Pozitif sıralar	13	7.00	91.00		
TOPLAM	Eşit	0				

(KB: Kişiler arası beceriler, KDKEDUSB: Kızgınlık davranışını kontrol etme ve değişikliklere uyum sağlama, ABBÇB: Akran baskısı ile başa çıkma becerileri, KKEB: Kendini kontrol etme becerileri, SAB: Sözel açıklama becerileri, SKEB: Sonuçları kabul etme becerileri, DB: Dinleme becerileri, AOB: Amaç oluşturma becerileri, GTB: Görevleri tamamlama becerileri)

Tablo 12’de deney grubunun “Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği” alt boyut öntest-sontest puanları arasında fark olup olmadığını belirleyebilmek için yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları görülmektedir. Buna göre uygulama yapıldıktan sonra elde edilen puanlar değerlendirildiğinde, deney grubu öğrencilerinin KKEB boyutu ($z = -1.260$, $p = 0.208 > 0.05$) ve AOB boyutu ($z = -1.604$, $p = 0.109 > 0.05$) öntest-sontest puanlarında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Ölçeğin diğer tüm alt boyutları ve ölçek toplam puanında sontest lehine istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. KB boyutu ($z = -3.112$, $p = 0.002 < 0.01$), KDKDUSB boyutu ($z = -3.186$, $p = 0.001 < 0.01$), ABBÇB boyutu ($z = -2.417$, $p = 0.016 < 0.05$), SAB boyutu ($z = -3.189$, $p = 0.001 < 0.01$), SKEB boyutu ($z = -2.530$, $p = 0.011 < 0.05$), DB boyutu ($z = -3.193$, $p = 0.001 < 0.01$), AOB boyutu ($z = -1.604$, $p = 0.109 > 0.05$), GTB boyutu ($z = -2.646$, $p = 0.008 < 0.01$) ve genel toplam ($z = -3.180$, $p = 0.001 < 0.01$).

4.7. Yedinci Hipoteze İlişkin Bulgular

Araştırmanın yedinci hipotezi kontrol grubunun SBDÖ alt boyut ve toplam öntest-sontest puanları arasında anlamlı farklılık olmadığını belirlemeye yöneliktir.

Tablo 13. Kontrol Grubuna Ait SBDÖ Öntest Puanları ile Sontest Puanları Arasındaki Farka İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Değerleri

Alt boyutlar	Öntest-Sontest	N	S.O.	S.T.	z	p
KB	Negatif sıralar	2	1.50	3.00	-2.675	0.007
	Pozitif sıralar	9	7.00	63.00		
	Eşit	2				
KDKEDUSB	Negatif sıralar	5	6.20	31.00	-1.017	0.309
	Pozitif sıralar	8	7.50	60.00		
	Eşit	0				
ABBÇB	Negatif sıralar	3	8.67	26.00	-1.376	0.169
	Pozitif sıralar	10	6.50	65.00		
	Eşit	0				
KKEB	Negatif sıralar	3	5.00	15.00	-1.647	0.100
	Pozitif sıralar	8	6.38	51.00		
	Eşit	2				
SAB	Negatif sıralar	6	5.25	31.50	-0.410	0.682
	Pozitif sıralar	4	5.88	23.50		
	Eşit	3				
SKEB	Negatif sıralar	3	4.17	12.50	-0.791	0.429
	Pozitif sıralar	5	4.70	23.50		
	Eşit	5				
DB	Negatif sıralar	1	6.00	6.00	-0.957	0.339
	Pozitif sıralar	5	3.00	15.00		
	Eşit	7				
AOB	Negatif sıralar	5	7.40	37.00	-0.165	0.869
	Pozitif sıralar	7	5.86	41.00		
	Eşit	1				
GTB	Negatif sıralar	2	4.50	9.00	-1.912	0.056
	Pozitif sıralar	8	5.75	46.00		
	Eşit	3				
SBDÖ GENEL	Negatif sıralar	1	6.00	6.00	-2.591	0.010
TOPLAM	Pozitif sıralar	11	6.55	72.00		
	Eşit	1				

(KB: Kişiler arası beceriler, KDKEDUSB: Kızgınlık davranışını kontrol etme ve değişikliklere uyum sağlama, ABBÇB: Akran baskısı ile başa çıkma becerileri, KKEB: Kendini kontrol etme becerileri, SAB: Sözel açıklama becerileri, SKEB: Sonuçları kabul etme becerileri, DB: Dinleme becerileri, AOB: Amaç oluşturma becerileri, GTB: Görevleri tamamlama becerileri)

Tablo 13'te kontrol grubunun "Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği" öntest-sontest puanları arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemeye yönelik yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları görülmektedir. Buna göre kontrol grubundan elde edilen puanlar değerlendirildiğinde, kontrol grubunun KB boyutu ($z=-2.675$, $p=0.007<0.01$) ve genel toplam ($z=-2.591$, $p=0.010<0.05$) öntest-sontest puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık görülmüştür. Ölçeğin geri kalan tüm alt boyutlarında, KDKEDUSB boyutu ($z=-1.017$, $p=0.309>0.05$), ABBÇB boyutu ($z=-1.376$, $p=0.169>0.05$), KKEB boyutu ($z=-1.647$, $p=0.100>0.05$), SAB boyutu ($z=-0.410$, $p=0.682>0.05$), SKEB boyutu ($z=-0.791$, $p=0.429>0.05$), DB boyutu ($z=-0.957$, $p=0.339>0.05$), AOB boyutu ($z=-0.165$, $p=0.869>0.05$), GTB boyutu ($z=-1.912$, $p=0.056>0.05$) arasında anlamlı farklılık görülmemiştir.

= -0.791, $p=0.429>0.05$), DB boyutu ($z=-0.957$, $p=0.339>0.05$), AOB boyutu ($z=-0.165$, $p=0.869>0.05$), GTB boyutu ($z=-1.912$, $p=0.056>0.05$), istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur.

4.8. Sekizinci Hipoteze İlişkin Bulgular

Araştırmanın sekizinci hipotezi deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin SBDÖ sontest puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğunu ortaya koymaya yöneliktir.

Tablo 14. Deney Grubu ile Kontrol Grubu Öğrencilerinin SBDÖ Sontest Puanları Arasındaki Farka İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Alt boyutlar	Grup	N	S.O.	S.T.	U	z	p
KB	deney	13	16.81	218.50	42.50	-2.210	0.027
	kontrol	13	10.19	132.50			
KDKEUSB	deney	13	16.92	220.00	40.00	-2.296	0.022
	kontrol	13	10.08	131.00			
ABBÇB	deney	13	19.88	258.50	1.50	-4.287	0.000
	kontrol	13	7.12	92.50			
KKEB	deney	13	17.27	224.50	35.50	-2.572	0.010
	kontrol	13	9.73	126.50			
SAB	deney	13	19.27	250.50	9.50	-3.871	0.000
	kontrol	13	7.73	100.50			
SKEB	deney	13	15.69	204.00	56.00	-1.518	0.129
	kontrol	13	11.31	147.00			
DB	deney	13	19.15	249.00	11.00	-3.823	0.000
	kontrol	13	7.85	102.00			
AOB	deney	13	18.27	237.50	22.50	-3.273	0.001
	kontrol	13	8.73	113.50			
GTB	deney	13	18.85	245.00	15.00	-3.620	0.000
	kontrol	13	8.15	106.00			
SBDÖ GENEL TOPLAM	deney	13	19.96	259.50	0.50	-4.311	0.000
	kontrol	13	7.04	91.50			
	Toplam	26					

(KB: Kişiler arası beceriler, KDKEUSB: Kızgınlık davranışını kontrol etme ve değişikliklere uyum sağlama, ABBÇB: Akran baskısı ile başa çıkma becerileri, KKEB: Kendini kontrol etme becerileri, SAB: Sözel açıklama becerileri, SKEB: Sonuçları kabul etme becerileri, DB: Dinleme becerileri, AOB: Amaç oluşturma becerileri, GTB: Görevleri tamamlama becerileri)

Tablo 14'te deney grubuyla kontrol grubunun SBDÖ sontest puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirleyebilmek için yapılan Mann Whitney-U Testi sonuçları görülmektedir. Buna göre, ölçeğin neredeyse tüm alt boyut puanlarında ve genel toplam SBDÖ puanında öğrenciler arasında deney grubu lehine istatistiksel açıdan anlamlı bir

farklılık görülmektedir. KB boyutu ($z=-2.210$, $p=0.027<0.05$), KDKDUSB boyutu ($z=-2.296$, $p=0.022 <0.05$), ABBÇB boyutu ($z=-4.287$, $p=0.000<0.001$), KKEB boyutu ($z=-2.572$, $p=0.010 <0.05$), SAB boyutu ($z=-3.871$, $p=0.000<0.001$), SKEB boyutu ($z=-1.518$, $p=0.129<0.05$), DB boyutu ($z=-3.823$, $p=0.000<0.001$), AOB boyutu ($z=-3.273$, $p=.001 <0.01$), GTB boyutu ($z=-3.620$, $p=0.000<0.001$) ve genel toplam ($z=-4.311$, $p=0.000 <0.001$). Yalnızca SKEB ($z=-1.518$, $p=0.129>0.05$) alt boyutunda istatistiksel açıdan anlamlı farklılık görülmemiştir.

4.9. Dokuzuncu Hipoteze İlişkin Bulgular

Araştırmanın dokuzuncu hipotezi deney grubunun OSDKÖ sontest-kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığını göstermeye yöneliktir.

