



**T.C.
HALIÇ ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
TÜRK MUSİKİSİ ANASANAT DALI
TÜRK MUSİKİSİ PROGRAMI**

**6-12 YAŞ GRUBU KORUNMA İHTİYACI OLAN
ÇOCUKLARDA (KİOÇ) PİYANO EĞİTİMİNİN
SOSYAL GELİŞİMLERİNE ETKİLERİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**Hazırlayan
Gamze ALPTEKİN**

**Danışmanı
Dr. Öğr. Üyesi Güldeniz EKMEN**

İstanbul - 2020

**T.C.
HALIÇ ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
TÜRK MUSİKİSİ ANASANAT DALI
TÜRK MUSİKİSİ PROGRAMI**

**6-12 YAŞ GRUBU KORUNMA İHTİYACI OLAN
ÇOCUKLARDA (KİOÇ) PİYANO EĞİTİMİNİN
SOSYAL GELİŞİMLERİNE ETKİLERİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**Hazırlayan
Gamze ALPTEKİN**

**Danışmanı
Dr. Öğr. Üyesi Güldeniz EKMEK**

İstanbul - 2020

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Türk Musikisi Anasanat Dalı Yüksek Lisans Programı Öğrencisi Gamze ALPTEKİN tarafından hazırlanan “6-12 Yaş Grubu Koruma Altına Alınan Çocuklarda (KİOÇ) Piyano Eğitiminin Sosyal Gelişimlerine Etkileri” konulu çalışması jürimizce Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Tez Savunma Tarihi: 22.01.2020

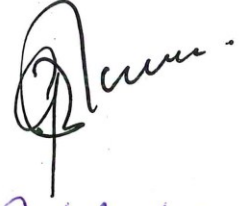
(Jüri Üyesinin Ünvanı, Adı, Soyadı ve Kurumu):

İmzası

Jüri Üyesi : Dr. Öğr. Üyesi Güldeniz EKMEN
: Haliç Üniversitesi (Danışman)

Jüri Üyesi : Dr. Feridun ÖNEY
: İTÜ TMDK

Jüri Üyesi : Prof. Saim AKÇIL
: Haliç Üniversitesi



Bu tez Enstitü Yönetim Kurulunca belirlenen yukarıdaki jüri üyeleri tarafından uygun görülmüş ve Enstitü Yönetim Kurulunun kararıyla kabul edilmiştir.



Prof. Dr. M.Burcu IRMAK YAZICIOĞLU
Vekil Müdür

6-12 YAŞ GRUBU KORUMA ALTINA ALINAN ÇOCUKLARDA (KİOÇ) PİYANO EĞİTİMİNİN SOSYAL GELİŞİMLERİNE ETKİLER

ORIJINALLIK RAPORU

%**25**

BENZERLİK ENDEKSİ

%**24**

İNTERNET
KAYNAKLARI

%**16**

YAYINLAR

%**16**

ÖĞRENCİ ÖDEVLERİ

BİRİNCİL KAYNAKLAR

1	acikerisim.selcuk.edu.tr:8080 İnternet Kaynağı	%5
2	dergipark.org.tr İnternet Kaynağı	%2
3	www.openaccess.hacettepe.edu.tr:8080 İnternet Kaynağı	%1
4	acikerisim.deu.edu.tr İnternet Kaynağı	%1
5	acikarsiv.ankara.edu.tr İnternet Kaynağı	%1
6	dergipark.ulakbim.gov.tr İnternet Kaynağı	<%1
7	core.ac.uk İnternet Kaynağı	<%1
8	epdf.tips İnternet Kaynağı	<%1

TEZ ETİK BEYANI

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum “6-12 Yaş Grubu Koruma İhtiyacı Olan Çocuklarda (KİOÇ) Pişano Eğitiminin Sosyal Gelişimlerine Etkileri” başlıklı bu çalışmayı baştan sona kadar danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Gülödeniz EKMEK’in sorumluluğunda tamamladığımı, verileri/örnekleri kendim topladığımı, deneyleri/analizleri ilgili laboratuvarlarda yaptığımı/yaptırdığımı, başka kaynaklardan aldığım bilgileri metinde ve kaynakçada eksiksiz olarak gösterdiğimi, çalışma sürecinde bilimsel araştırma ve etik kurallara uygun olarak davrandığımı ve aksinin ortaya çıkması durumunda her türlü yasal sonucu kabul ettiğimi beyan ederim.



Gamze ALPTEKİN

ÖNSÖZ

Bu çalışmamı anlamlı kılan en önemli unsur çocuklardır; özellikle de korunmaya ihtiyacı olanlar. Ebeveyn yoksunluğu ile büyüyen çocukların piyano eğitimiyle birlikte sosyal gelişimlerdeki etkilerine şahit olmak, bilimsel bir çalışmanın nerelere kadar uzanabileceğinin mutluluk verici bir göstergesi oldu. Tarih boyunca müziğin insanlar üzerinde yaratmış olduğu olumlu güç gerek bilişsel gerekse psikolojik açıdan ele alınan özellikle yirminci yüzyılın ikinci yarısından sonra yapılan birçok çalışmada karşımıza çıkmıştır. Benim için de tez yazım süreci bunu deneyimlemem konusunda bir fırsata dönüştü. Çalışmam, çocuklarla geçirdiğim zamanlarda sadece seslerle ve piyanoyla sınırlı kalmadı. Geçirilen kaliteli vakit, sevgi ve samimi davranış çocukların psikolojilerine ve hâliyle davranışlarına sirayet etti. Çocuklardaki gülümsemelerin çoğalması, dersteki istekleri ve bir hafta sonrasını sabırsızlıkla beklemeleri benle ve piyanoyla kurdukları bağı oldukça güçlendirerek beceri düzeylerini geliştirdi.

Tez konusu belirlemem hususunda büyük katkısı olan, geçirdiğim zor zamanlarda manevi destekleriyle beni her defasında ayakta tutan kıymetli danışman hocam Dr. Öğr. Üyesi Güldeniz Ekmen'e, tez yazım sürecindeki araştırma yöntemleri ve bilimsel yazım teknikleriyle ilgili yardımlarından dolayı Doç. Dr. Bilen Işıktaş'a, bilgisi ve deneyimle yardımlarını esirgemeyen Haliç Üniversitesi, Psikoloji Bölüm Başkanı Prof. İbrahim Balcıoğlu'na, sevgili dostlarım Psikolog Nurşah Aluç'a ve Psikiyatrist Uzman Dr. Derya İpekçioğlu'na, öğretmen arkadaşım, ses sanatçısı Levent Güler'e, değerli dostlarım Serap Batı ve Sedef Batı'ya teşekkürlerimi sunarım.

Her koşulda ve adımında maddi ve manevi olarak yanımda duran, varlıklarıyla bana güç katan canım aileme hiçbir teşekkürün yeterli gelmeyeceğinin farkındayım. İyi ki onların bir parçasıyım.

İstanbul, 2020

Gamze ALPTEKİN

İÇİNDEKİLER

Sayfa No

TEZ ETİK BEYANI	i
ÖNSÖZ	ii
İÇİNDEKİLER	iii
KISALTMALAR	v
ÇİZELGELER	vi
ÖZET	viii
ABSTRACT	ix
1. GİRİŞ ve AMAÇ	1
1.1. Problem Durumu	2
1.2. Önem	2
2. LİTERATÜR ARAŞTIRMASI	4
2.1. Araştırmanın Hipotezleri	4
2.2. ‘Çocuk’ Kavramı ve ‘Çocuk Hakları’	4
2.3. Korunma İhtiyacı Olan Çocuk	5
2.3.1. Türkiye’de Korunmaya İhtiyacı Olan Çocuklar Tarihi Üzerine	6
2.3.2. “Korunma İhtiyacı Olmak” Kavramı ve İlgili Yasalar	7
2.4. Çocuk Koruma Sistemi	8
2.4.1. Türkiye’de Çocuk Koruma Sistemi.....	8
2.5. Kurum Bakım Modelleri	9
2.5.1. Çocuk Koruma Hizmetlerinde Ev Tipi Kurum Bakım Modelleri	10
2.5.1.1. Çocuk Evleri Sistemi	10
2.6. Sanat Eğitimi	12
2.6.1. Müzik Eğitimi	13
2.6.1.1. Çalgı Eğitimi	14
2.6.1.1.1. Piyano Eğitimi.....	15
2.7. Atılganlık	16
2.7.1. Atılganlık ile İlgili Yapılmış Araştırmalar	17
2.8. Sosyal Beceri.....	18
2.8.1. Sosyal Beceri ile İlgili Yapılmış Araştırmalar	19
2.9. Duyusal ve Davranışsal Sorunlar ile İlgili Yapılmış Araştırmalar	20
3. GEREÇ VE YÖNTEM	21
3.1. Araştırmanın Modeli	21
3.2. Araştırma Grupları	22
3.2.1. Dâhil Etme Kriterleri.....	22
3.2.2. Dışlama Kriterleri.....	22

3.3. Veri toplama araçları.....	25
3.3.1. Sosyo-Demografik Bilgi Formu.....	25
3.3.2. Matson Çocuklarda Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği (MESSY).....	25
3.3.3. Atılganlık Envanteri.....	25
3.3.4. Güçler ve Güçlükler Anketi.....	26
3.4. Verilerin Değerlendirilmesi ve Analizi.....	26
3.5. Uygulama.....	27
4. BULGULAR.....	28
5. SONUÇLAR.....	43
6. TARTIŞMA.....	44
7. ÖNERİLER.....	49
8. KAYNAKLAR.....	50
9. ÖZGEÇMİŞ.....	58
10. EKLER.....	60

KISALTMALAR

TBMM : Türkiye Büyük Millet Meclisi

UNICEF : Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu (United Nations International Children's Emergency Fund)



ÇİZELGELER

Sayfa No.

Çizelge 3.1.	Araştırma Deseni.....	21
Çizelge 3.2.	Deney ve Kontrol Gruplarına İlişkin Sosyo-Demografik Bilgiler...	23
Çizelge 3.3.	Güçler ve Güçlükler Anketi Alt Boyutları ve Toplam Puanı, Matson Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği ve Atılganlık Envanteri Deney ve Kontrol Grubuna Ait Ön-test Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	23
Çizelge 3.4.	Deney ve Kontrol Grubunun Güçler ve Güçlükler Anketi, Matson Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği ve Atılganlık Envanteri'ne İlişkin Mann-Whitney U testi Ön-test Sonuçları.....	24
Çizelge 4.1.	Deney grubuna ilişkin Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Ön Test Son Test Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	28
Çizelge 4.2.	Deney grubuna ilişkin Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Ön Test Son Test 'Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi' Sonuçları	28
Çizelge 4.3.	Deney grubuna ilişkin Davranış Sorunları Ön Test Son Test Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	29
Çizelge 4.4.	Deney grubuna ilişkin Davranış Sorunları Ön Test Son Test Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	29
Çizelge 4.5.	Deney grubuna ilişkin Akran Sorunları Ön Test Son Test Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	30
Çizelge 4.6.	Deney grubuna ilişkin Akran Sorunları Ön Test Son Test 'Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi' Sonuçları	30
Çizelge 4.7.	Deney grubuna ilişkin Duygusal Sorunlar Ön Test Son Test Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	31
Çizelge 4.8.	Deney grubuna ilişkin Duygusal Sorunlar Ön Test Son Test 'Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi' Sonuçları	31
Çizelge 4.9.	Deney grubuna ilişkin Olumlu Sosyal Davranış Ön Test Son Test Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	32
Çizelge 4.10.	Deney grubuna ilişkin Olumlu Sosyal Davranış Ön Test Son Test 'Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi' Sonuçları	32
Çizelge 4.11.	Deney grubuna ilişkin Güçler ve Güçlükler Anketi Toplam Puan Ön Test- Son Test Ortalama ve Standart Sapma değerleri	33
Çizelge 4.12.	Deney grubuna ilişkin Güçler ve Güçlükler Anketi Ön Test Son Test 'Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi' Sonuçları	33
Çizelge 4.13.	Deney grubuna ilişkin Matson Sosyal Beceri Ölçeği Ön Test ve Son Test Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	34
Çizelge 4.14.	Deney grubuna ilişkin 'Matson Sosyal Beceri Anketi' Ön Test ve Son Test 'Wilcoxon İşaretli Sıralar' Testi Sonuçları	34
Çizelge 4.15.	Deney grubuna ilişkin 'Atılganlık Ölçeği' Ön Test ve Son Test Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	35

Çizelge 4.16.	Deney grubuna ilişkin Atılganlık Ölçeği Ön Test ve Son Test ‘Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi’ Sonuçları	35
Çizelge 4.17.	Kontrol grubuna ilişkin Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Ön Test Son Test Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	36
Çizelge 4.18.	Kontrol grubuna ilişkin Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Ön Test Son Test ‘Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi’ Sonuçları	36
Çizelge 4.19.	Kontrol grubuna ilişkin Davranış Sorunları Ön Test Son Test Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	36
Çizelge 4.20.	Kontrol grubuna ilişkin Davranış Sorunları Ön Test Son Test Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	37
Çizelge 4.21.	Kontrol grubuna ilişkin Akran Sorunları Ön Test Son Test Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	37
Çizelge 4.22.	Kontrol grubuna ilişkin Akran Sorunları Ön Test Son Test ‘Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi’ Sonuçları	37
Çizelge 4.23.	Kontrol grubuna ilişkin Duygusal Sorunlar Ön Test Son Test Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	38
Çizelge 4.24.	Kontrol grubuna ilişkin Duygusal Sorunlar Ön Test Son Test ‘Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi’ Sonuçları	38
Çizelge 4.25.	Kontrol grubuna ilişkin Olumlu Sosyal Davranış Ön Test Son Test Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	38
Çizelge 4.26.	Kontrol grubuna ilişkin Olumlu Sosyal Davranış Ön Test Son Test ‘Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi’ Sonuçları	39
Çizelge 4.27.	Kontrol grubuna ilişkin Güçler ve Güçlükler Anketi Toplam Puan Ön Test- Son Test Ortalama ve Standart Sapma değerleri	39
Çizelge 4.28.	Kontrol grubuna ilişkin Güçler ve Güçlükler Anketi Ön Test Son Test ‘Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi’ Sonuçları	39
Çizelge 4.29.	Kontrol grubuna ilişkin Matson Sosyal Beceri Ölçeği Ön Test ve Son Test Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	40
Çizelge 4.30.	Kontrol grubuna ilişkin ‘Matson Sosyal Beceri Anketi’ Ön Test ve Son Test ‘Wilcoxon İşaretli Sıralar’ Testi Sonuçları	40
Çizelge 4.31.	Kontrol grubuna ilişkin ‘Atılganlık Ölçeği’ Ön Test ve Son Test Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	40
Çizelge 4.32.	Kontrol grubuna ilişkin Atılganlık Ölçeği Ön Test ve Son Test ‘Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi’ Sonuçları	41
Çizelge 4.33.	Güçler ve Güçlükler Anketi, Matson Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği ve Atılganlık Envanteri Deney ve Kontrol Grubuna Ait Son-test Ortalama ve Standart Sapma Puanları	41
Çizelge 4.34.	Güçler ve Güçlükler Anketi, Matson Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği ve Atılganlık Envanteri Deney ve Kontrol Grubuna Ait Mann Whitney U Son-test Sonuçları	42

ÖZET

6-12 YAŞ GRUBU KORUNMA İHTİYACI OLAN ÇOCUKLARDA (KİOÇ) PIYANO EĞİTİMİNİN SOSYAL GELİŞİMLERİNE ETKİLERİ

Bu araştırmada 6-12 yaş arasındaki koruma altındaki çocuklarda, piyano eğitiminin sosyal düzeyleri üzerindeki etkisini incelemek amaçlanmıştır. Bu doğrultuda 6-12 yaş arasında koruma altında olan toplam 12 çocuk ile birlikte çalışılmıştır. Araştırmada sosyal beceri düzeyini ölçmek için 'Matson Sosyal Beceri ölçeği' ve 'Atılganlık Ölçeği' ve sosyal beceri ile ilişki değişkenler olarak duygusal ve davranışsal sorunları incelemek için 'Güçler ve Güçlükler Anketi' uygulanmıştır. Çalışmaya alınan 12 katılımcının 6'sı deney 6'sı kontrol grubuna atanmıştır. Hem deney hem de kontrol grubuna ön test puanlarının belirlenmesi amacı ile deneysel süreçten önce ölçekler uygulanmıştır. Deney grubuna atanan katılımcılara 12 hafta boyunca haftada 1 defa olmak üzere piyano eğitimi verilmiştir. Eğitimler koruma altındaki çocukların yaşadıkları çocuk evinin müzik sınıfında verilmiştir. Eğitim planı araştırmacı tarafından oluşturulmuştur Kontrol grubuna bu süre boyunca herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır. Deney sürecinin bitmesi ile hem deney hem de kontrol grubuna son test puanlarını almak amacı ile ölçekler tekrar uygulanmıştır. Ön test ve son test değerleri arasındaki farkı incelemek için IBM SPSS 21 programı kullanılmıştır. Kontrol ve deney gruplarına ilişkin ön test ve son test puanları arasındaki farklar Mann Whitney-U testi ve Wilcoxon işaretli sıralar testi ile incelenmiştir. Buna ek olarak deney grubunun ön test ve son test değerleri arasındaki farkı incelemek için ortalama ve standart sapma değerleri incelenmiştir. Araştırma sonuçları deney grubunun 'sosyal beceri' puanlarında, 'atılganlık' puanlarında istatistiksel anlamlı bir artış olduğunu; 'dikkat eksikliği ve hiperaktivite', 'akran sorunları', 'duygusal sorunlar' ve güçler ve güçlükler anketi toplam puan'ın da istatistiksel olarak anlamlı bir azalma olduğunu göstermiştir. ($p < .05$) Araştırma sonuçları, müzik eğitiminin sosyal beceri düzeyini arttırdığını ve duygusal ve davranışsal sorunları azalttığını göstermiştir. Sonuçların ilgili literatür ile uyumlu olduğu görülmektedir. Araştırma sonuçları müzikal ve sanatsal çalışmaların dezavantajlı çocuklarda iyi oluşu arttırarak duygusal ve davranışsal sorunlarını azaltabileceğini göstermektedir. Uzun vadeli sonuçların değerlendirilebilmesi için ilgili konu ile daha fazla araştırma yapılmaya ihtiyaç bulunmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Müzik Eğitimi, Sosyal Beceri, Atılganlık, Duygusal sorunlar

ABSTRACT

INVESTIGATION OF THE EFFECTIVENESS OF PIANO EDUCATION ON SOCIAL DEVELOPMENT IN CHILDREN NEED OF PROTECTION AGED 6-12 YEARS.

The aim of this study is to investigate the effect of piano education on social skill levels, assertiveness levels, as well as emotional and behavioral problems of children aged between 6-12 years who are under protection in children's houses. A total of 12 children (who were/are) under protection participated in to the study. The participants were grouped as experimental group (N=6) And Control Group(N=6). 'Matson Social Skill Scale', 'Assertiveness Scale' And 'Strengths and Difficulties Questionnaire' were administered to all participants. Both the experimental and the control groups were asked to complete the same scales before starting the 12-week education programme and again at the end of the 12-week(said) programme. The subjects in the experimental group practised piano with the researcher during the 12 weeks. The musical programme was constituted by the researcher. The control group didn't receive any tutoring. The same questionnaires were administered end of programme for post- test results. The Statistical Package of the Social Sciences Program (IBM SPSS 21) was used for statistical processings. Means, standard deviations, Mann Whitney-U test and Wilcoxon paired samples test were used to analyze the results. The experimental group showed a significant increase in social skill assertiveness skill level and a significant decrease in attention deficit and hyperactivity, peer problems and emotional problems and total emotional and behavioral problems at the end of 12 weeks. There were no significant changes observed in the control group. ($p < .05$) This controlled trial indicated that a 12 week music instrument practice with children under protection increased their social skill levels and decreased emotional and behavioral problems. These results are compatible with literature. This study suggests that increasing the amount of musical and other art practises with disadvantaged children could support their well-being and reduce their emotional behavioral problems. Further researche is needed to evaluate long-term results.

Keywords: Music education, Social skill, Assertiveness, Emotional problems

1. GİRİŞ ve AMAÇ

Müzik insanlık tarihi boyunca insana dair pekçok unsurun içerisinde yer almıştır. İlk olarak kutsal etkinliklerde kullanılan müzik zamanla kültürün ayrılmaz bir parçası hâline gelmiştir. Zamanla müziğin iyileştirici etkisi olduğu eski topluluklar tarafından fark edilmeye başlanmıştır. Müziğin iyileştirici olarak kullanımı birçok toplum tarafından aktif olarak kullanılmıştır. Eski Roma, Eski Yunan, Eski Mısır, Büyük Çin, Eski Türkler, Osmanlı ve daha pek medeniyette bu kullanımın birçok örneğine rastlanmaktadır. Bilimsel paradigmanın gelişmesi ile birlikte bilimsel olarak incelemeye tutulmuştur. 20. Yüzyılın ortalarından sonra iyileştirme amaçlı kullanımı yaygınlaşmıştır. Araştırmalar müziğin iyileştirici gücünü bilimsel olarak kanıtlamış bu durum da kullanımını arttırmıştır. Zamanla müzik temelli tedavi yöntemlerinin pekçok ruhsal sorunun iyileşme sürecinde destekleyici olarak yer alması artmıştır.

Müziğin iyileştirici olarak kullanımının ilk ortaya çıkışına göre kapsamı zaman içerisinde zenginleştirilmiş ve grupla birlikte yürütülen müzik temelli çalışmalar artmıştır. Müzik temelli çalışmalar ile ilgili yapılan araştırmalara bakıldığında hiperaktif çocuklarda (Rickson ve Warkins, 2003; (Courtney ve ark., 1996; Çoban, 2005), davranış problemi olan çocuklarda (Savarimuthu ve Bunnell, 2002; Çoban, 2005), duygu durum sorunlarında (Çoban, 2005), psikotik kişilerde (Çoban, 2003) kullanıldığı ve olumlu sonuçlar alındığı görülmektedir.

Müzik temelli çalışmalardan biri olarak enstrüman eğitiminin özellikle çocuk ve ergenlerdeki etkilerine bakıldığında, stres seviyesini düşürdüğü, öz-güven düzeyini yükselttiği, sosyal becerilerini güçlendirdiği ve bilişsel ve duygusal pekçok alana olumlu etkide bulunduğu bilinmektedir.

Çocukluk ve ergenlik çağı insanın en hızlı büyüme ve gelişme dönemleridir. Çocuğun bu dönemlerdeki yaşantıları, temelleri atılmakta olan ruhsal dünyaya büyük etkilerde bulunur. Bu sebeple yaşamın erken dönemlerindeki bu yaşantılar üzerinde önemle durulmalıdır. Özellikle stres verici yaşam olaylarının olumsuz etkisinin

ruhsallık üzerinde daha kalıcı etkiye yol açtığı bu dönemlerde psikolojik destek önemli bir yere sahiptir.

Çocukluk dönemlerinde en büyük stres verici yaşam olaylarından biri de çocuğun ihmali ve istismarıdır. İhmal veya istismar mağduru, ailesinden ihtiyacı olan bakımı alamayan çocuklar, devlet tarafından ilgili yasalarca koruma altına alınarak yaşamlarını sürdürmektedirler. Koruma altındaki çocuklar kurumlarda gerekli bakımı almakta ve hayatlarını devam ettirmektedirler. Temel bakımları karşılanan çocukların optimum [uygun değer] psikolojik destekleri de kurumlar tarafından sağlanmaktadır. Ancak çocuklar aile kavramından uzakta olmaları dolayısı ile sosyal destek konusunda sorunlar yaşamaktadırlar.

Koruma altındaki çocukların yaşadıkları stres verici yaşam olayları (ihmal, istismar, ailenin dağılması vb.) ve yaşadıkları sosyal destek eksikliklerinin, çocukların duygusal ve davranışsal sorunlar geliştirmeleri için risk faktörü olabileceği düşünülmektedir. Risk grubunda olan çocukların psikolojik destek görmeleri ya da duygusal iyi oluşlarını destekleyecek etkinlikler içerisinde bulunmaları onların duygusal ve davranışsal sorunlarının önüne geçebilmektedir.

Bu doğrultuda risk grubu altında olan çocuklarla onların iyi oluşlarını destekleyecek müzik temelli bir çalışma yürütmek planlanmıştır. Müzik temelli çalışma, müzik enstrümanı eğitimi olarak belirlenmiştir. Enstrüman olarak araştırmacının profesyonel olarak icra ettiği enstrüman olan piyano belirlenmiştir.

Araştırmada koruma altındaki çocuklarda 12 hafta süren piyano eğitiminin sosyal beceri düzeyleri, duygusal ve davranışsal sorunları üzerindeki etkisini incelemek amaçlanmıştır.

1.1. Problem Durumu

Araştırmanın temel problemi Koruma altındaki çocuklarda piyano eğitiminin sosyal beceri düzeyi ve duygusal ve davranışsal sorunlar üzerindeki etkisinin ne yönde olduğuna ilişkindir.

1.2. Önem

Ulusal ve uluslararası yayınlara bakıldığında, araştırmada çalışılması amaçlanan konunun daha önce araştırılmadığı görülmektedir. Bu durum araştırmamızdan elde edilecek bulguların literatüre katkısının olacağını

göstermektedir. Koruma altındaki çocuklarla birlikte yürütülen araştırmanın, koruma altındaki çocukların psikolojik süreçlerine ilişkin bilgi sağlayarak, koruma altındaki çocukların duygusal iyi oluşlarına yönelik yapılacak destekleyici çalışmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.



2. LİTERATÜR ARAŞTIRMASI

2.1. Araştırmanın Hipotezleri

1. Hipotez: Piyano eğitimi 6-12 yaş arası çocuklarda dikkat eksikliği ve hiperaktivite sorunlarını azaltmaktadır.
2. Hipotez: Piyano eğitimi 6-12 yaş arası çocuklarda davranışsal sorunları azaltmaktadır.
3. Hipotez: Piyano eğitimi 6-12 yaş arası çocuklarda akran sorunlarını azaltmaktadır.
4. Hipotez: Piyano eğitimi 6-12 yaş arası çocuklarda duygusal sorunları azaltmaktadır.
5. Hipotez: Piyano eğitimi 6-12 yaş arası çocukların toplam duygusal ve davranışsal sorunlarını azaltmaktadır.
6. Hipotez: Piyano eğitimi 6-12 yaş arası çocuklarda olumlu sosyal davranış düzeylerini arttırmaktadır.
7. Hipotez: Piyano eğitimi 6-12 yaş arası çocuklarda sosyal becerileri arttırmaktadır.
8. Hipotez: Piyano eğitimi 6-12 yaş arası çocuklarda atılganlık becerilerini arttırmaktadır.

2.2. ‘Çocuk’ Kavramı ve ‘Çocuk Hakları’

Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi'ne göre 18 yaşını tamamlamamış her birey çocuk olarak kabul edilmektedir. Bu kabul ülkemiz mevzuatında da yer almaktadır (Akt: Karakaş ve Çevik, 2016)

Çocuk kavramı; doğumdan itibaren bir yetişkinin bakımına ve desteğine ihtiyaç duyan; fiziksel ve ruhsal olarak çevresine uyum sağlamaya uygun hâle gelene kadar gerekli olan insan olarak ifade edilebilir. (Karaman, 2019) Çocuk kavramına dair tanımlama getirmedeki temel amaç çocuk kavramına evrensel kabuller

kazandırarak çocukları ihmal, kötü muamele ve istismara karşı koruyarak çocukların örselenmelerinin önüne geçilmesidir (Akyüz, 2000).

Çocuk haklarına ilişkin evrensel çocuk haklarının oluşturulması fikri, Birleşmiş Milletler öncülüğünde gelişmiş olup, Çocuk Hakları Sözleşmesi yasal olarak 1989'da Birleşmiş Millet Genel Kurulu tarafından kabul edilmiştir. Avrupa Konseyi'nin 'Çocukların İnsan Hakları' olarak ele aldığı bu haklar, bedensel, duygusal ve zihinsel olarak gelişimini sürdürmekte olan çocuğun özel korunma gereksinimi sonucu, uluslararası kuruluşlar tarafından yasalar temelinde geliştirilmiş temel haklardır.

Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi ve Avrupa Konseyi Çocuk Hakları'nda belirtilen, çocuk haklarına ilişkin 4 ana kıstas dikkate alınarak, yasalar ve uygulamalar geliştirilmektedir. Bu 4 kıstas; çocuk haklarından her çocuğun faydalanabilmesi, çocuğun yüksek yararının gözetilmesi, çocuğun yaşam ve gelişme hakkının korunulması, çocuğun kendisi ile ilişki içerisinde olan tüm konularda karar alma sürecine dâhil edilmesi ve kendi fikirlerini ifade edebilmesinin teşvik edilmesi olarak yer almaktadır. (Avrupa Konseyi, 2016)

Türkiye, Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları sözleşmesini 1994 yılında onaylamıştır. Bu sözleşme ile çocuklar, çocuğun yaşam hakkının korunumu, eğitim, sağlık hakkının sağlanması gibi temel hakların ötesinde birçok hak kazanmışlardır. Bu haklar ile çocuğun iyilik hâli ve hayat refahı yükselmiştir.

2.3. Korunma İhtiyacı Olan Çocuk

Çocuğun sosyoduygusal ve biyolojik gelişiminin en uygun bir şekilde sağlandığı ortamın aile olduğu kabul edilmektedir.

Farklı sebeplerle ailesi ile birlikte yaşamını sürdüremeyen çocuklar olabilmektedir. Ailesi ile yaşayamayan; korunma gereksinimi gelişen çocuklar 'Korunma İhtiyacı Olan Çocuk' tanımı ile Çocuk Koruma Kanunu'nda bulunmaktadır. Koruma kararı bedensel, ruhsal ve duygusal gelişimleri risk altında olan çocuklar hakkında alınmaktadır.