Tablo 15. Deney Grubunun OSDKÖ Sontest- Kalıcılık Testi Puanları Arasındaki Farka İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Değerleri

Alt boyutlar	Öntest-Sontest	N	S.O.	S.T.	z	p
Sevgi-Hoşgörü	Negatif sıralar	1	1.00	1.00	-1.000	0.317
	Pozitif sıralar	0	0.00	0.00		
	Eşit	13				
Saygı	Negatif sıralar	0	0.00	0.00	0.000	1.000
	Pozitif sıralar	0	0.00	0.00		
	Eşit	13				
Sorumluluk	Negatif sıralar	0	0.00	0.00	0.000	1.000
	Pozitif sıralar	0	0.00	0.00		
	Eşit	13				
İşbirliği-Yardımlaşma	Negatif sıralar	0	0.00	0.00	0.000	1.000
	Pozitif sıralar	0	0.00	0.00		
	Eşit	13				
Nezaket	Negatif sıralar	0	0.00	0.00	0.000	1.000
	Pozitif sıralar	0	0.00	0.00		
	Eşit	13				
OSDKÖ	Negatif sıralar	0	0.00	0.00	0.000	1.000
GENEL	Pozitif sıralar	0	0.00	0.00		
TOPLAM	Eşit	13				

Tablo 15’te deney grubunun “Okul Öncesi Sosyal Değerler Kazanımı Ölçeği” (OSDKÖ sontest-kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığını belirleyebilmek için yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları görülmektedir. Buna göre, ölçeğin “Sevgi-Hoşgörü” ($z=-1.000$, $p=0.317>0.05$), “Saygı” ($z=0.000$, $p=1.000>0.05$), “Sorumluluk” ($z=0.000$, $p=1.000>0.05$), “İş birliği-Yardımlaşma” ($z=0.000$, $p=1.000>0.05$), “Nezaket” ($z=0.000$, $p=1.000>0.05$) alt boyut puanlarında ve genel toplam

OSDKÖ ($z = 0.000$, $p=1.000>0.05$) puanında öğrencilerin sontest-kalıcılık testi puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık görülmemektedir.

4.10. Onuncu Hipoteze İlişkin Bulgular

Araştırmanın onuncu hipotezi deney grubunun SBDÖ sontest-kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir fark olmadığını belirlemeye yöneliktir.

Tablo 16. Deney Grubunun SBDÖ Sontest-Kalıcılık Testi Puanları Arasındaki Farka İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Değerleri

Alt boyutlar	Öntest-Sontest	N	S.O.	S.T.	z	p
KB	Negatif sıralar	3	3.17	9.50	-1.547	0.122
	Pozitif sıralar	6	5.92	35.50		
	Eşit	4				
KDKEDU SB	Negatif sıralar	2	5.00	10.00	-1.127	0.260
	Pozitif sıralar	6	4.33	26.00		
	Eşit	5				
ABBÇB	Negatif sıralar	2	5.25	10.50	-0.595	0.552
	Pozitif sıralar	5	3.50	17.50		
	Eşit	6				
KKEB	Negatif sıralar	1	4.00	4.00	-1.709	0.088
	Pozitif sıralar	6	4.00	24.00		
	Eşit	6				
SAB	Negatif sıralar	0	0.00	0.00	-2.840	0.005
	Pozitif sıralar	10	5.50	55.00		
	Eşit	3				
SKEB	Negatif sıralar	3	4.17	12.50	-0.425	0.671
	Pozitif sıralar	3	2.83	8.50		
	Eşit	7				
DB	Negatif sıralar	2	3.25	6.50	-1.279	0.201
	Pozitif sıralar	5	4.30	21.50		
	Eşit	6				
AOB	Negatif sıralar	2	8.00	16.00	-1.531	0.126
	Pozitif sıralar	9	5.56	50.00		
	Eşit	2				
GTB	Negatif sıralar	2	3.00	6.00	-0.378	0.705
	Pozitif sıralar	2	2.00	4.00		
	Eşit	9				
SBDÖ GENEL TOPLAM	Negatif sıralar	2	6.25	12.50	-2.084	0.037
	Pozitif sıralar	10	6.55	65.50		
	Eşit	1				

(KB: Kişiler arası beceriler, KDKEDUSB: Kızgınlık davranışını kontrol etme ve değişikliklere uyum sağlama, ABBÇB: Akran baskısı ile başa çıkma becerileri, KKEB: Kendini kontrol etme becerileri, SAB: Sözel açıklama becerileri, SKEB: Sonuçları kabul etme becerileri, DB: Dinleme becerileri, AOB: Amaç oluşturma becerileri, GTB: Görevleri tamamlama becerileri)

Tablo 16’da deney grubunun SBDÖ sontest-kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirleyeme yönelik yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları görülmektedir. Buna göre deney grubundan elde edilen puanlar değerlendirildiğinde, deney grubu öğrencilerinin KB boyutu ($z = -1.547$, $p=0.122>0.01$), KDKEDUSB boyutu ($z=-1.127$,

$p=0.260>0.01$), ABBÇB boyutu ($z=-0.595$, $p=0.522>0.05$), KKEB boyutu ($z=-1.709$, $p=0.088>0.05$), SKEB boyutu ($z=-0.425$, $p=0.671>0.05$), DB boyutu ($z=-1.279$, $p=0.201>0.05$), AOB boyutu ($z=-1.531$, $p=0.126>0.05$), GTB boyutu ($z=-0.378$, $p=0.705>0.05$) son test-kalıcık testi puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık görülmezken, SAB boyutu ($z=-2.840$, $p=0.005<0.01$) ve genel toplam ($z=-2.084$, $p=0.037<0.01$) son test-kalıcık testi puanlarında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık görülmüştür.



BÖLÜM V: SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Bu araştırma müzik eğitiminin okul öncesi çocuklarının sosyal değerler ve beceriler kazanımına etkisini deneysel bir çalışma ile test etmektedir. Bu bölümde sırasıyla araştırmanın sonuç ve tartışmaları ile öneriler bulunmaktadır.

5.1. Sonuç ve Tartışma

5.1.1. Araştırmanın 1. hipotezine yönelik sonuçlar ve tartışma

“Deney grubuyla kontrol grubunun ‘Okul Öncesi Sosyal Değerler Kazanımı Ölçeği’ (OSDKÖ) öntest puanları arasında anlamlı bir farklılık yoktur.” hipotezi ile ilgili analizlerin sonucuna göre deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin öntest puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Deney grubuyla ve kontrol grubunun öntest puanları araştırma öncesinde olabildiğince birbirine yakın olmalıdır (Kaptan, 1998). Buna göre araştırmanın başında deney ve kontrol grubunun sosyal değerler düzeylerine göre eş değerde iki grup oldukları görülmektedir. Deney grubuyla kontrol grubunda yer alan çocukların OSDKÖ öntest puanlarında istatistiksel açıdan bir fark olmamasının, araştırmanın aynı sosyoekonomik bölgeden gelen, benzer sosyokültürel özellikler taşıyan ailelerin çocuklarının okuduğu bir okulda yapılmasından kaynaklandığı söylenilebilir.

5.1.2. Araştırmanın 2. hipotezine yönelik sonuçlar ve tartışma

“Deney grubunun OSDKÖ öntest- sontest puanları arasında sontest lehine anlamlı bir farklılık vardır.” hipotezi ile ilgili analizlerin sonucuna göre deney grubunun öntest-sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Buna göre deney grubu öğrencilerinin “Sevgi-Hoşgörü”, “Saygı”, “Sorumluluk”, “İş Birliği-Yardımlaşma”, “Nezaket” alt boyutları ve genel toplam sontest puanları öntest puanlarından olumludur. Bu sonuç araştırmanın 2. hipotezinin doğrulandığını ve müzik eğitiminin deney grubu öğrencilerinin sosyal değerler kazanımında etkili olduğunu göstermektedir.

Araştırmada deney grubuna uygulanan müzik eğitimi etkinlikleri, her bir sosyal değer için bestelenmiş şarkıları içermektedir. Birlikte sosyal değerler temalı şarkıların söylenmesi ve her ders etkileşim içinde tekrarlanması şeklinde gerçekleştirilen bu durumun, deney grubunun sosyal değerler kazanımında olumlu bir etki yarattığı düşünülebilir. Muldma ve

Kiilu (2012); Lee (2014); Dönmez vd. (2019) gibi müzik araştırmacılarının benzer çalışmalarında, müziğin ve şarkıların çocukların karakter gelişimine olan olumlu etkileri belirtilmektedir.

İlgili literatürde yer alan ve Karagöz (2013) tarafından yapılan deneysel çalışmada müzik eğitimi alan 5. Sınıf öğrencilerinin paylaşım, hoşgörü ve sorumluluk değerleri sınıfta puanlarının öntest puanlarından anlamlı derecede yüksek olduğu bulunmuştur. Benzer bir sonuç Akarsu (2015)'nin araştırmasında da görülmektedir. Good ve Russo (2016) tarafından yapılan deneysel bir çalışmada 3 gruba ayrılan ilkökul öğrencileri, toplu şarkı söyleme, resim yapma ve yarışmalı oyun etkinliklerinden sonra iş birliği davranışlarının ölçüldüğü bir oyun oynamışlardır. Araştırmanın sonucuna göre toplu şarkı söyleme etkinliklerine katılan deney grubunun iş birliği değerlerinde gelişme kaydedilmiştir. Schellenberg vd. (2015) tarafından yapılan deneysel çalışmada 8-9 yaşlarında toplu müzik derslerinde ukulele eğitimi alan çocukların yardımlaşma, paylaşma gibi prososyal davranışlarının sınıfta puanları öntest puanlarına göre anlamlı derecede yüksek bulunmuştur. Dolgun (2017) tarafından üniversite öğrencileri ile yapılan bir durum çalışmasında 12 kişilik 3 farklı gruba ayrılan 36 sınıf öğretmenliği bölümü öğrencisi, oluşturdukları müzikli oyunlar aracılığı ile değerlerin öğretilmesini deneyimlemişlerdir. Araştırmanın sonucunda hoşgörü, sevgi ve saygı değerlerinin müzikli oyunlarla yaparak yaşayarak öğretilmesinin etkili ve kalıcı öğrenmeye katkı sağladığı tespit edilmiştir. So (2012) tarafından yapılan bir durum çalışmasında, ilkökul öğrencilerine 5 aylık bir şarkı yazma programı uygulanmış ve bu programın çocukların karakter gelişimine olan etkisi incelenmiştir. Araştırmanın sonunda, şarkı yazma müzik programının çocukların saygı, adalet, sorumluluk, iş birliği değerlerin gelişimine katkı sağladığı görülmüştür. Ciaburri ve White (1999) tarafından 5. sınıf öğrencilerinin sosyal yeterliliklerini geliştirmek için yapılan eylem araştırmasının sonucunda, hem öğrenci hem de öğretmen anketlerinin sınıfta puanları öntestlerine göre nezaket, saygı, paylaşma değerlerinde daha olumlu bulunmuştur.

Bu açıdan incelenen farklı yaş gruplarındaki gerek nicel gerekse nitel çalışmaların müzik eğitiminin değerlerin öğretilmesinde önemli bir yer teşkil ettiği düşüncesini desteklediği görülmektedir. Bu araştırma ile de müzik eğitiminin okul öncesi sosyal değerler kazanımında etkili bir araç olarak kullanılabilceği sonucuna varılabilir.

5.1.3. Araştırmanın 3. hipotezine yönelik sonuçlar ve tartışma

“Kontrol grubunun OSDKÖ öntest- sontest puanları arasında sontest lehine anlamlı bir farklılık yoktur.” hipotezi ile ilgili analizlerin sonucuna göre, “Sevgi-Hoşgörü”, “Sorumluluk”, “İş Birliği-Yardımlaşma” ve “Nezaket” alt boyut puanlarında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. “Saygı” alt boyut puanında ve genel toplam puanında ise sontest lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Kontrol grubunda sosyal değerler genel toplam ve saygı alt boyutunda görülen bu gelişimin okul öncesi ders programında yer alan etkinliklerden kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Aral ve Kadan (2018) tarafından yapılan araştırmada, “MEB Okul Öncesi Eğitimi Programı-2013” değerler eğitimi bağlamında incelenmiştir. Bu program halen yürürlükte olan okul öncesi programıdır. Araştırmanın sonunda, programda en çok vurgulanan 2. değerın saygı değeri olduğu, tüm gelişim alanlarındaki kazanım ve göstergelerde saygı değerine yer verildiği ifade edilmektedir. Ortaya çıkan durum kontrol grubunun saygı puanlarındaki yükselişinin bu sebeplerden kaynaklanabileceği düşüncesini akla getirmektedir. Öte yandan müzik eğitimi alan deney grubunun saygı ve genel toplam sosyal değerler puanları kontrol grubunun sontest puanlarından daha yüksek bulunmuştur. Kontrol grubunun “Sevgi-Hoşgörü”, “Sorumluluk”, “İş birliği-Yardımlaşma” ve “Nezaket” alt boyutlarında öntest-sontest arasında anlamlı bir farklılığın görülmemesi “MEB Okul Öncesi Eğitimi Programı”nda yer alan etkinliklerin müzik eğitimi gibi farklı yöntemlerle desteklenmesinin gerekliliğini düşündürmektedir. Atabey (2014)’in sosyal değerler eğitimi programının anaokulu öğrencilerinin sosyal değerler kazanımına etkisini incelediği araştırmasında da kontrol grubunun sontest-öntest puanları arasında “Sevgi-Hoşgörü”, “Sorumluluk”, “İş Birliği-Yardımlaşma” ve “Nezaket” puanlarında istatistiksel yönden bir farklılık bulunamamıştır.

5.1.4. Araştırmanın 4. hipotezine yönelik sonuçlar ve tartışma

“Deney grubu ile kontrol grubu OSDKÖ sontest puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık vardır.” hipotezi ile ilgili analizlerin sonucuna göre, deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Bu sonuca göre deney grubu öğrencilerinin “Sevgi-Hoşgörü”, “Saygı”, “Sorumluluk”, “İş Birliği-Yardımlaşma”, “Nezaket” sontest puanları kontrol grubu öğrencilerinden daha olumludur. Bu sonuç araştırmanın 4. hipotezinin doğrulandığını ve müzik eğitiminin deney

grubunun sosyal değerler kazanımı üzerinde müzik eğitimi almayan kontrol grubuna göre daha etkili olduğunu göstermektedir.

Araştırmada deney grubuna uygulanan müzik etkinliklerinin sosyal değerler temalı şarkılardan oluştuğu düşünüldüğünde böyle bir sonuç ile karşılaşmak olası bir durumdur. Literatürde de müziğin şarkı sözleri aracılığı ile ahlak ve karakter gelişimine önemli etkileri görülmektedir (Muldma ve Kiilu, 2012; Lee, 2014; Dönmez vd., 2019).

Akarsu (2015) tarafından yapılan deneysel çalışmada, müzik eğitimi alan deney grubundaki 7. sınıf öğrencilerinin hoşgörü-duyarlılık, paylaşımcı olmak, sorumluluk değerleri sontest puanları ile müzik eğitimi almayan kontrol grubunun sontest puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Benzer bir sonuca Karagöz (2013)'ün araştırmasında da rastlanmaktadır. İlgili literatürde Kirschner ve Tomasello (2010) tarafından yapılan deneysel bir çalışmada, birlikte müzik yapan (el davulu çalma, şarkı söyleme, dans etme gibi müzik etkinliklerine katılan) 4 yaş çocuklarının, müzik etkinliklerine katılmayan kontrol grubuna göre iş birliği ve yardımlaşma seviyelerinde gelişme saptanmıştır. Lee (2014) tarafından yapılan çalışmada da okul öncesi müzik etkinliklerinin cesaret, iş birliği, saygı, sorumluluk, dürüstlük değerlerine olumlu etkiler yapabileceği, çocukların karakter eğitiminde müfredatın içine müzik eğitiminin yerleştirilmesinin gerektiği belirtilmiştir. Coşkuner (2009)'in yaptığı çalışmada, amatör koro eğitiminin çocuklarda yaşlılara saygı duyma, vatan ve aile sevgisi değerlerini olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir. Muldma ve Kiilu (2012) tarafından yapılan çalışmada birlikte şarkılar söyleyen, müzik yapan çocukların saygı, hoşgörü, iş birliği, birbirleriyle iletişim ve nezaket değerlerinde gelişim kaydettikleri saptanmıştır. Çaydere (2017) tarafından yapılan bir çalışmada da keman eğitimi yoluyla kazandırılacak değerler arasında sevgi, hoşgörü, saygı, sorumluluk, paylaşma ve yardımseverlik değerlerinin yer aldığı belirtilmiştir.

Bu açıdan bakıldığında gerek deneysel çalışmalarda gerek durum çalışması ve eylem araştırması çalışmalarında, müzik eğitiminin farklı yaş gruplarındaki bireylerin sosyal değer kazanımlarını desteklediği görülmektedir. Bu noktada sonuç olarak müzik eğitiminin sosyal gelişim alanında etkili olduğu ve sosyal değerler öğretiminde kullanılabileceği söylenebilir.

5.1.5. Araştırmanın 5. hipotezine yönelik sonuçlar ve tartışma

“Deney grubuyla kontrol grubunun ‘Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği (SBDÖ)’ öntest puanları arasında anlamlı bir farklılık yoktur.” hipotezi ile ilgili analizlerin sonucuna

göre, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin öntest puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Bu bulgu uygulamanın başında deney ve kontrol gruplarının sosyal beceriler açısından birbirine eş özelliklerde bulunan iki grup olduğunu göstermektedir. Kaptan (1998), deney ve kontrol gruplarının öntest puanları araştırma öncesinde olabildiğince birbirine yakın olması gerektiğini belirtmektedir. Deney ve kontrol gruplarında bulunan çocukların SBDÖ öntest puanlarında istatistiksel açıdan bir fark bulunamamasının araştırmanın aynı sosyoekonomik bölgeden gelen, benzer sosyokültürel özellikler taşıyan ailelerin çocuklarının okuduğu bir okulda yapılmasından kaynaklandığı söylenilebilir.

5.1.6. Araştırmanın 6. hipotezine yönelik sonuçlar ve tartışma

“Deney grubunun SBDÖ öntest-sontest puanları arasında sontest lehine anlamlı bir farklılık vardır.” hipotezi ile ilgili analizlerin sonucuna göre, deney grubu öğrencilerinin SBDÖ ölçeği “Kişiler Arası Beceriler”, “Kızgınlık Davranışını Kontrol Etme ve Değişikliklere Uyum Sağlama”, “Akran Baskısı ile Başa Çıkma Becerileri”, “Sözel Açıklama Becerileri”, “Sonuçları Kabul Etme Becerileri”, “Dinleme Becerileri”, “Görevleri Tamamlama Becerileri” ve genel toplam puanlarında sontest lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Fakat “Amaç Oluşturma Becerileri” ve “Kendini Kontrol Etme Becerileri” alt boyutları öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Bu durum müzik eğitiminin deney grubu öğrencilerinin bazı sosyal becerini etkilemediği fakat çoğunluğunu olumlu yönde etkilediğini göstermektedir.