Çocuk koruma; Korunma ihtiyacı olan, ihmal veya istismar sonucu zarar gören çocukların korunma ihtiyaçlarının karşılanmasına yönelik oluşturulmuş çocuk koruma sistemine bağlı sistemlerde görevli olan sosyal hizmet uzmanları ve diğer meslek gruplarının çalışmalarını kapsayan bir kavramdır.

2005 yılında yürürlüğe giren 5395 sayılı Çocuk Koruma Kanunu'nda korunma ihtiyacı olan çocuklar belirlenerek söz konusu çocukların ihtiyaçlarının saptanması ile erken dönemde gerekli desteğin verilmesi amaçlanır. Bu doğrultuda çocuk koruma kanunu tarafından sağlık, eğitim, danışmanlık, bakım ve barınma tedbirleri tanımlanmıştır.

2.3.1. Türkiye’de Korunmaya İhtiyacı Olan Çocuklar Tarihi Üzerine

Çocukluk, sadece biyolojik özelliklerin sıralanmasıyla değerlendirilmez. Aynı zamanda siyasal ve sosyal bir biçimde hayalde canlandırma ve yaşatmadır. Sosyokültürel ve politik bir düzlemde tarih sahnesinde çeşitli şekillerde algılanmış ve kavramsallaştırılmıştır. Bir yanıyla kültürel bir zeminde incelenen yaklaşım diğer yandaysa biyolojik özelliklerin, çocukluk gelişimiyle olan ilişkisi. Çocukların sosyal yaşamındaki şekil değişimleri, uzun süreçte edebiyattan tiyatroya, kıyafetlerden oyun, mekân ve araçlarına, müzik eğitiminden, çeşitli spor faaliyetlerine kadar geniş bir alanı kapsamıştır. Osmanlı coğrafyasında çocuğun eğitimi ve terbiyesi çok önemli bir yerdedir. Devletin kendi geleceğinin güvencesi onlara yapılacak yatırımlarla teminat altına alınacaktır. Osmanlı döneminden bu zamana süreklilik içinde gelişen anne-baba, memleket sevgisi, büyüklere saygı, çalışkanlık ve dürüstlük gibi millî motifler maddi ve manevi “iyi” çocuk imgesinin gelecek nesillere aktarılmasını sağlayacaktır.

Erken Cumhuriyet döneminde uzun süren savaşların acı sonuçları arasında çocukların yetim ve öksüz kalması, açlık, ebeveynlerin cephede yer almalarıyla yoksulluk sıkıntısı çekmeleri buna bağlı olarak da çocuk nüfusunun önemli bir bölümünde azalmalar yer almaktadır. Benzer bir biçimde millî mücadele döneminde çekilen sıkıntılar; salgın hastalıklar ve bebek ölümleri sağlık hizmetlerinin ve çocuk bakımının yetersizliğinde açıkçası bir çocuk meselesinin olduğunu göstermektedir. Osmanlı döneminde çocukluğun toplumsal ve politik dönüşümünde yine bu konu gündemdedir. Örneğin Gürkan’a göre (2013) “korunmaya muhtaç çocuklar, klasik dönemde daha çok merkezi yönetimin nüfuzundan görece azade olan vakıflar bünyesinde ya da evlatlık veya ahretlik olarak başka ailelerin yanında, kimi zaman iş karşılığında himaye edilmiştir” Sultan Abdülmecit döneminde, 1839’da Gülhane Hattıhümayunu fermanı ile ilan edilmiş olan yönetimi iyileştirme tasarımı ve bu iyileştirmelerin yapıldığı Tanzimat dönemi uygulamalarının çocuklara getirdiği yenilikler arasında korunmaya muhtaç çocukların korunması da vardır. Modernleşme

süreci öncesinde korunmaya gereksinimi olan çocuklar, çoğunlukla a ile çevrelerinde bakılır; yakın çevrenin yetmediği durumlarda ‘evlatlık’ olarak başka ailelerin yanına verilir ya da vakıflar, yoksullara yiyecek dağıtmak üzere kurulmuş hayır evleri vasıtasıyla korunmaya çalışılırdı. Ancak çocukların sahip oldukları malları ya da diğer haklarının korunmasına yönelik resmî bir kurumsallaşma, “modern bir devletin gereği” olarak güvence altına alınma girişimi 1851’deki ‘Eytam Nizamnamesi’ ile gerçekleşmiştir. Bu tüzükle oluşturulan ‘Emval-i Eytam Nezareti’, çocukların haklarının korunması için adım atmış ve yetim kalan çocukların Eytam İdaresi’ne bildirilmesi şart koşulmuştur. Diğer bir yanda Birinci Dünya Savaşı’nın patlak vermesi ve Osmanlı’nın savaş içerisine yer alması cephe içi ve dışında yaşanan dramatik sonuçlarla bakıma muhtaç, öksüz ve yetim kalan çocukların sayısı hızla yükselmiştir. Bu dönemde, kimsesiz ve yoksul kalan çocukların kurumsal bir çatı altında himaye edilmesi fikri, Himaye-i Etfal Cemiyeti’nin kurulmasına öncülük etmiştir (Özta, 2013). Sonraki dönemde çocuklara maddi ve manevi destek sağlayacak kurumsal teşebbüsler yer almaktadır. Özellikle Çocuk Esirgeme Kurumu, Hilal-i Ahmer Cemiyeti (Kızılay), Türk Maarif Cemiyeti ve Halkevlerinin yanında Ana Kucağı, Fukaraperver Cemiyeti, Yardımsevenler Cemiyeti, Yetimler Himaye Cemiyeti ve Vakıflar, Emlak ve Eytam Bankası da çocukların korunmasında rol oynayan kurumlar arasındadır.

2.3.2. “Korunma İhtiyacı Olmak” Kavramı ve İlgili Yasalar

Fiziksel, ruhsal, sosyal, bilişsel ve ahlaki gelişimi ve bireysel güvenliğini tehlike ihtimali karşı karşıya olan, suça sürüklenmiş olan ya da ihmal ve istismar mağduru olan çocuğa ‘Korunma ihtiyacı olan çocuk’ denmektedir. Devletin görevlerinden biri de korunma ihtiyacı olan çocuklara gerekli korunmanın sağlanmasıdır. 9501 numaralı Çocuk koruma kanununda, çocuk koruma işleyişinin amacı, kapsamı, temel ilkeleri, koruyucu ve destekleyici tedbirler bulunmaktadır.

TBMM İnsan Hakları Komisyonu’nda korunma ihtiyacı olan çocuklara ilişkin hükümler genelge ve yönetmeliklerde detaylıca bulunmaktadır. Bununla birlikte Türkiye Cumhuriyeti Hükümeti ile UNICEF’in imzaladığı 10 Mart 1954 tarihli antlaşma (Temel İş birliği Antlaşması) ve Sektörler Arası Çocuk Kurulu, çocuk haklarına ilişkin yürütülen çalışmalarda etkin rol almıştır.

2.4. Çocuk Koruma Sistemi

Birçok sosyal ve ekonomik sebep ile dünya üzerinde yaşamakta olan pek çok çocuğun temel ihtiyaçları karşılanamamakta, sağlıklı gelişim gösterememektedirler. Dünya üzerinde bu sosyal ve ekonomik problemlerden yoğun olarak etkilenmekte olan ana toplumsal gruplardan biri de çocuklardır. Temel ihtiyaçları karşılanamayan çocuklar, içindeki buldukları sosyal sistem arayıcılığı ve koruyucu sistemin sağladığı olanaklar doğrultusunda korunabilmekte, gözetilebilmektedir. (Yolcuoğlu, 2009)

Çocuk koruma sistemleri günümüzde devletlere göre farklılaşmaktadır. Bu farklılıklar devletlerin koşullarından doğmaktadır. Ancak ana amaç daima çocuk refahının sağlanması üzerinedir. Çocuk koruma sistemi en genel tanımı ile çocuğun ihmalden ve istismarından kaynaklanmış çocuğa karşı olan sosyal tehlikelerden çocuğun korunmasını sağlamak amacı ile oluşturulmuş koruma hizmetleri yahut sosyal yardımlardır.' (Hetherington 2006)

Aile ve çocuk arasındaki ilişkinin korunması ve güçlendirilmesi; çocuğun temel bakımı, çocuk koruma sistemlerinin odağıdır. (Beter, 2010) Çocuğun toplumla uyumu korunarak çocuğun korunumu sağlanır. Çocuk koruma hizmetlerinde, çocuğun koruma hizmetini alma sürecinde, alınacak kararlar başta çocuğu etkilemekle birlikte çocuğun ilgili olduğu anne babadan içinde bulunduğu toplumu kadar pek çok alana temas etmektedir. Koruma altına alma hizmetleri, hizmetin tüm bu etki alanlarına etkisi göz edilerek geliştirilir ve uygulanır.

Toplumların sosyo-kültürel, siyasi, ekonomik yapılarına göre şekillenen çocuk koruma sistemi, Türk toplumunda da uzun bir tarihe sahiptir. Günümüzde Türkiye'de yasalar çerçevesinde yürütülmektedir.

2.4.1. Türkiye'de Çocuk Koruma Sistemi

Türkiye'de çocuk koruma sistemlerinin tarihsel gelişimine bakıldığında Osmanlı döneminde vakıf, ahi ve lonca birimlerinin ekonomik sorunları olan, ihtiyaç sahibi, kimsesiz kişilerin korunması ve desteği konusunda etkin olduğu görülmektedir. (Altan 2006).

1908 yılında şehit, gazi olan kimselerin çocuklarının korunumu ve ihtiyaçlarının karşılanması için 'Himaye-i Etfal Cemiyeti' kurulmuştur. Bu kurum çocukların fiziksel, psikolojik sağlıklarını korumayı amaçlamıştır. (Akyüz, 2000)

Kırklareli’nde kurulan cemiyet 1916’da İstanbul’da, 1921’de Ankara’da çalışmalarını sürdürmüştür. (Uluğtekin, 2001)

Cumhuriyetin ilanı ile birlikte gelişen pek çok politikanın arasında doğrudan dezavantajlı çocuklara odaklanan, koruma altındaki çocuklara ilişkin bir sosyal hizmet politikası oluşturulmadığı görülmektedir. Türk toplumunun geniş aile kavramı ve sosyal ilişkilerin yaygınlığı, toplumda doğal bir sosyal destek sisteminin olmasını sağlayarak, destek sisteminin yasal olarak gelişmesini geciktirdiği düşünülmektedir. (Salim, 2011)

Himaye-i Etfal Cemiyeti, 1935 senesinde Türkiye Çocuk Esirgeme kurumu olmuştur. Türkiye Çocuk Esirgeme Kurumunun Sağlık ve Sosyal Yardım Bakanlığı’na bağlanması 1981 yılında olmuştur. 1983 yılında, Türkiye Çocuk Esirgeme Kurumu 2828 sayılı kanunun kabulü ile Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu olarak korunmaya ihtiyacı olan çocuklara hizmet vermeyi sürdürmüştür. (Salim, 2011).

Sosyal Hizmetler Çocuk Esirgeme Kurumu’nun kuruluşu ile birlikte kurum, Sağlık ve Sosyal Yardım Bakanlığı’na bağlı olarak hizmet vermeye devam etmiştir. 1989 yılında ise Başbakanlığa 256 sayılı kanun hükmünde kararname ile bağlanmıştır. (Akyüz, 2000)

2011 yılında 633 sayılı Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı kurulmuş ve Sosyal Hizmetler Çocuk Esirgeme Kurumu kapanarak bu kurumun yeri Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı’na devredilmiştir. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, sosyal hizmet müdahalelerini yöneten ve gerçekleştiren sorumlu bakanlık olmuştur. Günümüzde de söz konusu bakanlığa bağlı olarak korunma gereksinimi olan çocuklara dair hizmetler de Çocuk Hizmetleri Genel Müdürlüğü tarafından organize edilmektedir. (Yazıcı, 2013)

2.5. Kurum Bakım Modelleri

Koruma altındaki çocuklara ilişkim geliştirilmiş bakım modellerinin ülkelerin kültürel, sosyal ve ekonomik yapısına göre değişim gösterdiği görülmektedir. Tarih boyunca en yaygın bakım şekli, pek çok çocuğun bir arada yaşadığı ‘Çocuk Yuvası’ ya da ‘Yetiştirme Yurdu’ adları ile bilinen kurum bakım şeklidir. Günümüzde gelişmekte olan ülkelerde bu tip kurumların sürdüğü görülmektedir. (Ekşi, 2004)

Sosyoekonomik olarak gelişmiş ülkelere bakıldığında bu tip kalabalık bakım kurumlarının kaldırıldığı görülmektedir.

Türkiye’de 1983 öncesi ve 1983 yılında ‘Sosyal Hizmetler Çocuk Esirgeme Kurumu’ nun kurulması ile yetiştirme yurdu tipindeki bakım hizmetlerinin devam ettiği görülmektedir. Ancak 1990 yılı sonrasında kışla tipindeki bakım hizmetlerinin alternatifleri için yeni arayışlar başlamıştır. (Söğütlü, 2015)

‘Kışla Tipi’ bakım kurumlarının özelliklerine bakıldığında pek çok çocuk bir arada yaşamaktadır, personel sayısı çocuk sayısına göre yetersiz kalabilmektedir, merkezîyetçi bir anlayış ile yönetim sağlanmaktadır. (Şimşek ve ark. 2008) Bu tip bakım kurumları çocukların sosyal soyutlanma ile karşı karşıya kalabilmesine neden olabilmektedir. (Taştekil 1992). Bu tip sosyal izolasyonlar pek çok duygusal ve davranışsal sorunun gelişmesi için zemin hazırlayıcı nitelikte olabilmektedir.

Sosyal izolasyon ile karşı karşıya kalan çocuk, kurum bakımı sona erip sosyal yaşam içerisine girdiğinde, pek çok adaptasyon sorunu yaşayabilmektedir. Bu sosyo-duygusal adaptasyon sorunları beraberinde istenmedik sonuçlar doğurabilmektedir.

Sosyal izolasyonun yanı sıra, kurumların nüfusu da kurumda bakım altında olan çocukların refahını düşürücü nitelikte olabilmektedir.

Günümüzde kışla tipi kurum bakım modellerinin yerini daha az sayıda çocuğun bir arada yaşadığı, ev sistemlerine bıraktığı görülmektedir. (Yazıcı 2013).

Ülkemizdeki eski dönemlerde bulunan kışla tipi kurum bakım modellerine bakıldığında 12 yaşa kadar olan çocuklar için ‘Çocuk Yuvaları’ nın, 12 yaştan 18 yaşına kadar olan çocuklar için ‘Yetiştirme Yurtları’ nın hizmet verdiği görülmektedir. 2005 yılı ile kışla tipindeki kurum bakım modelleri olan ‘Çocuk Yuvaları’ ve ‘Yetiştirme Yurtları’ sonlandırılmıştır. Bu kurumlar yerlerini ‘Çocuk evleri’ ve Çocuk evleri siteleri ’ne bırakmıştır.