Araştırmada uygulanan müzik eğitimi, sosyal değerler temalı şarkılarla, ritim, beden perküsyonu, hikaye, hareket ve oyunlar aracılığı ile grup etkileşimi içinde öğrencilerin aktif oldukları bir şekilde uygulanmıştır. Öğrencilerin dairede el ele tutuşarak, zıplayarak, el çırparak, dizlerine vurarak şarkıları söylemeleri, duydukları ritimleri eş zamanlı olarak tekrarlamaları, araştırmacı tarafından yapılan gitar eşliği ya da bilgisayardan dinletilen müzik ile birlikte müzik yapmaları sağlanmıştır. Araştırma sonunda deney grubunun grup içi iletişim ve duygu durumlarını ölçen “Kişiler Arası Beceriler”, “Sözel Açıklama Becerileri”, “Dinleme Becerileri”, “Kızgınlık Davranışını Kontrol Etme ve Değişikliklere Uyum Sağlama” ve “Akran Baskısı ile Başa Çıkma Becerileri” düzeylerinin deney öncesine göre yüksek olması, uygulanan toplu müzik etkinliklerinin sosyal etkileşim içinde, yaparak yaşayarak, birlikte deneyimleyerek gerçekleştirilmesinin ve senkronize (eş zamanlı) olarak yapılan müziksel davranışların (ritim çalma, şarkı söyleme gibi) bir sonucu olabileceği düşünülmektedir. Literatürde de müziği deneyimleyerek öğrenmenin, müzik

eğitiminde grup dinamiğinin ve senkronizasyonun önemi vurgulanırken (Overy, 2012), sosyal etkileşim içinde gerçekleştirilen toplu müzik etkinliklerinin senkronize hareket etmeyi kolaylaştırdığı (Kirschner ve Tomasello, 2009) ve bunun da müzik etkileşimi içindeki bireylerin sosyal bağlarını güçlendirerek, prososyal becerileri ve birlikteliği arttırdığı belirtilmektedir (Kirschener ve Tomasello, 2010; Wiltermuth ve Health, 2009).

Araştırmanın sonunda deney grubu öğrencilerinin “Sonuçları Kabul Etme” ve “Görevleri Tamamlama Becerileri” puanlarının sorumluluk değerleri ile ilişkili becerilerin deney öncesine göre yüksek çıkması müzik eğitimi etkinliklerindeki sorumluluk temalı şarkının kazanımlarından kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Hallam (2010), müzik eğitiminin çocukların sosyal uyumlarında, sosyal etkileşimlerinde, sorumluluk duygularında müzik eğitiminin etkili olduğunu belirtmektedir.

Öte yandan deney grubunun “Amaç Oluşturma Becerileri”nde ve “Kendini Kontrol Etme Becerileri”nde deney öncesi ile deney sonrası anlamlı bir farklılığın bulunamamış olması, uygulanan müzik etkinliklerinin çocukların amaç oluşturma ve duygularını kontrol etme davranışları üzerinde etkili olmadığını göstermektedir. Bu sonuç bu alt boyutlara ilişkin daha kapsamlı planlamaların yapıldığı müzik etkinliklerine ihtiyaç duyulabileceğini, farklı araştırmalarla bu boyutların sınanmasının gerekliliğini akla getirmektedir. Nitekim Öziskender (2011) tarafından yapılan deneysel çalışmada müzik eğitiminin deney grubunun “Kendini Kontrol Etme Becerileri”ne etki etmediği görülürken “Amaç Oluşturma Becerileri”ne olumlu etki ettiği belirtilmektedir. Sökezoğlu (2010) tarafından yapılan deneysel çalışmada ise müzik eğitiminin “Kendini Kontrol Etme Becerileri” puanlarına olumlu etkisi görülmektedir. Benzer araştırmalarda farklı sonuçlar alınması bu boyutlar üzerinde yeni çalışmalar yapılmasının gerekliliğini düşündürmektedir.

İlgili literatürde yer alan ve Sökezoğlu (2010) tarafından 7-11 yaş grubu çocuk esirgeme kurumundaki öğrencilere uygulanan hareket, ritim ve şarkı öğretimi temelli müzik eğitiminin çocukların sosyal gelişimlerine etkisinin incelendiği araştırmada, deney grubu öğrencilerinin “Temel Beceriler”, “İlişkiyi Başlatma Becerileri”, “Sonuçları Kabul Etme Becerileri” son test puanları ile öntest puanları arasında son test lehine anlamlı bir farklılık görülmektedir. En yüksek değişimin de “Temel Beceriler” (uygun iletişim kurma, sıra bekleme becerileri) ve “İlişkiyi Başlatma Becerileri”nde (özgüven duygusu geliştirme ve uygun iletişim kurma) görüldüğü belirtilmektedir. Kurt (2016) tarafından yapılan ve danslı

ve danssız müzik etkinliklerinden oluşan müzik eğitiminin okul öncesi kurumlarda okuyan 5-6 yaşındaki çocukların sosyal becerilerine etkisini araştıran deneysel çalışmada hem danslı müzik etkinliklerinin hem de danssız müzik etkinlikleri ile ders yapılan deney gruplarının “İletişim Becerileri” (dinleme becerileri, kişiler arası beceriler, sözel açıklama becerileri), “Uyumsuzluk Düzeyleri” (grup içindeki ifade becerileri) ve “Çekingelik Düzeyleri” ve genel toplam sontest puanları öntest puanları karşılaştırıldığında sontest lehine anlamlı bir artış görülmüştür. Schellenberg vd. (2015) tarafından yapılan deneysel çalışmada da 8-9 yaşlarında toplu müzik derslerinde ukulele eğitimiyle şarkılar söyleyen çocukların, sempati, duyguları anlama becerileri ve prososyal beceri sontest puanlarının öntest puanlarına göre anlamlı derecede yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Sonuç olarak müzik eğitimi okul öncesi çocuklarının sosyal becerilerine olumlu bir etkide bulunduğu söylenebilir.

5.1.7. Araştırmanın 7. hipotezine yönelik sonuçlar ve tartışma

“Kontrol grubunun SBDÖ öntest-sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık yoktur.” hipotezi ile ilgili analizlerin sonucuna göre kontrol grubunun SBDÖ ölçeği “Kızgınlık Davranışını Kontrol Etme ve Değişikliklere Uyum Sağlama Becerileri”, “Akran Baskısı ile Başa Çıkma Becerileri”, “Kendini Kontrol Etme Becerileri”, “Sözel Açıklama Becerileri”, “Sonuçları Kabul Etme Becerileri”, “Dinleme Becerileri”, “Amaç Oluşturma Becerileri”, “Görevleri Tamamlama Becerileri” öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Ancak “Kişiler Arası Beceriler” alt boyutu ve genel toplam öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Bu durum müzik eğitimi almayan kontrol grubu öğrencilerinin birçok sosyal becerisinde gelişim gözlenmediğini göstermektedir.

Kontrol grubunun “Kişiler Arası Beceriler” ve sosyal beceriler genel toplam puanlarının araştırma sonunda gelişim göstermesi, “MEB Okul Öncesi Eğitimi Programı”ndaki kazanımların sosyal becerilere olan olumlu etkisinden kaynaklı olabileceği düşünülebilir. Sapsağlam (2015) tarafından yapılan ve anasınıfı çocuklarına uygulanan sosyal değerler programının çocukların sosyal becerilerine ne ölçüde etki ettiğinin araştırıldığı çalışmada kontrol grubunun “Arkadaşlık Becerileri” sontest puanı ve sosyal

beceriler genel toplam puanları öntest puanına göre anlamlı bir derecede yüksek bulunmuştur.

Kontrol grubunun “Kızgınlık Davranışını Kontrol Etme ve Değişikliklere Uyum Sağlama Becerileri”, “Akran Baskısı ile Başa Çıkma Becerileri”, “Kendini Kontrol Etme Becerileri”, “Sözel Açıklama Becerileri”, “Sonuçları Kabul Etme Becerileri”, “Dinleme Becerileri”, “Amaç Oluşturma Becerileri”, “Görevleri Tamamlama Becerileri” öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir farklılığın bulunamaması “MEB Okul Öncesi Eğitimi Programı”ndaki etkinliklerin müzik eğitimi veya benzeri yollarla desteklenmesi gerekliliğini düşündürmektedir.

5.1.8. Araştırmanın 8. hipotezine yönelik sonuçlar ve tartışma

“Deney grubu ile kontrol grubu SBDÖ sontest puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık vardır.” hipotezi ile ilgili analizlerin sonucuna göre deney ve kontrol grubu öğrencilerinin SBDÖ ölçeği alt boyutlarından “Sonuçları Kabul Etme Becerileri” boyutu sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamış, “Kişiler Arası Beceriler”, “Kızgınlık Davranışını Kontrol Etme ve Değişikliklere Uyum Sağlama Becerileri”, “Akran Baskısı ile Başa Çıkma Becerileri”, “Kendini Kontrol Etme Becerileri, Sözel Açıklama Becerileri”, “Dinleme Becerileri”, “Amaç Oluşturma Becerileri”, “Görevleri Tamamlama Becerileri” ve genel toplam puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Buna göre deney grubu öğrencilerinin sontest puanları kontrol grubu öğrencilerinin sontest puanlarına göre daha olumludur. Bu bulgu araştırmanın 8. hipotezinin doğrulandığını, deney grubuyla kontrol grubu öğrencilerinin SBDÖ puanlarının uygulamanın sonunda deney grubu lehine farklılaştığını, müzik eğitiminin deney grubunda sosyal beceri puanlarını arttırdığını göstermektedir.