2.5.1. Çocuk Koruma Hizmetlerinde Ev Tipi Kurum Bakım Modelleri

2.5.1.1. Çocuk Evleri Sistemi

Kışla tipi kurum bakım modellerinin beraberinde getirdiği olumsuzluklar, koruma altındaki çocuklar için yeni kurum bakım modelleri arayışına götürmüştür. Gelişen dünyanın beraberinde getirdiği yeni bakım ve eğitim anlayışları, ekonomik ve kültürel yapı yeni modellerin ortaya çıkmasını etkilemiştir. İlk olarak 2000 yılında

Ankara’da uygulaması başlatılan Çocuk Evleri sistemi, 2005 yılında yaygınlaşmaya başlamıştır.

Böylece, kışla tipi bakımın yerini 5 ila 8 çocuğun bir arada yaşadığı, çocuğun doğal ev ortamına en yakın imkânların sağlandığı Çocuk Evleri almıştır. (Keten 2017). Çocuk Evleri’ni kışla tipi kurum bakımlarından ayıran temel özellik, çocuğun sosyal yaşama katılımının sağlanabilmesi ve çocuğun toplumsal aktivitelere katılabilmesi olmuştur. (Yıldırım 2013).

Çocuk Evleri, bulunduğu şehrin sosyo-kültürel ve fiziki yapısına göre çocuk yetiştirmenin uygun olduğu bölgelerinde, şehir merkezlerinde, eğitim ve sağlık kurumlarına yakın dairelerde sürdürülen yatılı sosyal hizmettir. Bir çocuk evinde ortalama 6 çocuk yaşamaktadır.

Eski model bakım kurumları olan kışla tipi bakım kurumlarında korunma altında olan çocukların toplumdaki izole bir şekilde yaşadığı ve kurum bakımının sonlanması ile toplumsal yaşama adaptasyon sorunu çektiği bilinmektedir. Yeni bakım kurumları olarak Çocuk Evleri’nde, çocukların kendilerini normal bir ev yaşamında hissedebilmesi, dış dünya ile (okul, mahalle, komşuluk vb.) sosyal ilişkiler geliştirebilmesi üzerinde önemle durulmaktadır.

Bu durumun korunma kararı sona eren çocukların toplumsal yaşama adaptasyonunu kolaylaştıracağı düşünülmektedir.

Bu doğrultuda çocuk evlerinde yaşamını sürdüreceği olan çocuklar yaş ve cinsiyete göre bir düzen içerisinde evlere yerleştirilmektedir. Bir çocuk evinde yaşayacak olan çocuk sayısı en fazla olmakla birlikte, yaşayan çocukların aralarındaki yaş farkı da en fazla 3 olacak şekilde ayarlanmaktadır. Bununla birlikte eğer kardeşler aynı çocuk evinde kalıyorlarsa, kardeşler arasındaki yaş farkı problem yaratmamaktadır. Evlerin her birinin 1 ‘Çocuk Evi Sorumlusu’ bulunmaktadır. ‘Çocuk Evi sorumluları’ ilgili olduğu Çocuk Evinin işleyişine ilişkin ‘Koordinasyon Merkezi Müdürlüğü’ ile Çocuk Evi arasında iletişimi sağlayıcı göreve sahiptir. Bu ev sorumluları çocuğun sosyal, duygusal bedensel gelişimlerini izlemekte, çocukların eğitim süreçlerini de takip etmektedirler. ‘Çocuk Evi Sorumluları’, psikolog, çocuk gelişimci, hemşire, sosyal hizmet uzmanı vb. olabilmektedir.

Çocuk Evlerinde çocuk bakımı eğitimi olan bakıcı ana/babalar 3 vardiya şeklinde çalışmaktadır. Bu bakıcı ana/babalar, çocuklarla birlikte kalır, evin tertibini sağlar, evin temizliğini ve yemeğini yapar, çocuklar ile yakından ilgilenmeye çalışır.

‘Çocuk Evleri Çalışma Usul ve Esasları Hakkındaki Yönetmelik’ 05.10.2008 tarihinde ‘27015 sayılı Resmî Gazete’ de yayımlanarak yürürlüğe girmiştir. Çocuk evlerindeki idari işlemler bu yönetmelik bazında yürütülmektedir.

2.6. Sanat Eğitimi

Sanat, insanlık tarihinin ilk dönemlerinden bu yana insanların duygularını ve düşüncelerini ifade edebilmek, aktarabilmek için kullandıkları bir alandır. Sanatsal ifadede imgeler farklı form ve şekillere dönüştürülerek aktarılır. Bu dönüşüm süreci içerisinde yaratıcılık faaliyetini barındırır. (Taşçı, 2018)

Sanat eğitimi temelde yaratıcılıktan beslenen bir eğitim alanıdır. Bireylerin bilimi öğrenmeleri gibi sanatı da öğrenmeleri, sanatsal etkinliklerde bulunmaları ve yeni bu şekilde yeni deneyimler tecrübe etmeleri insanın doğal hakkı olmakla birlikte çağdaş bir toplum için de bir gerekliliktir. (Kurtuluş, 2001)

Bir duygu, bir tasarı yahut bir güzelliği ifade etmek için başvurulan metotların tümü sanat iken, bu metotlar kullanılarak yapılan işlem sonucu ulaşılmış olan yaratıcılık ise sanat ürünüdür. (Devrim ve Araz, 1972)

Saraç sanat eğitimi, kişinin kendine, doğaya ve toplumsal yaşama dair duygularını ve düşüncelerini ses, çizim, yazı, hareket gibi yollar ile anlatması olarak tanımlamıştır. (Saraç, 2016)

Ünlü sanat tarihçisi H. Read, sanatın en temel tanımını ‘hoşa giden biçimler yaratma çabası’ şeklinde yapmıştır. Bu biçimler, güzellik duygumuzu harekete geçirir. (Read, 1951) Read’a göre sanat bir anlatım aracıdır; nasıl ki sözel ifade için mürekkep, kâğıt vb. malzemeler kullanılmaktaysa, her sanat dalının da kendi malzemesi ve metodu ile bir anlatım sağlanmaktadır. Read (1981), aynı zamanda sanatı bir bilgi tarzı olarak ele alır, sanattan kazanılan bilgiler, bilimden ve felsefeden kazanılan bilgiler faydalı ve değerli bilgilerdir. İnsanın dünyayı anlamasında bu bilgi tarzının tuttuğu yer diğer bilgi alanlarına göre bambaşkadır.

Sanatın varlığının hem toplumların hem bireylerin gelişmesinde büyük önemi olduğu bilinmektedir. Sanat eğitimi bir bireyin eğitiminin en önemli alanlarından biridir. Sanat eğitiminin içinde esas olarak Güzel sanatlar yer almaktadır. Güzel sanatlar kısaca gözden geçirildiğinde sanatın kullanılan malzeme, içeriğin özelliği, ileti, oluşum şekli, mahiyeti açısından türlere ayrıldığı görülmektedir.

Tarihin en eski sanatları olarak bilinen, kil, taş, boya vb. malzemelerin kullanımı ile oluşturulan sanat ürünleri ‘Plastik sanatlar’ altında toplanmaktadır. Resim, heykel, mimari bu sanat türünün altında bulunmaktadır. Ses temelli güzel sanatlar ise ‘Fonetik sanatlar’ dır. Müzik ve edebiyat bu sanat türünün altına girer. Müziğin malzemesi ses iken edebiyatın malzemesi dildir. ‘Ritmik sanatlar’, tiyatro, opera, bale, operet, pandomim gibi doğa taklidi temelinde gerçekleşen sanat dallarını içerir. ‘Karma sanatlar’ ise birçok sanat dalının malzemesini bir arada kullanan sanatları kapsar. Müzik, görsel tasarım, beden ve hareket gibi pek çok alan iç içedir. Tiyatro, sinema, bale, opera, operet sanat dalları bu alana dâhildir.

2.6.1. Müzik Eğitimi

Fonetik sanatlar içerisinde yer alan müzik, sanat eğitiminin başlıca dallarından birini oluşturur.

Müzik insan yaşamında önemli bir yere sahiptir. Bu önemi büyük oranda insanın anlatma ihtiyacının karşılanması oluşturur. Müziğin insan yaşamındaki yeri esas olarak estetik temele dayalı olmakla birlikte, psiko-sosyal, kültürel, eğitimsel ve ekonomik özelliklere de büyük oranda sahiptir. (Uçan, 2005)

Müzik eğitimi, kişiye ‘müzikal davranış kazandırma/geliştirme’ sürecidir. Müzik eğitiminin tarihteki yerine baktığımızda, Antik Yunan’da müzik eğitimi önemsenmiş ve ‘müzik kültürü’ bilgeliğin ana öğelerinden biri olarak görülmüştür. Tarihteki pek çok uygarlıkta müzik üzerine çalışılmış ve insan eğitimi için önemli gerekliliklerden biri olarak görülmüştür. (Say, 2010)

Uçan’ın yaptığı müzik eğitimi tanımında müzik eğitimini ‘Müzikal davranış kazandırma’, ‘Kişinin müziğe ilişkin tutum ve davranışlarında farklılıklar oluşturma’, ‘Kişinin müziğe ilişkin davranışını farklılaştırma/geliştirme’ şeklinde ele almıştır. (Uçan, 2005)

Müzik eğitimi ile kişinin müzikten keyif alması, kazandığı bilgi ile kendine ve çevreye dair bilincinin artması, estetik bir bilinç kazanması sağlanır.

Müzik eğitimi her yaşta gerekli bir eğitimidir. Çocukluk çağında, çocukta genel, ortak müzik kültürünün gelişmesi amacı ile müzik, oyunlaştırılarak çocuğa kazandırılmaya çalışılır. Müziğe karşı ilginin ve merakın canlanması, çocuğu zamanla müziği öğrenmeye doğru iter. Bu öğrenme süreci bireysel bir hobiden profesyonel bir noktaya kadar uzanabilir. Önemli olan müziğe dair ilgi ve merakın kazanımı ve bu ortak kültüre dair bir bilincin gelişmesidir.

Müzik eğitimi, kişinin duygusal, zihinsel, bedensel alanları arasında oryantasyonu sağlar, bu alanların iyi oluşunu destekler, kişiye disiplin, öz güven kazandır. Kişinin kendi duygu ve düşüncelerini dil dışında anlatabileceği yeni bir alan kazanmasını sağlar, kendini anlatma becerisini geliştirir. Yaratıcı yönlerini keşfetmesini sağlar. Estetik duygularını canlandırır ve estetik algısını güçlendirir. Ritim ve hareketsel becerilerini geliştirir, bedenine ilişkin farkındalık kazanmasını sağlar. Toplumsal becerilerini geliştirir. (Özmenteş, 2005)

Bu geniş disiplinin kendi içinde belli sınıfları vardır. Bu sınıflar müzik eğitimindeki amaca göre belirlenir. Amaç eğitimin kapsamını belirler. Bu doğrultuda müzik eğitimi 3 boyutludur. İlk boyut örgün eğitim kurumlarındaki temel müzik eğitimine yönelik olarak verilen ‘Genel müzik eğitimi’dir. İkinci boyut kişilerin hobi olarak müzik ile ilgilendiği, müzik yapmaya istekli olan kişilerin özel olarak kişi/kurumlardan eğitim alarak müzik öğrendiği ‘Özengen müzik eğitimi’dir. Üçüncü boyut ise mesleki eğitim olarak müziğin öğrenildiği ve müzik icrasının meslek olarak sürdüreceği kişiler için sağlanan ‘Profesyonel müzik eğitimi’dir. (Say, 2010)

2.6.1.1. Çalgı Eğitimi

Çalgı eğitimi, profesyonel(mesleki) müzik eğitiminin en önemli parçalarından biridir. Sistematik, disiplinli ve istikrarlı bir çalışma süreci sonunda çalgı bilgisinde ve kullanımında ilerleme sağlanmaktadır. Her çalgının kendine özgü bilişsel ve davranışsal bileşenleri bulunmaktadır. Bu bileşenlerin öğrenilmesi ise düzenli ve sistematik çalışmak oldukça önemli bir yere sahiptir. Enstrümanı çalma davranışının ‘refleksleşme süreci’ ancak bu çalışma disiplini ile sağlanabilmektedir. (Pirgon, 2013)

Çalgı eğitimi kişinin kendini yakından tanıyabilmesi sürecinde önemli bir role sahiptir. Bireyin müzik alanında gelişmesini sağlarken kendi yeteneklerini fark edebilmesine de olanak sağlar. Kişinin yaratıcılığını güçlendirir, ‘kendini gerçekleştirilmesine olanak sağlar. (Demir, 2008) Çalgı eğitimi, müzikle profesyonel çalışmak isteyen kişiler için vazgeçilmez bir yere sahiptir. Toptaş, çalgı eğitiminin kişide olumlu değişimler ortaya çıkardığını belirtmiştir. (Toptaş, 2013)

Ülkemizde profesyonel müzik eğitimi veren kurumlarda çalgı seçimi beden yapısına uygun şekilde yaylı, nefesli, mızraplı-telli çalgılardan birine ya da sesinin uygunluğuna göre şan dersini seçer. Bu seçim sürecinde diğer müzik profesyonelleri

yer alır. Dersler teknik çalışmalar, ulusal ve uluslararası bestecilerden önemli eserlerin çalışılması, literatür bilgisi, müzik eğitimi öğretim ve öğrenme tekniklerinden oluşur.

Enstrüman çalmak psiko-motor, işitsel ve bilişsel becerilerin organize olmasını gerektiren bir süreçtir ve ancak planlı-programlı bir eğitim süreci ile bu becerilerin kazanımı ve gelişimi sağlanabilir. (Akbulut, 2013)

İlgili enstrümanda istenen hedeflere ulaşmak için bir çalışma program geliştirilir ve bu çalışma program süreklilik ve düzen içerisinde takip edilir. Aksi hâlde eğitimin çıktılarının alınması gecikebilir ya da çıktılar gerçekleşmeyebilir. Disiplinsiz bir çalışma süreci, öğrencinin motivasyonunu, ilgisini ve merakını azaltabilmektedir. Bu durum öğrenci-öğretmen ilişkisini de etkileyebilmektedir.

2.6.1.1.1. Piyano Eğitimi

Piyano 88 tuştan oluşan, 7 oktavın üzerinde ses aralığına sahip, sesin teller aracılığı elde edildiği bir enstrümandır. Piyanonun iç mekanizmasına bakıldığında, içerisinde bulunan çekiç, tellere vurarak sesi meydana getirir. Bu vuruş mekanizmasından dolayı piyano vurmali bir çalgı olarak kabul edilir. Ses aralığının geniş olması yanı sıra pek çok sesi üretebilme ve repertuar genişliğini de piyanonun önemli bir enstrüman olmasına neden olmaktadır. (Nacakcı ve ark., 2013)

Piyano 1711 yılında İtalya Floransa’da Bartolomeo Cristofori tarafından icat edilmiştir. Piyanonun geçmişi 12. Yüzyıl öncesi Asya’da kullanılmış olan ‘timpanon’ ve ‘psalterion’ isimli enstrümanlara dayanmaktadır. Bu çalgılara 19. Yüzyıla doğru yeni bir mekanizması eklenmiş ve tel sayısının karşılığı kadar tuş da enstrümana eklenmiştir. Bu yenilik ile ‘timpanon’ enstrümanının yeni ismi ‘klavikord’; ‘psalterion’ enstrümanının ismi ilse ‘epinet’ olmuştur. ‘Epinet’in geliştirilerek 16.yüzyılda ‘klavsen’ ismini almıştır. Klavsen enstrümanı ile hafif ve kuvvetli seslerin çalınması iki enstrüman ile mümkün olduğundan bu zorluğu ortadan kaldıracak yeni bir enstrüman arayışına gidilmiştir. Bu arayış piyano enstrümanın icadı ile sonuçlanmıştır. (Tufan ve Tufan, 2003)

Piyano eğitimi, profesyonel (mesleki) müzik eğitiminde temel enstrümandır ve alınan müzik eğitiminde tamamlayıcı ve yardımcı özellikleri bulunmaktadır. Bu özellikleri sebebi ile profesyonel müzik eğitiminde zorunlu eğitim olarak yer alır. Bu sayede temel piyano çalma becerisinin temelini farklı enstrüman eğitiminde olan herkes öğrenmiş olur.

Piyano eğitimi uzun süren bir eğitim sürecini kapsar; planlı ve devamlı bir şekilde ilerletilmesi gerekir. Bu eğitim sürecinde öğreticinin nitelikleri oldukça büyük öneme sahiptir.

İyi bir öğretici, öğrencinin enstrümana karşı olan ilgi ve merakını pekiştirerek öğrencinin yeterliliğini arttırmakta etkili olur. Yeterliliği artan öğrencinin enstrümana olan ilgisi artacak ve performansının gelişimi olumlu yönde ilerleyecektir

R. Gasimov'a göre piyano çalma becerisinin bilişsel, devinimsel, duyuşsal becerileri gerektiren, kompleks faaliyetleri içeren bir süreç olduğunu, bu becerilerin de yine piyano eğitimi ile kazandırılacağını vurgulamıştır.

2.7. Atılganlık

Atılganlık kavramına ilişkin tanımlar literatürde farklılaşmaktadır. Wolpe atılgan davranışı hakların ve duyguların sosyal çevre tarafından onaylanabilecek şekillerde ifadesi olarak tanımlamaktadır. Wolpe, öfke, kızgınlık, hüznün, mutluluk, sevgi gibi duyguların ifadelerini de bu ifade alanına dâhil etmektedir. (Wolpe, 1966) Atılganlığa ilişkin yapılan en yaygın tanımlardan biri de 'Kişinin kendini ifade edebilme yeteneği'dir. (Bandura, 1963)

Uluslararası literatürde 'Assertiveness' olarak kullanılan kavramın günümüzdeki yaygın karşılığı Alberti ve Emmons tarafından (1976) oluşturulmuştur. Alberti ve Emmons tarafından yapılan tanımda atılgan birey diğer bireylerle ilgili, kendi haklarına sahip çıkan, açık ve esnek kişi olarak geçmektedir. (Galassi, 1974) Voltan(1980) uluslararası literatürde kullanılan bu kavramının anlamını (assertiveness) Türkçe'de tam karşılıyan bir sözcük olmadığını belirterek; pek çok kavramın birleşerek bu anlamı verdiğini belirtmiştir. Bu kavramlar; atılgan, iddialı, girişken, kendini ortaya koyan şeklindedir. En yaygın kullanılan ve literatüde benimsenmiş olan kavram ise 'Atılganlık'tır. (Voltan, 1980; İnceoğlu ve Asyartar, 1987)

Jakubowski-Spector (1973) Atılganlık davranışını, kişinin diğerlerine saygılılık temelinde kendi duygularını, inanlarını ve düşüncelerini doğrudan ve içten anlatması şeklinde tariflemiştir. Lazarus (1973) Atılganlık tanımı üzerinde dikkat çektiği nokta kişinin hislerini 'açıkça' ifade edebilmesidir.

Wolpe' un (1966) Atılganlık davranışını açıklarken 'karşıt ket vurma' yaklaşımını kullanmıştır. Bu yaklaşıma göre atılganlığın önüne geçen kişilerarası ilişkide kaygılı olmak; kişilerarası ilişkinin kişide kaygı uyandırmasıdır. Kişi eğer bu

kaygı sürecinde girişimci davranırsa zamanla bu kaygı azalacak ve atılgen davranışlar da artacaktır.

2.7.1. Atılgenlik ile İlgili Yapılmış Araştırmalar

Atılgenlik davranışına ilişkin yapılan araştırmalar iki gruba toplanabilmektedir. İlk grupta atılgenlik davranışı ile ilişkili olan değişkenleri araştıran çalışmalar, ikinci grupta atılgenlik davranışının kazandırılmasına dönük, atılgenliğin değiştirilebilir, öğretilbilir bir davranış olup olmadığını araştıran çalışmalar yer almaktadır.

Atılgenliğin ilişkili olduğunu değişkenleri inceleyen araştırmalar atılgenliğin duygusal iyi oluş ile pozitif yönde ilişkisi olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte araştırmalar atılgenliğin benlik saygısı, olumlu benlik algısı, stresle başa çıkma düzeyi, problem çözme becerisi pozitif ilişki içerisinde olduğunu göstermiştir. (Akıncı, 2006; Bal, 2006; Ekinci ve ark. 2013; zbulak ve ark., 2011)

Atılgenlik eğitimi üzerine yapılan araştırmalar ilk olarak Friedman, Wolpe, Lazarus, Liberman, Baker, Fiedler ve Beach (1966, 1978) tarafından başlatılmıştır. Araştırmalar atılgenlik eğitimi ile sosyal ilişki sırasında ortaya çıkan kaygıyı azaltma, bireyin kendine olan güvenini arttırma üzerine odaklanmıştır.

Lomont ve arkadaşlarının (1969) yaptığı atılgenlik eğitimi araştırmalarında davranışın önceden denenmesinin atılgenlik becerisini geliştireceği ve sosyal ilişki içerisinde atılgenlik davranışının artacağı yönünde olmuştur.

Friedman (1971) yaptığı atılgenlik eğitimi araştırmalarında rol oynama ve model üzerinden öğrenme sürecinin atılgenlik üzerine etkisi incelenmiştir. Araştırmalar modelden öğrenme ve rol oynamanın atılgenlik becerisini arttırdığını göstermiştir.

Rathus'un (1973) yaptığı araştırmalarda, atılgenlik becerisine/davranışına ilişkin bedensel öğeler (ses tonu, göz teması, postür) zerine yapılan eğitimlerin de atılgenlik becerisini/ davranışını arttırdığı gözlenmiştir.

Mc Fall ve Twntyman (1973) ve Hersen ve arkadaşları (1973)'nın yaptığı araştırmalar da modelden öğrenme ve davranışı prova etme üzerinde odaklanmış ve bu iki eğitim sürecinin de atılgenlik becerisini geliştirdiği yönünde sonuçlar elde etmiştirler.

Türkiye'de atılgenlik üzerine ilk alışmaları Nilüfer Voltan Acar yapmıştır. Voltan 17-19 yaş arasındaki 60 niversite öğrencisinde atılgenlik eğitiminin

atılganlık davranışı üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırma atılganlık eğitiminin atılganlık davranışı üzerinde etkili olduğunu, atılganlık davranışlarını arttırdığını göstermiştir. (Voltan, 1980)

Oral 1986 yılında yaptığı araştırmada depresyon düzeyi ile atılganlık becerisi arasında ilişki bulmuş, depresyon düzeyi yüksek olanlarda atılganlık becerisinin düşük olduğuna ulaşmıştır. Bununla birlikte kadınlarda atılganlık düzeyini erkeklere oranla daha düşük bulmuştur. (Oral, 1986)

Yeşilyaprak ve Kısaç'ın yaptığı araştırmada, öğretmen adaylarına 10 hafta süresince atılganlık eğitimi uygulanmış ve bu eğitimin öğrencilerin atılganlık düzeyi, benlik tasarımı ve empatik eğilimi üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırma sonuçları atılganlık düzeyi ve benlik tasarımı düzeyi eğitim sürecinden anlamlı ölçüde olumlu yönden etkilendiğini göstermiş, empatik eğilim düzeyinde anlamlı bir değişim olmadığı görülmüştür. (Yeşilyaprak ve Kısaç, 1999)

Tataker'in 2003 yılında yaptığı araştırmada ergenlerde atılganlık düzeyi ile ruhsal sorun yaşama düzeyi arasında ilişki bulmuş; atılganlık düzeyi arttıkça ruhsal sorun yaşama düzeylerinin azaldığı sonucuna ulaşmıştır. (Tataker, 2003)

Alkaya ve Avşar'ın 2017 yılında okul çağı çocukları ile yaptığı atılganlık eğitiminin atılganlık düzeyi ve akran zorbalığını incelediği araştırmada, atılganlık eğitiminin atılganlık düzeylerini yükselttiğini ancak çocukların akran zorbalığı kurbanı olma ve zorba olma durumunu etkilemediği sonucuna ulaşılmıştır.

Şen 2011 yılında hemşirelerle yaptığı çalışmada; Göktürk 2009 yılında 5. Sınıf öğrencileri ile yaptığı çalışmada; Ünal 2007 yılında ilköğretim 2. Kademe öğrencileri ile yaptığı çalışmada, Yatağan 2005 yılında ilköğretim 7. Sınıf öğrencileri ile yaptığı çalışmada ve daha birçok çalışmada atılganlık eğitiminin atılganlık düzeyini yükselttiği sonucuna ulaşılmıştır.

Yapılan araştırmalar atılganlık becerisinin kazanılabilir olduğunu göstermektedir.

2.8. Sosyal Beceri

Sosyal beceri kavramının tarihçesine bakıldığında 1920'li yılların başında ilk olarak Thorndike tarafından insan zekâsına yeni bir boyut katarak, 'soyut' ve 'mekanik' olarak iki boyuta sahip olduğu düşünülen insan zekâsına 'sosyal zekâ' boyutu eklenmiştir. Thorndike sosyal zekâyı, kişinin kendisi dışındakilerini anlama

becerisi ve sosyallik içerisinde rasyonel davranma becerisi olarak tanımlamıştır. (Thorndike, 1920) Thorndike tarafından sosyal zekâyâ ilişkin yapılan bu ilk tanımlardan sonra Chapin tarafından yapılan tanımlarda sosyal katılım ve sosyal eylem kavramları vurgulanmıştır. Chapin, sosyal zekâ ve sosyal içgörü kavramlarını ayırmıştır. Ona göre sosyal içgörü, kişinin bir sosyal durumu bu sosyal durum içerisinde bulunan kişilerin görüşünden değerlendirme becerisidir. (Chapin, 1942) Thorndike'a göre Chapin tarafından verilen sosyal içgörü tanımı, sosyal zekâ boyutunun tanımıdır.

Foote, Cotrell ve Weinstein tarafından yapılan sosyal zekâ tanımında, kişinin kişilerarası yeterlik düzeyine odaklanmaktadır. Weinstein ise bahsi geçen bu yeterliliği kişinin manipüle etme becerisi olarak değerlendirmektedir ve sosyal zekâ boyutunu sosyal etkileme becerisi ile ilişkilendirmektedir. (Weinstein, 1969)

Sosyal beceri kavramının ilk ortaya çıktığı tanımının yanı sıra sosyal beceri kavramına ilişkin yapılan güncel tanımlar da bulunmaktadır.

Matson sosyal beceriyi günlük yaşam içerisindeki bağımsız becerisi ve stres verici kişilerarası durumlara uyum sağlayabilme becerisi olarak ele alarak, sosyal beceri içerisinde iletişim becerisinin ve bağımsız yaşama gücünü de dâhil eder. (Matson ve ark., 2005)

Bacanlı'ya göre sosyal beceri, sosyal ilişkileri başlatabilme, sürdürebilme ve uygun şekilde sonlandırabilme becerilerini kapsamaktadır. (Bacanlı, 2002)

Sosyal bir varlık olarak insan için sosyal beceriler, duygusal iyi oluş ve uyumda önemli yere sahiptir. Sosyal beceri kapasitesi kişinin duygusal sağlığı ve toplumsal uyumu için gereken sosyal ilişkileri kurmasını sağlar Sosyal beceriler kişinin stres verici yaşam olayları karşısında başa çıkma gücünü artırır ve kişiler arası çatışmalarını azaltır. (Matson ve ark. ,2005).

Sosyal beceriler kişinin iyi sosyal ilişkiler kurma, kendisi dışındakilerin haklarına, duygularına önem verme ve saygı duyma, sosyal kuralları dikkate alma, sosyal duruma uygun davranış sergileme gibi davranışları da içerir. (Albayrak, Çetin ve Bilbay,2003).

2.8.1. Sosyal Beceri ile İlgili Yapılmış Araştırmalar

Sosyal beceri kapasitesindeki yetersizliklerin kişinin duygusal, davranışsal ve sosyal alanda pek çok problem yaşamasına sebep verebildiği bilinmektedir. (Avcıgözü,2005)

Erken yaşta sosyal beceri yetersizliğinin sonucu olarak gelişen pek çok olumsuz sonuçları olduğu düşünülmektedir. Araştırmalar okul çağı çocuklarının yaşadığı sosyal sorunların, çocukların ilerleyen yaşlarında anti-sosyal davranış, agresyon, sosyal uyumsuzluk, akademik problemler gibi sorunlar yaşama ihtimalinin daha yüksek olduğunu belirtmiştir. (Ross, 1986; Walker ve McConnel, 1995; Campbell ve Spersitein, 1994)

Herbert, çocuklarda sosyal beceri ve davranış sorunları arasındaki ilişkiye getirdiği açıklamada sosyal beceri kapasitesi yüksek olan çocukların, sosyallik içerisinde karşılaştıkları problemleri çözmeye daha başarılı olduklarını; sosyal becerisi düşük olan çocukların karşılaştıkları bu problemleri çözmeye daha az başarılı olduklarını ve bu sebeple çoğunlukla çözümü getiren uygun davranışı sergilemekten çok çözümü sağlamayacak uygun olmayan davranışlar sergilerler. Bu durum da sosyal becerinin karşılaşılan problemleri çözmeye ve problemin çözümüne ilişkin adaptif davranış gösterme becerisini arttırdığını düşündürmektedir. (Aktaran: Erdoğan, 2003)

2.9. Duygusal ve Davranışsal Sorunlar ile İlgili Yapılmış Araştırmalar

İlgili literatüre bakıldığında duygusal ve davranışsal sorunların sosyal beceri ile ilişkilendirildiği görülmektedir. Dikkat eksikliği ve hiperaktivite düzeyi, akran sorunları, duygusal sorunlar, davranış sorunları arasında ilişki olduğunu gösteren araştırmalar bulunmaktadır. (Ayaz, Ayaz ve Yazgan, 2013; Biçen, 2018; Börekçi, 2017; Duran ve ark., 2016; Erten, 2012; Pırtık, 2013; Topaloğlu, 2013; Özmen, 2013; Akduman, Günindi ve Türkoğlu, 2015; Yılmaz ve Yiğit, 2011; Mercan ve Yavuzer, 2017; Canbay, 2010; Ertürk Kara, 2017; Erten, 2017; Samancı ve Diş, 2014)

3. GEREÇ VE YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın modeline, araştırma deney ve kontrol gruplarının nasıl oluşturulduğuna, araştırmada kullanılan ölçme araçlarına, piyano eğitimi oturumlarının içeriğine, araştırma verilerinin analizine ilişkin bilgiler bulunmaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada, deneysel araştırma modelleri arasından, yarı deneysel modeller arasından eşitlenmemiş kontrol gruplu deneysel model kullanılmıştır. Deneysel modeller, gerçek deneysel modeller, yarı deneysel modeller ve deneme öncesi modeller şeklinde üç gruba ayrılırlar (Büyüköztürk, 2001). Yarı deneysel desende, deney ve kontrol grupları atanırken grupların rastgele katılımcılardan değil benzer özelliklere sahip katılımcılardan (bilişsel düzey, hazır bulunuşluk vb.) oluşturulması bu modeli deneysel modelden ayırır (Karasar, 2009). Bu araştırmada da hem deney hem de kontrol grubunun sayı bakımından eşit, nitelik bakımından olabildiğince denk olması sağlanmaya çalışılmıştır.