Deney grubuyla kontrol grubu arasındaki bu farkın, sosyal değerler temalı şarkılarla yapılan toplu müzik etkinliklerinin deney grubu üzerindeki olumlu etkisinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Öziskender (2011)’in Orff yaklaşımıyla yapılan müzik eğitimi derslerinin okul öncesi çocukların sosyal becerilerine etkisini incelediği çalışmada, deney grubuyla kontrol grubunun “Kişiler Arası Beceriler”, “Kızgınlık Davranışını Kontrol Etme ve Değişikliklere Uyum Sağlama Becerileri”, “Sözel Açıklama Becerileri”, “Amaç Oluşturma Becerileri”, “Görevleri Tamamlama Becerileri” sontest puanları karşılaştırıldığında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Sökezoğlu (2010) tarafından 7-11 yaş grubu çocuk esirgeme yuvasında kalan çocuklara uygulanan

hareket, ritim ve şarkı öğretimi eksenli müzik eğitiminin çocukların sosyal gelişimlerine etkisinin incelendiği deneysel araştırmada, “Temel Beceriler”, “İlişkiyi Başlatma Becerileri”, “Kendini Kontrol Etme Becerileri” ve sosyal beceriler genel toplam sontest puanlarının deney grubu lehine anlamlı derecede daha yüksek çıktığı saptanmıştır. Aleman vd. (2016) tarafından yapılan deneysel araştırmanın sonucunda, toplu çalgı eğitimi alan deney grubu öğrencilerinin öz kontrol becerileri kontrol grubu öğrencilerinin öz kontrol becerilerine göre anlamlı derecede artış göstermiştir. Ritblatt vd. (2013) tarafından yapılan deneysel çalışmada müzik eğitimi alan deney grubunun sontest puanları, kontrol grubunun sontest puanlarından sosyal beceriler genel toplam ve alt boyutlar olan “Sosyal İş birliği” (öz kontrol, yönergeleri dinleme, kişiler arası beceriler), “Sosyal Etkileşim” (arkadaş edinme, kurallara uyma, büyüklerin verdiği kararlara uyma) ve “Sosyal Bağımsızlık” (değişik durumlara uyum sağlama, hakkını arama, ailesinden çok sıkıntı duymadan ayrı kalabilme) puanlarında anlamlı derecede yüksek tespit edilmiştir.

Deney grubuyla kontrol grubunun sontest puanları karşılaştırıldığında “Sonuçları Kabul Etme Becerileri” alt boyutunda anlamlı bir farklılığa ulaşamamış olması Öziskender (2011)’in aynı yaş grubunda yaptığı çalışmayla paralellik göstermekle birlikte Sökezoğlu (2010)’nun farklı yaş grupları ile yaptığı çalışmayla örtüşmemektedir. Benzer araştırmalarda farklı sonuçların çıkması araştırmalardaki katılımcıların bireysel özelliklerinden kaynaklanmış olabileceğini ve müzik eğitiminin bu boyuta olan etkisinin de farklı çalışmalarla tekrar ölçülebileceğini düşündürmektedir.

Sonuç olarak müzik eğitimi alan deney grubunun sosyal beceri kazanımlarının desteklendiği görülmektedir.

5.1.9. Araştırmanın 9. hipotezine yönelik sonuçlar ve tartışma

“Deney grubunun OSDKÖ sontest-kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir farklılık yoktur.” hipotezi ile ilgili analiz sonuçlarına göre deney grubundaki öğrencilerin OSDKÖ sontest-kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. Bu sonuca göre müzik eğitiminin sosyal değer kazanımında kalıcı bir etkiye sahip olduğu belirtilebilir. Elde edilen sonuç bize deney grubuna verilen müzik eğitiminin öğrencilerin sosyal değerler kazanımlarının kalıcılığına etkisi olduğunu göstermektedir. Bu durumun müzik derslerinde öğrenilen şarkı sözlerinin öğrencilerin davranışlarına olan etkisinden kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Gürbüz vd. (2017) ve Yağışan vd. (2014) tarafından

yapılan araştırmalarda da eğitsel şarkılarla yapılan derslerin öğrencilerin akademik başarılarını arttırdığı ve başarılarına kalıcı olarak etki ettiği görölmektedir.

5.1.10. Araştırmanın 10. hipotezine yönelik sonuçlar ve tartışma

“Deney grubunun SBDÖ sontest-kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir farklılık yoktur.” hipotezi ile ilgili analiz sonuçlarına göre deney grubu öğrencilerinin SBDÖ sontest kalıcılık testi puanları Sözel Açıklama Becerileri ve genel toplam puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. “Kişiler Arası Beceriler”, “Kızgınlık Davranışını Kontrol Etme ve Değişikliklere Uyum Sağlama Becerileri”, “Akran Baskısı ile Başa Çıkma Becerileri”, “Kendini Kontrol Etme Becerileri”, “Sonuçları Kabul Etme Becerileri”, “Dinleme Becerileri Becerileri”, “Amaç Oluşturma Becerileri”, “Görevleri Tamamlama Becerileri” alt boyut puanlarında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Bu durum müzik eğitiminin “Sözel Açıklama Becerileri” ve genel toplam puanlarına kalıcı olarak etkisinin olmadığını göstermektedir.

Müzik eğitiminin sosyal becerilerin birçok alt boyutuna kalıcı olarak etki ederken sosyal beceriler genel toplam puanlarına ve sözel açıklama becerileri puanlarına kalıcı bir etkisinin bulunmaması, müzik eğitiminin kalıcı öğrenmeye dair etkisini gösteren araştırmalarla çelişmektedir (Gürbüz vd., 2017; Yağışan vd., 2014). Bu sonucun araştırmanın 3 ay gibi bir süreyi kapsamamasından kaynaklı olabileceği akla gelmekte ve verilen eğitimin daha uzun bir süreye yayılması durumunda farklı sonuçlar alınabileceği düşünölmektedir.

Bu araştırmanın sonuçları, müziğin sosyal gelişim üzerindeki etkisini göstermesinden dolayı önemlidir. Araştırmanın bütününe bakıldığında bu çalışmanın kuvvetli yönü, çalışma grubunun deney öncesinde hiç müzik eğitimi almamış olmasıdır. Müziğin deney grubu üzerindeki etkisi böylelikle daha net bir şekilde ortaya çıkmıştır denilebilir. Çalışmanın zayıf yönü ise okulda yapılan müzik uygulamalarının evlerde pekiştirilebilmesine yönelik bir planlamanın yapılmamış olmasıdır. Okulda öğrenilenlerin evlerde aile bireyleri ile tekrar edilmesinin, öğrenme çıktılarına olumlu etki yapabileceği, öğrenilenlerin kalıcılığını arttıracığı düşünölmektedir. Böyle bir çalışmanın müzik eğitiminin etkisinin görülmediği alt boyutlar üzerinde de olumlu etkilerinin olabileceği söylenebilir.

5.2. Öneriler

Bu bölümde araştırma sonunda ulaşılan bulgular ışığında uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik bazı önerilerde bulunmaktadır.

5.2.1. Uygulayıcılara yönelik öneriler

Okul öncesi eğitimde sosyal değer ve sosyal becerilerin öğretiminde müzik eğitiminden yararlanma yoluna gidilebilir. Bu amaç doğrultusunda okul öncesi eğitimcilerinin müzik öğretimi becerileri yapılacak hizmet içi eğitimlerle güçlendirilebilir.

Okul öncesi eğitimcisi yetiştiren yüksek öğretim bölümlerinde öğretmen adaylarına verilen müzik öğretimi derslerinin içerikleri ve öğrenme-öğretme durumları müzik eğitimi ve sosyal gelişim bağlamında yeniden düzenlenebilir.

Okul öncesi ders programlarının içeriği yeniden gözden geçirilip sosyal değerler ve sosyal becerileri destekleyici müzik etkinliklerine yer verilebilir.

Okul öncesinde değerler eğitiminde kullanılacak şarkılar bestelenerek yayın haline getirilebilir.

Müzik eğitiminin okul öncesi çocuklarına olan olumlu etkisi nedeniyle tüm okul öncesi kurumlarına zorunlu müzik dersi konarak, kadrolu müzik öğretmeni görevlendirilmeleri yapılabilir.

5.2.2. Araştırmacılara yönelik öneriler

Bu araştırma, yalnızca bir eğitim öğretim dönemini kapsamakta ve 10 haftalık 20 dersten oluşmaktadır. Bu nedenle daha uzun süren tüm yıl boyunca devam eden araştırmalar yapılarak müzik eğitiminin uzun süreli etkileri araştırılabilir.

Müziğin okul öncesinde sosyal değerler ve sosyal beceriler kazanımına olan etkisi farklı yaş gruplarında da araştırılabilir.

Müziğin okul öncesi çocuklarının diğer gelişim alanlarına (dilsel, bilişsel, motor gelişim gibi) etkisi araştırılıp raporlaştırılabilir.

KAYNAKLAR

- Ada, E. (2016). *Erken çocukluk döneminde yaratıcı drama yönteminin değerler eğitimine olan etkisinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kastamonu.
- Akarsu, S. (2015). *İlkokul ve ortaokul müzik ders kitaplarında yer alan şarkıların değer bakımından incelenmesi ve değerler eğitimine ilişkin öğrenci algıları*. (Yayımlanmamış doktora tezi) Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Akbaba Altun, S. (2003). Eğitim yönetimi ve değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(1), 7-18.
- Akbulut, E. (2017). *Okul öncesi müzik eğitimi*. Anı Yayıncılık.
- Akkök, F. (1996). *İlköğretimde sosyal becerilerin geliştirilmesi: Öğretmen elkitabı*. Özgür Yayınları.
- Albu, G. (2015). Pre-primary education teachers and their values in the context of current education. Case Study. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 180(2015), 477-483.
- Aleman, X., Duryea, S., Guerra, N. G., McEwan, P.J., Munoz, R., Stampini, M., ve Williamson, A. A. (2016). The effects of musical training on child development: A randomized trial of el sistema in venezuela. *Prevention Science*, 18(7), 865-878.
- Alpöge, G. (2011). *Okul öncesinde değer eğitimi*. Bilgi Yayınevi.
- Akbaş, O. (2004). *Türk milli eğitim sisteminin duyuşsal amaçlarının ilköğretim 2. kademedeki gerçekleşme derecesinin değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi) Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aral, N. ve Kadan, G. (2018). 2013 Değerler eğitimi programının değerler eğitimi bağlamında incelenmesi. *Erken Çocukluk Araştırmaları Dergisi*, 2 (1), 113-131.
- Argandona, A. (2003). Fostering values in organizations. *Journal of Business Ethics*, 45, 15-28.