Ön test-son test eşitlenmemiş kontrol gruplu yarı deneysel modelin çalışmaya uygulanmış biçimi Çizelge 3.1’de sunulmuştur.

Çizelge 3.1. Araştırma Deseni

Grup	Ön-test	Uygulama	Son test
Deney Grubu	Güçler ve Güçlükler Anketi	12 hafta Piyano Eğitimi	Güçler ve Güçlükler Anketi
	Matson Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği		Matson Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği
	Atılganlık Envanteri		Atılganlık Envanteri
Kontrol Grubu	Güçler ve Güçlükler Anketi	—	Güçler ve Güçlükler Anketi
	Matson Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği		Matson Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği
	Atılganlık Envanteri		Atılganlık Envanteri

Çizelge 3.1’de açıklandığı üzere, araştırma ölçekleri deney ve kontrol gruplarına hem ön test hem de son test olarak uygulanmıştır. Deney grubunda bulunan öğrencilere 12 hafta boyunca haftada 1 defa 40 dakika süre ile piyano eğitimi verilmiştir. Bu süre boyunca kontrol grubuna herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır.

3.2. Araştırma Grupları

Araştırmaya katılan katılımcılar, T.C. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Çocuk Hizmetleri Genel Müdürlüğü’ne bağlı Mutlu Yuva Yaşam Derneği bünyesinde bulunan Mutlu Yuva Çocuk Evi’nden seçilmiştir. İlk olarak Mutlu Yuva Çocuk Evin’den gerekli izinler sağlanmıştır. Araştırmaya alınacak olan katılımcıların ilk aşamada kendi gönüllü başvurusu gözönünde bulundurulmuştur. Ardından katılımcının vasisinin onayı alınmıştır. Araştırma katılımcılarından piyano eğitimi için gönüllü olan 6 katılımcı deney grubuna diğer 6 katılımcı kontrol grubuna atanmıştır. Her iki grubu da ön-test olarak Sosyo-demografik bilgi formu Güçler ve Güçlükler Anketi, Matson Sosyal beceri Değerlendirme Ölçeği ve Atılganlık Envanteri uygulanmıştır. Araştırma Katılımcılarının demografik bilgileri Çizelge 2.2’de yer almaktadır.

Araştırmaya alınacak çocuklar için araştırmacı tarafından atanan kriterler:

3.2.1. Dâhil Etme Kriterleri

- 6-12 yaş aralığında olmak
- Zekâ geriliği olmamak
- Genel tıbbi durumu ilgilendirecek bir fiziksel hastalığı olmamak
- Madde kullanmamak
- Görüşmeyi etkileyecek düzeyde görme ve/veya işitme problemi olmamak
- Çalışmaya katılmayı kabul etmek

3.2.2. Dışlama Kriterleri

- 6-12 yaş aralığında olmamak
- Zekâ geriliği olmak
- Genel tıbbi durumu ilgilendirecek bir fiziksel hastalığı olmak
- Madde kullanmak

- Görüşmeyi etkileyecek düzeyde görme ve/veya işitme problemi olmak
- Çalışmaya katılmayı kabul etmemek

Çizelge 3.2. Deney ve Kontrol Gruplarına İlişkin Sosyo-Demografik Bilgiler

Değişkenler		Deney	Kontrol
Yaş	7	1	1
	8	1	1
	9	1	1
	10	1	1
	11	1	1
	12	1	1
Anne	Hayatta	6	6
	Hayatta değil	0	0
Baba	Hayatta	5	5
	Hayatta değil	1	1
Travmatik Öykü	Var	0	0
	Yok	6	6
Kurum Bakım Sebebi	İhmal	6	6
	İstismar	0	0
Psikiyatrik tanı	Var	0	0
	Yok	6	6
Daha önce piyano eğitimi aldı mı	Evet	0	0
	Hayır	6	6

‘Güçler ve Güçlükler Anketi’ alt boyutları ve toplam puanı, ‘Matson Sosyal beceri Değerlendirme Ölçeği’ ve ‘Atılganlık Envanteri’ deney ve kontrol gruplarına ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri Çizelge 3.3’te sunulmuştur.

Çizelge 3.3. Güçler ve Güçlükler Anketi Alt Boyutları ve Toplam Puanı, Matson Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği ve Atılganlık Envanteri Deney ve Kontrol Grubuna Ait Ön-test Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	Deney grubu			Kontrol grubu		
	n	\bar{x}	Ss	n	\bar{x}	Ss
Dikkat eksikliği ve hiperaktivite	6	4.50	1.87	6	3.33	1.75
Davranış sorunları	6	3.16	1.94	6	3.83	1.32
Akran sorunları	6	6.16	2.48	6	4.16	1.72
Duygusal sorunlar	6	3.83	2.13	6	3.50	1.04
Olumlu sosyal davranış	6	4.50	1.37	6	4.00	1.26
Toplam GGA	6	16.50	6.62	6	15.16	4.79
Matson sosyal beceri ölçeği	6	63.50	6.71	6	60.33	7.47
Atılganlık envanteri	6	40.50	7.58	6	40.33	7.36

Çizelge 3.3 İncelendiğinde, deney grubuna ilişkin ön-test değerlerinin dikkat eksikliği ve hiperaktivite sorunlarında (\bar{x} : 4.50, Ss:1.87), davranış sorunlarında (\bar{x} : 3.16Ss:1.94), akran sorunlarında (\bar{x} : 6.16 Ss:2.48), Duygusal sorunlarda (\bar{x} : 3.83, Ss:2.13), Olumlu sosyal davranışta (\bar{x} : 4.50, Ss:1.37), Toplam Güçler ve Güçlükler anketi puanlarında (\bar{x} : 4.50, Ss:1.87), Matson sosyal beceri düzeyinde (\bar{x} : 63.50, Ss:6.71), Atılganlık düzeyinde (\bar{x} : 40.50, Ss:7.58) olduğu görülmektedir.

Çizelge 3.4. Deney ve Kontrol Grubunun Güçler ve Güçlükler Anketi, Matson Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği ve Atılganlık Envanteri'ne İlişkin Mann-Whitney U testi Ön-test Sonuçları

		n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p
Dikkat eksikliği ve Hiperaktivite	Deney	6	7.58	45.50	11.50	0.292
	Kontrol	6	5.42	32.50		
Davranış sorunları	Deney	6	6.08	36.50	15.50	0.682
	Kontrol	6	6.92	41.50		
Akran sorunları	Deney	6	8.08	48.50	8.50	0.126
	Kontrol	6	4.92	29.50		
Duygusal sorunlar	Deney	6	7.33	44.00	13.00	0.413
	Kontrol	6	5.67	34.00		
Olumlu sosyal davranışlar	Deney	6	7.17	43.00	14.00	0.502
	Kontrol	6	5.83	35.00		
Toplam GGA	Deney	6	6.83	41.00	16.00	0.748
	Kontrol	6	6.33	38.00		
Matson sosyal beceri	Deney	6	7.33	44.00	13.00	0.420
	Kontrol	6	5.67	34.00		
Atılganlık envanteri	Deney	6	6.67	40.00	17.00	0.873
	Kontrol	6	6.33	38.00		

Çizelge 3.4 incelendiğinde, Güçler ve Güçlükler anketi alt boyutlarından Dikkat eksikliği ve Hiperaktivite, Davranış sorunları, Akran sorunları, Duygusal sorunlar, Olumlu sosyal davranışlar puanları, Toplam Güçler ve Güçlükler anketi puanları Matson sosyal beceri puanları ve Atılganlık envanteri puanları arasında deney ve kontrol grubu arasında anlamlı bir fark olmadığı gözlenmiştir ($p>.05$). Bu sonuçlara göre, Güçler ve Güçlükler anketi alt boyutlarından Dikkat eksikliği ve Hiperaktivite, Davranış sorunları, Akran sorunları, Duygusal sorunları, Olumlu sosyal davranışlar puanları, Toplam Güçler ve Güçlükler anketi puanları, Matson sosyal beceri puanları ve Atılganlık envanteri'nde deney işleminin başlamasından önce, deney ve kontrol grupları arasında olan ortalamalar açısından küçük farklar bulunmasına rağmen, farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmüştür.

3.3. Veri toplama araçları

3.3.1. Sosyo-Demografik Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından geliştirilen sosyo-demografik bilgi formu araştırmaya katılan kişilerin genel bilgilerini edinmek amacı ile düzenlenmiştir.

3.3.2. Matson Çocuklarda Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği (MESSY)

Matson Çocuklarda Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği, Matson, Ratatory ve Helsel (1983) tarafından geliştirilmiş olup ve Hasan ve Bacanlı (2003) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Ölçek sosyal becerileri değerlendirmek amacı ile geliştirilmiştir. Ölçekte olumlu sosyal davranışlar ve olumsuz sosyal davranışlar olarak 2 alt boyut bulunmaktadır (Bacanlı ve Erdoğan, 2003). Ölçek toplam 47 maddeden oluşmakla birlikte 5'li likert tipinde bir ölçektir. 5'li likert değerlendirme 1 puan: 'Bana hiç uygun değil'; 2 puan: 'Bana az uygun'; 3 puan: 'Bana orta düzeyde uygun'; 4 puan: 'Bana oldukça uygun'; 5 puan: 'Bana tamamen uygun' seçeneklerinden oluşmaktadır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 47; en yüksek puan 235'tir. 1, 7, 8, 10, 11, 14, 16, 19, 20, 22, 23, 26, 27, 28, 30, 34, 35, 36, 37, 39, 40, 43, 44, 46. maddeler olumlu sosyal davranış puanının hesaplanmasında kullanılan maddeler iken 2, 3, 4, 5, 6, 9, 12, 13, 15, 17, 18, 21, 24, 25, 29, 31,32, 33, 38, 41, 42, 45, 47. maddeler olumsuz sosyal davranış puanının hesaplanmasında kullanılan maddelerdir.

Ölçeğin orijinal çalışmasında güvenilirliği test-tekrar test yöntemi ile hesaplanmış ve korelasyon katsayısı 0.77 olarak bulunmuştur. Ölçeğin Türkçe geçerlilik ve güvenilirlik çalışmasında Croanbach Alpha iç tutarlılık güvenilirlik katsayısı 0.94 olarak bulunmuştur. Croanbach Alpha katsayısı alt ölçekler için; 'Olumlu Sosyal Davranışlar için 0.74'; 'Olumsuz Sosyal Davranışlar' için 0.70olarak hesaplanmıştır.

3.3.3. Atılganlık Envanteri

Atılganlık envanteri 1982 yılında Topukçu tarafından geliştirilmiştir. Toplamda 45 maddeden oluşan ölçekte sorular 'Evet' ya da 'Hayır' olarak yanıtlanabilmektedir. Ölçekte 4, 9, 11, 13, 16, 18, 22, 31, 36, 40, 45. maddeler ters maddedir; atılganlık becerisini işaret etmektedirler. Ölçekten alınan toplam puanın

yükselmesi atılganlık becerisinin yüksek olduğunu göstermektedir. Test tekrar test uygulaması sonucunda, ölçeği kararlılık katsayısı 80 olarak hesaplanmıştır (Topukçu, 1982).

3.3.4. Güçler ve Güçlükler Anketi

Güçler ve Güçlükler Anketi (GGA) ergenlerde duygusal ve davranışsal sorunları taramak için Robert Goodman tarafından 1997 yılında geliştirilmiştir. Ölçeğin Türkçe'ye uyarlanması Güvenir ve arkadaşları (2008) tarafından yapılmıştır. Ölçek toplamda 25 maddeden oluşmakta olup likert tipindedir. Ölçek, Dikkat Eksikliği ve Aşırı Hareketlilik, Davranış Sorunları, Duygusal Sorunlar, Akran Sorunları ve Sosyal Davranışlar olmak üzere 5 alt boyuttan oluşmaktadır. Her alt boyut kendi içerisinde değerlendirilerek her bir alt boyut için ayrı puan elde edilebilmektedir. İlk 4 başlığın toplamı ile Toplam güçlük puanı hesaplanmaktadır. Anketteki soruların 2, 10, 15, 21, 25. soruları dikkat eksikliği ve aşırı hareketlilik alt boyutunu; 5, 7, 12, 18, 22. soruları davranış sorunları alt boyutunu; 3, 8, 13, 16, 24. soruları akran sorunlarını; 6,11, 14, 19, 23. Sorular duygusal sorunları; 1, 4, 9, 17, 20. soruları olumlu sosyal davranışlar alt boyutuna ait puanları vermektedir. 7., 11., 14., 21., 25. Maddeler ters maddelerdir (Güvenir ve ark., 2008).

3.4. Verilerin Değerlendirilmesi ve Analizi

Araştırma verileri IBM SPSS 21 istatistik programında analiz edilmiştir. Araştırma verileri girildikten sonra gerekli ters madde kodlama işlemleri yapılmış, toplam puanlar elde edilmiştir. Araştırma örneklemindeki katılımcı sayısının 30'dan az olması nedeni ile non-parametrik testler kullanılmıştır. Veri analizinin ilk aşamasında verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini değerlendirmek için Shapiro-Wilk testi kullanılmıştır. Ardından katılımcılara dair sosyo-demografik özelliklere dair betimleyici istatistikler hesaplanmıştır. Deney ve kontrol grubunun ön-test ve son-test puanları arasındaki farkı karşılaştırmak için Mann Whitney-U Testi; deney ve kontrol gruplarının kendi içlerinde ön-test ve son-test puanlarına ilişkin karşılaştırmayı yapmak adına Wilcoxon Sıralı İşaret Testi kullanılmıştır. Araştırmada istatistiksel anlamlılık değeri $p<05$ olarak alınmıştır (Büyüköztürk, 2007).

3.5. Uygulama

Deneysel süreçte takip edilen eğitim programı araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Program ekte bulunmaktadır.



4. BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde deneysel süreç sonunda elde edilen verilerin istatistiksel analizi ile elde edilen bulgular sunulacaktır.

Hipotez 1: Deney grubu son test “Dikkat eksikliği ve Hiperaktivite” değerleri, ön test değerlerinden anlamlı düzeyde düşüktür.

Deney grubuna ait n , \bar{X} ve Ss değerleri Çizelge 4.1’de, ‘Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi’ sonuçları ise Çizelge 4.1’de sunulmuştur.

Çizelge 4.1. Deney grubuna ilişkin Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Ön Test Son Test Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Alt boyut	n	Ölçüm	\bar{X}	Ss
Dikkat eksikliği ve hiperaktivite	6	Ön-test	4.50	1.87
	6	Son-test	2.83	2.04

Çizelge 4.1’e bakıldığında, Deney grubu Dikkat eksikliği ve Hiperaktivite düzeylerine ilişkin Öntest puan ortalaması 4.50 iken, deney süreci sonrası Sontest puan ortalamasının 2.83 e düştüğü görülmektedir.

Çizelge 4.2. Deney grubuna ilişkin Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Ön Test Son Test ‘Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi’ Sonuçları

Son test-Ön test	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	z	p
Negatif sıra	6	3.50	21.00	-2.232	0.026
Pozitif sıra	0	0.00	0.00		
Eşit	0				

Çizelge 4.2 incelendiğinde, analiz sonuçlarında Dikkat eksikliği ve Hiperaktivite alt boyutundan alınan ön test ve son test puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir ($z = -2.232$, $p < .05$). Bu sonuç, ilgili hipotezin desteklendiğini, uygulamanın, deney grubunun dikkat eksikliği ve hiperaktivite değerlerinin azalmasında anlamlı etkisinin olduğunu göstermektedir.

Hipotez 2: Deney grubu son test “Davranış sorunları” değerleri, ön test değerlerinden anlamlı düzeyde düşüktür.

Deney grubuna ait olan n , X ve Ss değerleri Çizelge 4.3’te, ’Wilcoxon İşaretli sıralar Testi’ sonuçları ise Çizelge 4.4’de sunulmuştur.

Çizelge 4.3. Deney grubuna ilişkin Davranış Sorunları Ön Test Son Test Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Alt boyut	n	Ölçüm	\bar{X}	Ss
Davranış sorunları	6	Ön-test	3.16	1.94
	6	Son-test	2.16	1.47

Çizelge 4.3’e bakıldığında, Deney grubu Davranış sorunları düzeylerine ilişkin Öntest puan ortalaması 3.16 iken, deney süreci sonrası Sontest puan ortalamasının 2.16’ya düştüğü görülmektedir.

Çizelge 4.4. Deney grubuna ilişkin Davranış Sorunları Ön Test Son Test Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Son test-Ön test	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	z	p
Negatif sıra	4	2.50	10.00		
Pozitif sıra	0	0.00	0.00	-1.857	0.063
Eşit	2				

Çizelge 4.4 incelendiğinde, analiz sonuçlarında Davranış sorunları alt boyutundan alınan ön test-son test puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir ($z=-1.187$, $p>.05$). Bu sonuç, ilgili hipotezin desteklendiğini, yapılan uygulamanın çocukların davranış sorunları düzeylerinin azalmasında istatistiksel olarak anlamlı etkisinin olmadığını göstermektedir.

Hipotez 3: Deney grubu son test “Akran sorunları” değerleri, ön test değerlerinden anlamlı düzeyde düşüktür.

Deney grubuna ilişkin n, X ve Ss değerleri, Çizelge 4.5’te, Wilcoxon İşaretli sıralar Testi sonuçları ise Çizelge 4.6’da sunulmuştur.

Çizelge 4.5. Deney grubuna ilişkin Akran Sorunları Ön Test Son Test Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Alt boyut	n	Ölçüm	\bar{X}	Ss
Akran sorunları	6	Ön-test	6.16	2.48
	6	Son-test	4.33	2.42

Çizelge 4.5’e bakıldığında, Deney grubu Akran sorunları düzeylerine ilişkin Öntest puan ortalaması 6.16 iken, deney süreci sonrası Sontest puan ortalamasının 4.33 e düştüğü görülmektedir.

Çizelge 4.6. Deney grubuna ilişkin Akran Sorunları Ön Test Son Test ‘Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi’ Sonuçları

Son test-Ön test	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	z	p
Negatif sıra	5	3.00	15.00	-2.060	0.039
Pozitif sıra	0	0.00	0.00		
Eşit	1				

Çizelge 4.6 incelendiğinde, analiz sonuçlarında ‘Akran sorunları’ alt boyutundan alınan ön test-son test puanları arasındaki farkın anlamlı olduğu görülmektedir ($z = -2.060$, $p < .05$) Bu sonuç, ilgili hipotezin desteklendiğini, deneysel sürecin katılımcıların Akran sorunları puanlarının azalmasında anlamlı etkisinin olduğunu göstermektedir.

Hipotez 4: Deney grubu son test “Duygusal sorunlar” değerleri, ön test değerlerinden anlamlı düzeyde düşüktür.

Deney grubuna ilişkin n, X ve Ss değerleri Çizelge 4.7’de, ‘Wilcoxon İşaretili sıralar Testi’ sonuçları ise Çizelge 4.8’da sunulmuştur.

Çizelge 4.7. Deney grubuna ilişkin Duygusal Sorunlar Ön Test Son Test Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Alt boyut	n	Ölçüm	\bar{X}	Ss
Duygusal sorunlar	6	Ön-test	3.83	2.13
	6	Son-test	2.00	1.09

Çizelge 4.7’ye bakıldığında, Deney grubu Duygusal sorunlar düzeylerine ilişkin Öntest puan ortalaması 3.83 iken, deney süreci sonrası Sontest puan ortalamasının 2.00’a düştüğü görülmektedir.

Çizelge 4.8. Deney grubuna ilişkin Duygusal Sorunlar Ön Test Son Test ‘Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi’ Sonuçları

Son test-Ön test	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	z	p
Negatif sıra	5	3.00	15.00	-2.060	0.039
Pozitif sıra	0	0.00	0.00		
Eşit	1				

Çizelge 4.8 incelendiğinde, analiz sonuçlarında ‘Duygusal sorunlar’ alt boyutundan alınan ön test-son test puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir ($z = -2.060$, $p < .05$). Bu sonuç, ilgili hipotezin desteklendiğini, deneysel sürecin katılımcıların duygusal sorunlar puanlarının azalmasında anlamlı bir etkisinin olduğunu göstermektedir.

Hipotez 5: Deney grubu son test “Olumlu sosyal davranış” değerleri ön test değerlerinden anlamlı düzeyde yüksektir.

Deney grubuna ilişkin n, X ve Ss değerleri Çizelge 4.9’da, ‘Wilcoxon İşaretli sıralar Testi’ sonuçları ise Çizelge 4.10’da sunulmuştur.

Çizelge 4.9. Deney grubuna ilişkin Olumlu Sosyal Davranış Ön Test Son Test Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Alt boyut	n	Ölçüm	\bar{X}	Ss
Olumlu Sosyal davranış	6	Ön-test	4.50	1.37
	6	Son-test	4.66	0.81

Çizelge 4.9’a bakıldığında, Deney grubu Olumlu sosyal davranış düzeylerine ilişkin Öntest puan ortalaması 4.50 iken, deney süreci sonrası Sontest puan ortalamasının 4.66’ya yükseldiği görülmektedir.

Çizelge 4.10. Deney grubuna ilişkin Olumlu Sosyal Davranış Ön Test Son Test ‘Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi’ Sonuçları

Son test-Ön test	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	z	p
Negatif sıra	1	2.00	2.00	-0.577	0.564
Pozitif sıra	2	2.00	4.00		
Eşit	3				

Çizelge 4.10 incelendiğinde, analiz sonuçlarında ‘Olumlu sosyal davranış’ alt boyutundan alınan ön test-son test puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir ($z = -0.577$, $p > .05$). Bu sonuç, hipotezin desteklendiğini, deneysel sürecin katılımcıların olumlu sosyal davranış sorunları düzeylerinin azalmasında anlamlı bir etkisinin olmadığını göstermektedir.

Hipotez 6: Deney grubu son test “Güçler ve güçlükler anketi toplam puan” değerleri ön test değerlerinden anlamlı düzeyde yüksektir.

Deney grubuna ait n, X ve Ss değerleri Çizelge 4.11’de, ‘Wilcoxon İşaretli sıralar Testi sonuçları’ ise Çizelge 4.12’de sunulmuştur.

Çizelge 4.11. Deney grubuna ilişkin Güçler ve Güçlükler Anketi Toplam Puan Ön Test- Son Test Ortalama ve Standart Sapma değerleri

Alt boyut	n	Ölçüm	\bar{X}	Ss
Güçler ve Güçlükler toplam	6	Ön-test	16.50	6.62
	6	Son-test	12.16	4.02

Çizelge 4.11’e bakıldığında, Güçler ve güçlükler anketi toplam puanlarına ilişkin Öntest puan ortalaması 16.50 iken, deney süreci sonrası Sontest puan ortalamasının 12.16’ya düştüğü görülmektedir.

Çizelge 4.12. Deney grubuna ilişkin Güçler ve Güçlükler Anketi Ön Test Son Test ‘Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi’ Sonuçları

Son test-Ön test	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	z	p
Negatif sıra	5	4.00	20.00		
Pozitif sıra	1	1.00	1.00	-1.997	0.046
Eşit	0				

Çizelge 4.12 incelendiğinde, analiz sonuçlarında Güçler ve güçlükler ölçeğine ilişkin ön test-son test puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir ($z=-1.997$, $p<.05$). Bu sonuç, hipotezin desteklendiğini, deneysel sürecin katılımcıların toplam güçlüklerle ilişkin değerlerinin azalmasında anlamlı bir etkisinin olduğunu göstermektedir.

Hipotez 7: Deney grubu son test “Matson sosyal beceri” değeri ön test değerlerinden anlamlı düzeyde yüksektir.

Deney grubuna ilişkin n, X ve Ss değerleri Çizelge 4.13’de, ‘Wilcoxon İşaretli sıralar Testi’ sonuçları ise Çizelge 4.14’te sunulmuştur.

Çizelge 4.13. Deney grubuna ilişkin Matson Sosyal Beceri Ölçeği Ön Test ve Son Test Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Alt boyut	n	Ölçüm	\bar{X}	Ss
Matson sosyal beceri	6	Ön-test	63.50	6.71
	6	Son-test	68.66	5.50

Çizelge 4.13’ee bakıldığında, Deney grubu Matson sosyal beceri düzeylerine ilişkin Öntest puan ortalaması 63.50 iken, deney süreci sonrası Sontest puan ortalamasının 68.66’ya yükseldiği görülmektedir.

Çizelge 4.14. Deney grubuna ilişkin ‘Matson Sosyal Beceri Anketi’ Ön Test ve Son Test ‘Wilcoxon İşaretli Sıralar’ Testi Sonuçları

Son test-Ön test	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	z	p
Negatif sıra	0	0.00	0.00	-0.032	0.042
Pozitif sıra	5	3.00	15.00		
Eşit	1				

Çizelge 4.14 incelendiğinde, analiz sonuçlarında Matson Sosyal beceri ölçeğinden alınan toplam puana ilişkin ön test ve son test puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir ($z=-0.032$, $p<.05$). Bu sonuç, ilgili hipotezin desteklendiğini, deneysel sürecin katılımcıların sosyal beceri değerlerinin artmasında istatistiksel olarak anlamlı bir etkisinin olduğunu göstermektedir.

Hipotez 8: Deney grubu son test “Atılganlık” değerleri ön test değerlerinden anlamlı şekilde yüksektir.

Deney grubuna ilişkin n, X ve Ss değerleri Çizelge 4.15’de, ‘Wilcoxon İşaretli sıralar Testi’ sonuçları ise Çizelge 4.16’da sunulmuştur.

Çizelge 4.15. Deney grubuna ilişkin ‘Atılganlık Ölçeği’ Ön Test ve Son Test Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Alt boyut	n	Ölçüm	\bar{X}	Ss
Atılganlık ölçeği	6	Ön-test	40.50	7.58
	6	Son-test	48.50	5.43

Çizelge 4.15’e bakıldığında, Deney grubu Atılganlık düzeylerine ilişkin Öntest puan ortalaması 40.50 iken, deney süreci sonrası Sontest puan ortalamasının 48.50ye yükseldiği görülmektedir.

Çizelge 4.16. Deney grubuna ilişkin Atılganlık Ölçeği Ön Test ve Son Test ‘Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi’ Sonuçları

Son test-Ön test	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	z	p
Negatif sıra	0	0.00	0.00		
Pozitif sıra	6	3.50	21.00	-2.207	0.027
Eşit	0				

Çizelge 4.16 incelendiğinde, analiz sonuçlarında atılganlık ölçeğinden alınan ön test ve son test puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir ($z = -2.207$, $p < .05$). Bu sonuç, ilgili hipotezin desteklendiğini, yapılan deneysel uygulamanın, katılımcıların atılganlık değerlerinin artmasında istatistiksel olarak anlamlı bir etkisinin olduğunu göstermektedir.

Deney grubuna ilişkin ön test ve son test değerleri yukarıda sunulmuştur. Aşağıda kontrol grubuna ilişkin ön test ve son test değerleri sunulacaktır.

Çizelge 4.17. Kontrol grubuna ilişkin Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Ön Test Son Test Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Alt boyut	n	Ölçüm	\bar{X}	Ss
Dikkat eksikliği ve hiperaktivite	6	Ön-test	3.33	1.75
	6	Son-test	3.50	1.51

Çizelge 4.1'e bakıldığında, Kontrol grubu Dikkat eksikliği ve Hiperaktivite düzeylerine ilişkin öntest puan ortalaması 3.33 iken, sontest puan ortalamasının 3.50 olarak değiştiği görülmektedir.

Çizelge 4.18. Kontrol grubuna ilişkin Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Ön Test Son Test 'Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi' Sonuçları

Son test-Ön test	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	z	p
Negatif sıra	1	2.00	2.00	-.577	0.564
Pozitif sıra	2	2.00	4.00		
Eşit	3				

Çizelge 4.18. incelendiğinde, analiz sonuçlarında kontrol grubuna ilişkin dikkat eksikliği ve hiperaktivite alt boyutundan alınan ön test ve son test puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir ($z = -.577$, $p > .05$). Bu sonuç, ilgili alt boyutta kontrol grubunda deney süreci boyunca herhangi bir değişiklik olmadığını göstermektedir.