- Atabey, D. (2014). *Okul öncesi sosyal değerler kazanımı ölçeğinin geliştirilmesi ve sosyal değerler eğitimi programının anasınıfına devam eden çocukların sosyal değer kazanımına etkisinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Atabey, D. ve Ömeroğlu, E. (2016). Okul Öncesi Sosyal Değerler Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(35), 101-135.
- Avcıoğlu, H. (2003). Okul öncesi dönemdeki çocuklara sosyal becerilerin öğretilmesinde işbirlikli öğrenme yöntemi ile sunulan öğretim programının etkililiğinin incelenmesi. *Omep Dünya Konsey Toplantısı ve Konferansı*. Kuşadası, Türkiye.
- Avcıoğlu, H. (2007). Sosyal beceri değerlendirme ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması (4-6 yaş). *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 87-101.
- Avşalak, K. (2008). *Okul öncesi dönem 60-72 aylık çocuklara uygulanan müzik eğitiminin kavram gelişimi üzerindeki etkisinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Balat, G.U. ve Dağal, A.B. (2006). *Okul öncesi dönemde değerler eğitimi etkinlikleri*. Kök Yayıncılık.
- Başal, H. (2004). *Okul öncesi eğitim*. Morpa Kültür Yayınları.
- Belapurkar, A. M. (2017). Music for social and emotional development of child. *Scholarly Research Journal for Interdisciplinary Studies*, 4(30), 32-37.
- Bilgin, N. (1995). *Sosyal psikolojide yöntem ve pratik çalışmalar*. Sistem Yayıncılık.
- Blandford, S. ve Duarte, S. (2014). Inclusion in the community: A study of community music centers in england and portugal, focusing on the development of musical and social skills within each center. *Westminster Studies in Education*, 27(1), 7-25.
- Bozkurt, V. (2006). *Sosyoloji: temeller, kavramlar, kurumlar*. Ekin Kitabevi.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi Yayıncılık.

- Canatan, A. (2008). Toplumsal değerler ve yaşlılar. *Yaşlı Sorunları Araştırma Dergisi*, 2008(1),62-72.
- Choksy, L. (1988). *The kodalı method: comprehensive music education method from infant to adult*. Prentice Hall.
- Choksy, L. (2000). The kodalı movement: Past, present, future. *Kodalı Envoy*, 26(3), 5-7.
- Clawson, J. C. ve Vinson, E. D. (1978). Human values: A historical and inter disciplinary analysis. *Advances in Consumer Research*, (5), 396-402.
- Coşkuner, S (2009). *The Effects of Amateur Choir Education on Children's Citizenship and Character Development*. International Conference on Primary Education Proceeding book, Honkong, 25-27.11.2009.
- Çaydere, Ö. (2017). Keman eğitiminde değerler. *Fine Arts (NWSAFA)*, 12(4), 272-279.
- Çetin, F., Bilbay, A. ve Kaymak, D. (2002). *Araştırmadan uygulamaya çocuklarda sosyal beceriler grup eğitimi*. Epsilon Yayıncılık.
- Çubukçu, Z. ve Gültekin, M. (2006). İlköğretimde öğrencilere kazandırılması gereken sosyal beceriler. *Bilig*, 37, 155-174.
- Cubash, P. (2003). Elementer müzik veya müzik ve hareketle bedensel eğitim. *Orff Info Dergisi*, 3, 8-12.
- Demirel, Ö. (2005). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Dereli, E. (2008). *Çocuklar için sosyal beceri eğitimi programının 6 yaş çocuklarının sosyal problem çözme becerilerine etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Dikili Sığirtmaç, A. (2005). *Okul öncesi dönemde müzik eğitimi*. Kare Yayınları.
- Dılmaç, B. (2007). *Bir grup fen lisesi öğrencilerine verilen insani değerler eğitiminin insani değerler ölçeği ile sınanması*. (Yayımlanmamış doktora tezi) Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Dinçer, İ. (1992). *Çocuk gelişimi ile ilgilenenler için müzik el kitabı*, Ya-pa Yayınları.

- Durualp, E. ve Aral, N. (2014). Altı yaşındaki çocukların sosyal becerilerinde oyun temelli sosyal beceri eğitiminin etkisinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39, 160-172.
- Dolgun, B. Ö. (2017). Gaining values education through musical plays. *IOSR Journal of Research and Method in Education*, 7(1) IV, 42-47.
- Dönmez, E. C., Kurtaslan, Z., Apaydın A. İ., ve Okay, H. H. (2017). Müzik ve değer kazanımı ilişkisi. H. H. Bircan ve B. Dilmaç (Eds.), *Değerler Bilançosu (Beyaz Kitap)* içinde (ss. 319-328). Çizgi Kitabevi.
- Dündar, M. (2003). Anaokulu ve ilköğretimin birinci sınıfında ritim eğitimi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2), 171-180.
- Eğilmez, Ö., Onuray Eğilmez, H., ve Engür, D. (2018). Attitudes of pre-service music teachers towards value education in Turkey. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 7(1), 11-16.
- Elliot, S. N. ve Busse, R.T. (1991). Social skills assesment ana intervention with children and adolescents, guidelines for assesment and training procedures. *School Psychology International*, 12 (5), 63-68.
- Erdal, G. (2005). *Müzik öğretim yöntemlerinden Dalcroze metodu ve kullanımı*. Erciyes Üniversitesi G.S.F. Müzik Sempozyumu Bildirisi, Kayseri, 14-16 Nisan 2005.
- Erol, O. (2006). Bir bakışta Orff. *Orff İnfö Dergisi*, 9, 17-19.
- Fazlıoğlu, Y. (2017). Sosyal gelişim. N. Aral-T. Duman (Ed.), *Eğitim Psikolojisi* içinde (ss.154-178). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Fichter, J. (2006). *Sosyoloji Nedir?* N.Çelebi (Çev). Anı Yayıncılık.
- Forrai, K. (1997). The influence of music on the development of young children: music research with children between 6 and 40 months. *Early Childhood Connections*, 3(1), 14-18.
- Gerry, D., Unrau, A., ve Trainor, L. J. (2012). Active music classes in infancy enhance musical, communative and social development. *Developmental Science*, 15(3), 398-407.

- Gooding, L. F. (2010). *The effect of a music therapy based social skills training program on social competence in children and adolescents with social skills deficits* (Unpublished Doctorate Thesis), Florida State University, Collage of Music.
- Gülay, H. O. (2016). Okul öncesi dönemde sosyal gelişim. Eda Kargı (ed.) *Erken Çocukluk Döneminde Gelişim* içinde. (ss. 47-88). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Gülay, H. ve Akman, B. (2009). *Okul öncesi dönemde sosyal beceriler*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Güngör, E. (2008). *Ahlak psikolojisi ve sosyal ahlak*. Ötüken Yayınları.
- Günindi, Y. (2011). Bağımsız anaokullarına ve anasınıflarına devam eden çocukların sosyal becerilerinin değerlendirilmesi. *Ahi Evran Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1). 133-144.
- Gürbüz, F., Çeker, E., Töman, U. (2017). Eğitsel şarkı ve oyun tekniklerinin öğrencilerin akademik başarıları ve kalıcılığı üzerine etkileri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(24), 593-612.
- Gürgen, E., T. (2006). Müzik eğitiminde yaratıcılığı geliştiren yöntem ve teknikler. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(12), 81-93.
- Gürgen, E., T. (2007). *Orff Schulwerk ve Kodaly yönteminin vokal doğaçlama, müziksel işitme ve şarkı söyleme becerileri üzerindeki etkileri*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O'Brien, M. U., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H., & Elias, M. J. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American Psychologist*, 58(6-7), 466-474.
<https://doi.org/10.1037/0003-066X.58.6-7.466>
- 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. (2015). *The power of music: A research synthesis of the impact of actively making music on the intellectual, social and persona development of children and young people*. Institute of Education University College.

- Halstead, J. M. (2014) Values and values education: Challenges for Faith Schools. Chapman J., McNamara S., Reiss M., Waghid Y. (eds), *International Handbook of Learning, Teaching and Leading in Faith-Based Schools* içinde (ss.65-81). Springer.
- http://doi-org-443.webvpn.fjmu.edu.cn/10.1007/978-94-017-8972-1_3
- Hargie, O. (Ed.) (1986). *A handbook of communication skills*. New York University Press.
- Heyworth, J. N. (2013). Developing social skills through music: The impact of general classroom music in an australian lower socio- economic area primary school, *Childhood Education*, 89(4), 234-242.
- Houlahan, M. ve Tacka, P. (2015). *Kodaly Today A cognitive approach to elementary music education*. Oxford University Press.
- Hospital, H. M., Morris, S. L., Wagner, E. F. ve Wales, E. (2018). Music education as a path to positive youth development: An el sistema- inspired program. *Journal of Youth Development*, 13(4), 149-163.
- Hoza, B. (2007). Peer Functioning in children with adhd. *Music Education Research*, 7(1), 101-106.
- Hökelekli, H. (2010). Modern eğitimde yeni bir paradigma: Değerler eğitimi. *Eğitime Bakış Dergisi*, 6 (18), 4-10.
- Hyde K. L., Lerch, J., Norton, A., Forgeard, M., Winner, E., Evans, A. C., Schlaug, G . (2009). Musical training shapes structural brain development. *The Journal of Neuroscience*, 29(10), 3019-3025.
- Jones, D. E, Greenberg M. ve Crowley M. (2015). Early social-emotional functioning and public health: The relationship between kindergarten social competence and future wellness. *American Journal of Public Health*, 105 (11), 2283-2290.
- Jungmair, U. (2003). Orff- Schulwerk elementer müzik ve hareket eğitimi temel ilkeler. *Uluslararası Orff-Schulwerk Müzik ve Dans Pedagojisi Sempozyumu Bildirileri* içinde (s.51-55). İstanbul Orff Schulwerk Danışmanlık Merkezi.
- Jungmair, U. (2003). Geçmişe ve geleceğe bakış. *Orff İnfö Dergisi*, 3,18-26.

- Jungmair, U. (2010). Doğaçlama-bir etkili öğrenme yolu, antropoloji ve nörolojiden öneriler. *Orff İnfö Dergisi*, 18, 6-8.
- Jungmair, U. (2011). Anadolu müzik eğitimi iyileştirme projesi. *Orff İnfö Dergisi*, 19, 5-8.
- Kandır, A. (2003). Ses dinleme ve ayırt etme. E. Ömeroğlu, Ö. Ersoy, F. T. Şahin, A. Kandır, A. Turla (Yaz.) *Müziğin Okul Öncesi Eğitimde Kullanılması* içinde (ss. 49-56). Kök Yayıncılık.
- Kandır, A. (2003). Müziğin Çocuk Gelişimindeki Yeri ve Önemi. E. Ömeroğlu, Ö. Ersoy, F. T. Şahin, A. Kandır, A. Turla (Yaz.) *Müziğin Okul Öncesi Eğitimde Kullanılması* içinde (ss. 17-21). Kök Yayıncılık.
- Kandır, A. ve Alpan Y. (2008). Okul öncesi dönemde sosyal-duygusal gelişime anne-baba davranışlarının etkisi. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 14(14), 33-38.
- Kaptan, S. (1998). *Bilimsel araştırma ve istatistik teknikleri*, Tekışık Ofset.
- Karagöz, B. (2013). *İlköğretim öğrencilerine değerlerin şarkılar yoluyla kazandırılması* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Kirschner, S. ve Tomasello, M. (2009). Social context facilitates synchronization in preschool children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 102(2009), 299-314.
- Kirschner, S. ve Tomasello, M. (2010). Joint music making promotes prosocial behavior in 4 year old children. *Evolution and Human Behaviour*, 31(2010), 354-364.
- Kokatsaki, D. ve Hallam, S. (2007). Higher education students perceptions of the benefits of participative music making. *Music Education Research*, 9(1), 93-109.
- Kotzian Yaprak, E. (2018). *Orff-Schulwerk elementer müzik ve hareket pedagojisinin temelleri*. Pan Yayıncılık.
- Kulaksızıoğlu, A. ve Dilmaç, B. (2000). İnsani değerler eğitimi programı. *M. Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(12), 199-208.
- Kurt, F. (2016). *Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylık çocuklara uygulana danslı müzik etkinliklerinin çocukların sosyal becerilerine etkisi*,

(Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.

Kurtaslan, Z., Okay, H. H., Dönmez, E.C. ve Kucukdoğan, I. (2015). Orchestra course outcomes in terms of values education, *International Scholarly and Scientific Research & Innovation*, 9(7), 2647-2650.

Kutlu, B. (2019). Antik Yunan kültüründe müziğin kullanım alanları ve 20. yüzyıldan günümüze etkileri, *Sosyal Bilimler ve Eğitim Dergisi*, 2(2), 300-310.

Kraus, N., Slater, J., Thompson, E.C., Hornickel, J., Strait, D.L., Nicol, T., ve White-Schwoch, T. (2014). Music enrichment programs improve the neural encoding of speech in at-risk children. *Journal of Neuroscience*, 34(36), 11913-11918.

Lee, A. (2014). Implementing character education program through music nad integrated activities in early childhood settings in Taiwan. *International Journal Of Music Education*, 34(3), 340-351.

McGinnis, E. (2016). *Erken çocukluk döneminde sosyal beceri öğretim programı sosyal beceri öğretimi öncesi rehberi*. Ayşegül Şükran Öz (Çev.), Nobel Akademik Yayıncılık.

MEB (2013). *Milli Eğitim Bakanlığı okul öncesi eğitim programı kitapçığı*. Devlet

MEB (2014). 19. Milli Eğitim şurası kararları.

http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_12/10095332_19_sura.pdf

Merrel, K.W. (2003). *Preschool and kindergarten behavior scales. examiner's manuel*. Pro-ed. and International Publisher.

Michel, B. ve Hertzman, C. (Eds.). (2012, Nov,15). Early childhood development: Adverse experiences and developmental health. *Royal Society of Canada - Canadian Academy of Health Sciences Expert Panel* (with Ronald Barr, Thomas Boyce, Alison Fleming, Harriet MacMillan, Candice Odgers, Marla Sokolowski, & Nico Trocmé). Ottawa, ON: Royal Society of Canada.

https://rsc-src.ca/sites/default/files/pdf/ECD%20Report_0.pdf

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

- Nart, S. (2017). Influences of music education and values education to each other through the transfer of values. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 61(2), 77-89.
- Naylor, D. T. ve Diem, R. A. (1987). *Elementary and middle school social studies*. Random House.
- Ogelman, H. G. (2016). Okul öncesi dönemde sosyal gelişim. E. Kargı (Ed.) *Erken Çocukluk Döneminde Gelişim* içinde, (ss.47-89). Pegem Akademi.
- Ogelman, H. G, Seçer Z, Alabay E. ve Uçar F. (2012). Okul öncesi 5-6 yaş grubu çocukların bilişsel gelişimleri ile sosyal becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15, 391-402.
- Okdan, B. (2019). İletişim becerisini ve hareket ifadesini geliştirmek için okul öncesi çocuklarda dans eğitiminin önemi, *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(36), 247-257.
- Overy, K. (2012). Making music in a group: Synchronization and shared experience, *Ann. N. Y. Acad. Sci.* 1252(1), 65-68.
- Özevin, B. (2018). Orff-Schulwerk müzik ve hareket eğitiminin insani, sanatsal ve pedagojik yönleri. *Journal of Human Sciences*, 15(1), 8-23.
- Öziskender, G. (2011). *Orff yaklaşımıyla yapılan okul öncesi müzik eğitiminin öğrencilerin sosyal becerilerinin gelişimine etkisi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). 19 Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Öztürk Samur, A. ve Deniz, M.E. (2014). Değerler eğitimi programının 6 yaş çocuklarının sosyal ve duygusal gelişimine etkisi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 7(4), 463- 481.
- Petrie, J. L. (2020). Advancing students success: Assessing the educational outcomes of music and dance education in Ghanaian senior high schools. *A Journal Of Comparative and International Education*, 50 (3), 332-351.
- Poyraz, H. ve Dere, H. (2011). *Okul öncesi eğitimin ilke ve yöntemleri*. Anı Yayıncılık.

- Rabinowitch, T.C., Cross, I. ve Burnard, B. (2012). Long-term musical group interaction has a positive influence on empathy in children. *Psychology of Music*, 41(4), 484-498.
- Rauscher, F. H. ve Zupan, M. A. (2000). Classroom keyboard instruction improves kindergarten children's spatial-temporal performance: A field experiment. *Early Childhood Research Quarterly*, 15(2), 215-228.
- Rokeach, M. (1973). *The nature of human values*. Free Press.
- Rithblatt, S., Longstreth, S., Hokoda, A., Cannon, B. N. ve Weston, J. (2013). Can music enhance school-readiness socioemotional skills? *Journal of Research in Childhood Education*, 27(3), 257-266.
- Sağır, T. ve Karagöz, B. (2011). *Değerler eğitiminde müzik eğitiminin yeri ve önemi*. Değerler Eğitimi Sempozyumu. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, 26-28 Ekim 2011.
- Sangiorgio, A. (2009). Müzik antropolojisi olarak Orff-Schulwerk, *Orff İnfö Dergisi*, 17, 6-10.
- Sapsağlam, Ö. (2015). *Anasınıfına devam eden çocuklara uygulanan sosyal değerler eğitimi programının sosyal beceri kazanımına etkisinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış doktora tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sapsağlam, Ö. (2016). *Okul öncesi dönemde karakter ve değerler eğitimi* (E. Ömeroğlu, Ed). Pegem Akademi.
- Saracho, O. N. Ve Spodek, B. (2008). Explorations in social development: The theory base. O. N. Saracho ve B. Spodek (Ed.), *Contemporary Perspectives on Socialization and Social Development in Early Childhood* içinde (pp. 9-29). Information Age Publishing.
- Say, A. (2005). *Müzik ansiklopedisi*. Müzik Ansiklopedisi Yayınları.
- Samancı, O. ve Uçan Z. (2017). Çocuklarda sosyal beceri eğitimi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(1), 281-288.
- Sarı, O. (2013). Sosyal değerler, emek ve sosyal edebiyata dair bazı düşünceler. *FSM İlmî Araştırmalar İnsan ve Toplum Bilimleri Dergisi*, 2(2013), 201-227.

- Schellenberg, E.G. ve Weiss, M.W. (2013). Music and Cognitive Abilities. D. Deutch (Ed.) *The psychology of Music* içinde (3. ed., pp. 499-550). Elsevier.
- Schellenberg, E.G., Corrigall, K.A., Dys, S. P. ve Malti, T. (2015). Group music training and children prosocial skills, *PLoS ONE*, 10 (10), Article e0141449.
- Selçuk, Z. (2005). *Gelişim ve öğrenme*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Senemoğlu, N. (1994). Okul öncesi eğitim kurumu hangi yeterlilikleri kazandırmalıdır? *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10 (1994), 21-30.
- Senemoğlu, N. (2004). *Gelişim-öğrenme ve öğretim /kuramdam uygulamaya*. Gazi Kitabevi.
- So, J. M. Y. (2012). *Character development in music making: understanding how songwriting can develop character* (Unpublished master thesis), Queens University Faculty of Education, Ontario, Canada.
- Sökezoğlu, D. (2010). *Ritim, hareket ve şarkı öğretimi temelli müzik eğitiminin 7-11 yaş grubu çocuk yuvası öğrencilerinin sosyal gelişimleri üzerindeki etkisi (Afyonkarahisar örneği)*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Spranger, E. (2001). *İnsan tipleri bir kişilik psikolojisi* (A. Aydoğan, Çev.). İz Yayıncılık.
- Standley, J.M. ve Walworth, D. (2009). Effect of parent/ child group music activities on toddler development: A pilot study. *Music Therapy Perspectives*, 27 (1), 11-15.
- Stanley, M. (2009). *Çocuk ve beceri* (İ. Özbaş, Ed.). Ekinoks Yayınları.
- Sun, M. ve Seyrek, H. (1998). *Okul öncesi eğitimde müzik*. Mey Yayınları.
- Sümbüllü, Y.Z. ve Altınışık, E.M. (2016) Geleneksel çocuk oyunlarının değerler eğitimi açısından önemi. *ETÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 1 (2), 73-85.
- Schwartz, S.H. (1994). Are there universal aspects in the structure and contents of human values? *Journal of Social Issues*, 50(4), 19-45.
- Schwartz, S.H. (2006). Basic Human values: teory, measurement and applications. *Revue Française de Sociologie*, 47(4), 929-968.
- Schwartz, S. H. (2012). An overview of the schwartz theory of basic values. *Online Readings in Psychology and Culture*, 2(1).

<https://doi.org/10.9707/2307-0919.1116>

- Şahin, E. (2005). *Okul Öncesi Eğitimi Öğretmen Adayları ve Öğretmenleri için Uygulama Kılavuzu*. Anı Yayıncılık.
- Şahin, A. (2019). Personal and Social Values in Primary Grade Children's Books, *Participatory Educational Research (PER)*, 6 (1), 1-9.
- Şen, Ü. S. (2016). İnsan ve toplum ekseninde müzik estetiği kavramı. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(45), 1110-1120.
- Takahashi, Y., Okada K., Hoshino, T., Anme, T. (2015) Developmental trajectories of social skills during early childhood and links to parenting practices in a Japanese sample, *PLoS ONE*, 10 (8): e0135357.
- Tarman, S. (2002). *Gazi üniversitesi müzik yetenek sınavlarının geçerlilik ve güvenilirlik açısından incelenmesi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi) Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tarman, S. (2006). *Müzik eğitiminin temelleri*. Müzik Eğitimi Yayınları.
- Temiz, E. (2006). Okul öncesi dönemde müzik eğitimi yaşanan problemler ve çözüm önerileri. *Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu Bildirileri Kitabı* içinde, (ss193-207), Denizli Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Ticker, C.S. (2017). Music and the mind: Music's healing powers. *Musical Offerings*, 8 (1), 1-12.
- Toksoy, A. C. ve Beşiroğlu, S. (2006). Orff yaklaşımı çerçevesinde ilköğretimin 1. kademesinde müzik ve hareket eğitimine başlangıç için bir model önerisi, *İtü Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(3), 23-34.
- Tufan, S. (2011). *Müzik öğretmeni adaylarının Dalcroze, Kodaly ve Orff yaklaşımlarıyla ilgili görüşleri ile bu yaklaşımların adayların öğretmenlik uygulamasına ilişkin tutumlarına olan etkisi*. (Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Tuncer, D., Ö. (2012). *Okul öncesi eğitiminde dalcroze yaklaşımı*. (Yayınlanmamış Doktora tezi). İstanbul Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Turanalp, F. M. (2019). Şarkılarla dini ve ahlaki değerler aktarımı: Barış Manço örneği. *Bilimname*, 2019 (37), 685-724.

- Türk Dil Kurumu (2020). Güncel Türkçe Sözlük, <https://sozluk.gov.tr/>
- Uçan, A. (2003). Türkiye’de müzik eğitiminin gelişimi, Orff Okul Öğretisinin tanımı uygulanımı-uyarlanımı ve Orff anlayışıyla temel müzik eğitiminin genel durumu. *Uluslararası Orff Schulwerk Müzik ve Dans Pedagojisi Sempozyumu Bildirileri* içinde (ss. 2-18), İstanbul Orff-Schulwerk Eğitim ve Danışmanlık Merkezi.
- Uçan, A. (2005). *Müzik eğitimi temel kavramlar-ilkeler-yaklaşımlar ve Türkiye’deki durum*. Evrensel Müzik Evi.
- Westwood, P. (1997). *Commense methods for children with special needs: strategies for the regular classroom*. Routledge.
- Wiltermuth, S.S. ve Health, C. (2009). Synchrony and cooperation. *Psychological Science*, 20(1), 1-5.
- Yağışan, N., Köksal, O., Karaca, H. (2014). İlkokul matematik derslerinde müzik destekli öğretimin başarı, tutum ve kalıcılık üzerindeki etkisi. *İdil*, 3(11), 1-26.
- Yazar, T. ve Erkuş, S. (2013). The evaluation of the opinions of pre-school education teachers about the values education in pre-school education programme. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2013), 196-211.
- Yavuzer, H. (2006). *Çocuk psikolojisi*. Remzi Kitabevi.
- Yıldırım, K. (1995). *Kodaly Yöntemi ile müzik eğitimi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Yıldırım, K. (2009). *Kodaly yönteminin ilköğretim öğrencilerinin keman çalma becerisi, özyeterlilik algısı ve keman çalmaya ilişkin tutumları üzerindeki etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Yıldız, G. (2019). *Okul öncesi dönemde müzik eğitimi*. Anı Yayıncılık.
- Yıldız Bıçakçı, M. ve Durualp, E. (2016). Sosyal ve duygusal gelişim. N. Aral (Ed.), *Çocuk Gelişimi* içinde (ss. 128-157). T.C. Anadolu Üniversitesi Yayını No: 3267.
- Yüksel, G. (2016). Sosyal beceri eğitiminin üniversite öğrencilerinin sosyal beceri düzeylerine etkisi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2 (11), 37-47.

EKLER

Ek 1. İl Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzni

Ek 2. Ölçek Kullanım İzinleri

Ek 3. Uygulama Esnasında Çekilen Fotoğraflar

Ek 4. Örnek Şarkılar



Ek 1.



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411-44-E.23482705
Konu: Anket Araştırma İzni

06.12.2018

MARMARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ'NE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi: a) 31.10.2018 tarih ve 1800298968 sayılı yazınız.
b) Valilik Makamının 29.11.2018 tarih ve 23006331 sayılı oluru.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü doktora programı öğrencisi Erhan ÖZTÜRK'ün "**Anasınıfı Çocuklarına Sosyal Değerler ve Becerileri Kazandırmada Müzik Eğitiminin Etkisi**" konulu araştırma çalışması hakkındaki ilgi (a) yazınız ilgi (b) valilik onayı ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve araştırmacının söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanmaması, uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının kurumlarımıza araştırmacı tarafından ulaştırılarak uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun müdürlüğümüzden izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılması 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 arz ederim.

Levent ÖZİL
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

EK:
1- Valilik Onayı
2- Ölçekler

İl Millî 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. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 26aa-ca8a-3490-8483-b034 kodu ile teyit edilebilir.

Ek 2.

sosyal becerileri değerlendirme ölçeği Gelen Kutusu x**Erhan Öztürk** <erhanozturktr@gmail.com>

7 Ağu 2018 15:21 ☆

Alıcı: hasanavcioglu ▾

Merhaba hocam,

Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde doktora yapan bir müzik öğretmeniyim. Sizin geliştirmiş olduğunuz Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği(4-6yaş için) ni tez çalışmamda kullanmak istiyorum, bunun için iznimize ihtiyacım var.

Saygılarımla arz ederim.
Erhan Öztürk

Hasan avcıoğlu <hasanavcioglu@gmail.com>

7 Ağu 2018 17:34 ☆

Alıcı: ben ▾

Sevgili Erhan, ölçeği ekte gönderiyorum. Çalışmada kolaylıklar diliyorum. Selam ve sevgilerimle.
Hasan Avcıoğlu

7 Ağustos 2018 15:21 tarihinde Erhan Öztürk <erhanozturktr@gmail.com> yazdı:

...

ölçek izni hakkında Gelen Kutusu x**Erhan Öztürk** <erhanozturktr@gmail.com>

8 Haz 2018 Cum 10:47 ☆

Alıcı: deryaatabey1982 ▾

Merhaba sayın hocam,

Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde doktora yapan bir müzik öğretmeniyim. Sizin geliştirmiş olduğunuz Okul Öncesi Sosyal Değerler Kazanımı Ölçeği 'ni tez araştırmamda kullanmak istiyorum. Bunun için iznimize ihtiyaç duymaktayım. Bilgilerinize saygılarımla arz ederim.

Erhan Öztürk

Derya ATABEY <deryaatabey1982@gmail.com>

9 Haz 2018 Cmt 01:32 ☆

Alıcı: ben ▾

Erhan bey merhaba. Ölçeği ve ölçeğe ilişkin bilgi ve yayınları ekli dosyada gönderiyorum. Sormak istediğiniz bir şey olursa haberleşiriz. İyi çalışmalar :)

8 Haziran 2018 10:47 tarihinde Erhan Öztürk <erhanozturktr@gmail.com> yazdı:

...

E E.

Ek 3.









Ek 4.

Score

Hoşgörü Ol

Erhan Öztürk

Violin

Hoş görü lü ol hoş görü lü ol hoş görü lü ol sen

5
Her za man her is te di ğin ol ma ya bi lir

9
ar ka daş la rın da ha ta ya pa bi lir

13
Ko nu şa rak an la şıp o nu din le me li

17
Fark lı fark lı dav ran sak da o nu hoş gör me li o yüz den

21
Hoş gö rü lü ol hoş gö rü lü ol hoş gö rü lü ol sen

rit.

a tempo

Score

Yaşlı Bir Kaplumba

Erhan Öztürk

Violin

Yaş lı bir kap lum ba çu ku ra düş müş
Yol dan ge çen tav şan o nu fark et miş

5
çok ça ba la mış a ma yu ka rı ya çı ka ma miş
ü zün kol la rıy la yu ka rı ya çı kar miş

9
bir e lin ne si var i ki e lin se si var

13
bir lik ten kuv vet do ğar kuv vet do ğar

17
yar dim la şır sak biz da ha güç lü o lu ruz

21
zor luk la rın üs te sin den he men ge li riz