Çizelge 4.19. Kontrol grubuna ilişkin Davranış Sorunları Ön Test Son Test Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Alt boyut	n	Ölçüm	\bar{X}	Ss
Davranış sorunları	6	Ön-test	3.83	1.32
	6	Son-test	3.66	1.36

Çizelge 4.19'a bakıldığında, kontrol grubu Davranış sorunları düzeylerine ilişkin öntest puan ortalaması 3.83 iken, sontest puan ortalamasının 3.66 olarak değiştiği görülmektedir.

Çizelge 4.20. Kontrol grubuna ilişkin Davranış Sorunları Ön Test Son Test Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Son test-Ön test	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	z	p
Negatif sıra	2	2.00	4.00		
Pozitif sıra	1	2.00	2.00	-0.577	0.564
Eşit	3				

Çizelge 4.20. incelendiğinde, analiz sonuçlarında kontrol grubuna ilişkin davranış sorunları alt boyutundan alınan ön test ve son test puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir ($z = -0.577$, $p > .05$). Bu sonuç ilgili alt boyutta, kontrol grubunda deney süreci boyunca herhangi bir değişiklik olmadığını göstermektedir.

Çizelge 4.21. Kontrol grubuna ilişkin Akran Sorunları Ön Test Son Test Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Alt boyut	n	Ölçüm	\bar{X}	Ss
Akran sorunları	6	Ön-test	4.16	1.72
	6	Son-test	4.16	1.60

Çizelge 4.21'e bakıldığında, kontrol grubu akran sorunları düzeylerine ilişkin öntest puan ortalaması 4.16 iken, sontest puan ortalamasının 4.16 olduğu görülmektedir.

Çizelge 4.22. Kontrol grubuna ilişkin Akran Sorunları Ön Test Son Test 'Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi' Sonuçları

Son test-Ön test	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	z	p
Negatif sıra	1	1.50	1.50		
Pozitif sıra	1	1.50	1.50	-0.000	1.000
Eşit	4				

Çizelge 4.22. incelendiğinde, analiz sonuçlarında kontrol grubuna ilişkin akran sorunları alt boyutundan alınan ön test ve son test puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir ($z = -0.000$, $p > .05$). Bu sonuç ilgili alt boyutta, kontrol grubunda deney süreci boyunca herhangi bir değişiklik olmadığını göstermektedir.

Çizelge 4.23. Kontrol grubuna ilişkin Duygusal Sorunlar Ön Test Son Test Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Alt boyut	n	Ölçüm	\bar{X}	Ss
Duygusal sorunlar	6	Ön-test	3.50	1.04
	6	Son-test	1.04	0.75

Çizelge 4.23.”e bakıldığında, Kontrol grubu Duygusal sorunlar düzeylerine ilişkin öntest puan ortalaması 3.50 iken, sontest puan ortalamasının 1.04’e düştüğü görülmektedir.

Çizelge 4.24. Kontrol grubuna ilişkin Duygusal Sorunlar Ön Test Son Test ‘Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi’ Sonuçları

Son test-Ön test	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	z	p
Negatif sıra	1	1.50	1.50	-.816	0.414
Pozitif sıra	2	2.25	4.50		
Eşit	3				

Çizelge 4.24. incelendiğinde, analiz sonuçlarında kontrol grubuna ilişkin duygusal sorunlar alt boyutundan alınan ön test ve son test puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir ($z = -.816$ $p > .05$). Bu sonuç ilgili alt boyutta, kontrol grubunda deney süreci boyunca herhangi bir değişiklik olmadığını göstermektedir.

Çizelge 4.25. Kontrol grubuna ilişkin Olumlu Sosyal Davranış Ön Test Son Test Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Alt boyut	n	Ölçüm	\bar{X}	Ss
Olumlu Sosyal davranış	6	Ön-test	4.00	1.26
	6	Son-test	3.83	0.75

Çizelge 4.25’e bakıldığında, Kontrol grubu Olumlu sosyal davranış düzeylerine ilişkin Öntest puan ortalaması 4.00 iken, deneme sonrası Sontest puan ortalamasının 3.83’e düştüğü görülmektedir.

Çizelge 4.26. Kontrol grubuna ilişkin Olumlu Sosyal Davranış Ön Test Son Test ‘Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi’ Sonuçları

Son test-Ön test	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	z	p
Negatif sıra	0	0.00	0.00		
Pozitif sıra	3	2.00	6.00	-1.633	0.102
Eşit	3				

Çizelge 4.26. incelendiğinde, analiz sonuçlarında kontrol grubuna ilişkin olumlu sosyal davranış alt boyutundan alınan ön test ve son test puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir ($z = -1.633$ $p > .05$). Bu sonuç ilgili alt boyutta, kontrol grubunda deney süreci boyunca herhangi bir değişiklik olmadığını göstermektedir.

Çizelge 4.27. Kontrol grubuna ilişkin Güçler ve Güçlükler Anketi Toplam Puan Ön Test- Son Test Ortalama ve Standart Sapma değerleri

Alt boyut	n	Ölçüm	\bar{X}	Ss
Güçler ve Güçlükler	6	Ön-test	15.16	4.79
toplam	6	Son-test	15.16	3.18

Çizelge 4.27.’ye bakıldığında, Güçler ve güçlükler anketi toplam puanlarına ilişkin öntest puan ortalaması 15.16 iken, deneme sonrası sontest puan ortalamasının 15.16 olduğu görülmektedir.

Çizelge 4.28. Kontrol grubuna ilişkin Güçler ve Güçlükler Anketi Ön Test Son Test ‘Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi’ Sonuçları

Son test-Ön test	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	z	p
Negatif sıra	2	4.50	9.00		
Pozitif sıra	3	2.00	6.00	-.414	0.679
Eşit	1				

Çizelge 4.28. incelendiğinde, analiz sonuçlarında kontrol grubuna ilişkin toplam güçler ve güçlükler düzeyine ilişkin ön test ve son test puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir ($z = -.414$ $p > .05$). Bu sonuç ilgili toplum puanda, kontrol grubunda deney süreci boyunca herhangi bir değişiklik olmadığını göstermektedir.

Çizelge 4.29. Kontrol grubuna ilişkin Matson Sosyal Beceri Ölçeği Ön Test ve Son Test Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Alt boyut	n	Ölçüm	\bar{X}	Ss
Matson sosyal beceri	6	Ön-test	60.33	7.47
	6	Son-test	60.66	6.88

Çizelge 4.29'a bakıldığında, kontrol grubu Matson sosyal beceri düzeylerine ilişkin öntest puan ortalaması 60.33 iken, deneme sonrası sontest puan ortalamasının 60.66 olarak değiştiği görülmektedir.

Çizelge 4.30. Kontrol grubuna ilişkin 'Matson Sosyal Beceri Anketi' Ön Test ve Son Test 'Wilcoxon İşaretli Sıralar' Testi Sonuçları

Son test-Ön test	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	z	p
Negatif sıra	1	4.00	4.00	-0.368	0.713
Pozitif sıra	3	2.00	6.00		
Eşit	2				

Çizelge 4.30 incelendiğinde, analiz sonuçlarında Matson Sosyal beceri ölçeğinden alınan toplam puana ilişkin ön test ve son test puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir ($z = -.368$, $p > .05$). Bu sonuç ilgili toplum puanda, kontrol grubunda deney süreci boyunca herhangi bir değişiklik olmadığını göstermektedir.

Çizelge 4.31. Kontrol grubuna ilişkin 'Atılganlık Ölçeği' Ön Test ve Son Test Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Alt boyut	n	Ölçüm	\bar{X}	Ss
Atılganlık ölçeği	6	Ön-test	40.33	7.36
	6	Son-test	40.50	7.81

Çizelge 4.31'e bakıldığında, kontrol grubu Atılganlık düzeylerine ilişkin öntest puan ortalaması 40.33 iken, deney süreci sonrası sontest puan ortalamasının 40.50 olarak değiştiği görülmektedir.

Çizelge 4.32. Kontrol grubuna ilişkin Atılganlık Ölçeği Ön Test ve Son Test ‘Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi’ Sonuçları

Son test-Ön test	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	z	p
Negatif sıra	3	3.00	9.00		
Pozitif sıra	3	4.00	12.00	-.333	0.739
Eşit	0				

Çizelge 4.32 incelendiğinde, analiz sonuçlarında atılganlık ölçeğinden alınan toplam puana ilişkin ön test ve son test puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir ($z = -.333$, $p > .05$). Bu sonuç ilgili toplum puanda, kontrol grubunda deney süreci boyunca herhangi bir değişiklik olmadığını göstermektedir.

Çizelge 4.33. Güçler ve Güçlükler Anketi, Matson Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği ve Atılganlık Envanteri Deney ve Kontrol Grubuna Ait Son-test Ortalama ve Standart Sapma Puanları

	Deney grubu			Kontrol grubu		
	n	\bar{X}	Ss	n	\bar{X}	Ss
Dikkat eksikliği ve hiperaktivite	6	2.83	2.04	6	3.50	1.51
Davranış sorunları	6	2.16	1.47	6	3.66	1.36
Akran sorunları	6	4.33	2.42	6	4.16	1.60
Duygusal sorunlar	6	2.00	1.09	6	3.83	0.75
Olumlu sosyal davranış	6	4.66	0.81	6	4.66	1.36
GGA Ölçeği toplam puan	6	12.16	4.02	6	15.16	3.18
Matson sosyal beceri ölçeği	6	68.66	5.50	6	60.66	6.88
Atılganlık envanteri	6	48.50	5.43	6	40.50	7.81

Çizelge 4.34. Güçler ve Güçlükler Anketi, Matson Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği ve Atılganlık Envanteri Deney ve Kontrol Grubuna Ait Mann Whitney U Son-test Sonuçları

		n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p
Dikkat eksikliği ve Hiperaktivite	Deney	6	5.92	35.50	14.50	0.560
	Kontrol	6	7.02	42.50		
Davranış sorunları	Deney	6	4.83	29.00	8.00	0.103
	Kontrol	6	8.17	49.00		
Akran sorunları	Deney	6	6.75	40.50	16.50	0.805
	Kontrol	6	6.25	37.50		
Duygusal sorunlar	Deney	6	3.83	23.00	2.00	0.008
	Kontrol	6	9.17	55.00		
Olumlu sosyal davranışlar	Deney	6	6.67	40.00	17.00	0.866
	Kontrol	6	6.33	38.00		
Toplam GGA	Deney	6	5.25	31.50	10.50	0.226
	Kontrol	6	7.75	46.50		
Matson sosyal beceri	Deney	6	8.58	51.50	5.50	0.044
	Kontrol	6	4.42	27.00		
Atılganlık envanteri	Deney	6	8.50	51.00	6.00	0.053
	Kontrol	6	4.50	27.00		

Çizelge 4.18 incelendiğinde, Güçler ve Güçlükler anketi alt boyutlarından Dikkat eksikliği ve Hiperaktivite ve Duygusal sorunlar boyutlarının ve Matson sosyal beceri düzeyi ve Atılganlık düzeyinin deney ve kontrol grupları arasında Son-test değerlendirmesi açısından anlamlı bir farklılığa sahip olduğu görülmüştür ($p < .05$).

‘Güçler ve Güçlükler anketi’ alt boyutlarından ‘Davranış sorunları’, ‘Akran sorunları’, ‘Duygusal sorunlar’, ‘Olumlu sosyal davranışlar boyutları’, Toplam Güçler ve Güçlükler anketi puanları’nın deney ve kontrol grubu arasında Son-test değerlendirmesi açısından anlamlı bir fark olmadığı gözlenmiştir ($p > .05$).

5. SONUÇLAR

1. Hipotez 1.: Deney grubuna ait son test “Dikkat eksikliği ve Hiperaktivite” değerlerinin, ön test değerlerinden anlamlı şekilde düşük olduğu görülmüştür.
2. Hipotez 2.: Deney grubuna ait son test “Davranış sorunları” ön test değerlerinden anlamlı düzeyde düşük olduğu görülmüştür.
3. Hipotez 3.: Deney grubuna ait son test “Akran sorunları” ön test değerlerinden anlamlı düzeyde düşük olduğu görülmüştür.
4. Hipotez 4.: Deney grubuna ait son test “Duygusal sorunlar” ön test değerlerinden anlamlı düzeyde düşük olduğu görülmüştür.
5. Hipotez 5.: Deney grubuna ait son test “Olumlu sosyal davranış” ön test değerlerinden anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür.
6. Hipotez 6.: Deney grubuna ait son test “Matson sosyal beceri” ön test değerlerinden anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür.
7. Hipotez 7.: Deney grubuna ait son test “Atılganlık” ön test değerlerinden anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür.

6. TARTIŞMA

Bu bölümde, 12 hafta süren piyano eğitiminin korunma altındaki çocukların duygusal ve davranışsal sorunları, sosyal beceri düzeyleri ve atılganlık düzeyleri üzerindeki etkisinin incelenmesi amacıyla yazılan denenceler ile ilgili değerler, bulgular doğrultusunda tartışılmıştır.

Denence 1, piyano eğitimi uygulamasının, çocuklarda ‘Dikkat eksikliği ve Hiperaktivite’ düzeyini düşüreceği yönünde oluşturulmuştur. Elde edilen bulgular denenceyi desteklemektedir. Dikkat eksikliği ve Hiperaktivite sorunlarına dürtü kontrol problemi olan çocuklarda görüldüğü bilinmektedir. (Barkley, 1998; Tseng ve ark., 2004; Barkley, 2003; Spencer, Biederman ve Mick, 2007). Piyano eğitimi çocukların eğitim süresinin dürtü kontrol/denetim kapasitelerinin artmasını sağlayacak nitelikte olduğu düşünülebilir. Müzik eğitiminin dürtü kontrol mekanizmasını arttırdığı yönünde bulgular alanyazında bulunmaktadır (Dooding, 2011). Bununla birlikte ilkokul çağında yapılan piyano derslerinin çocukların bilişsel kapasini de arttırdığına ilişkin bulgular bulunmaktadır. (Piro ve Ortiz, 2009) Aynı zamanda öğrenilen bilgiyi doğrudan bir deneyimleme süreci de çocuğun dikkatini yoğunlaştırma becerisini arttırmış olabileceği düşünülmektedir.

Denence 2, piyano eğitimi uygulamasının, çocuklarda ‘Davranış bozuklukları’ düzeyini düşüreceği yönünde oluşturulmuştur. Elde edilen bulgular davranış sorunları puanlarına ilişkin toplam puanların 4 katılımcıda azaldığını, 2 katılımcıda eşit olarak kaldığını göstermektedir. Ancak bu azalış istatistiksel olarak anlamlılık yaratmamıştır. Davranış sorunları düzeylerinde anlamlı azalmanın sağlanabilmesi için daha uzun süreli çalışmaların faydalı olabileceği düşünülmektedir.

Denence 3, piyano eğitimi uygulamasının, çocuklarda ‘Akran sorunları’ düzeyini düşüreceği yönünde oluşturulmuştur. Elde edilen bulgular denenceyi desteklemektedir. Eğitimi alan grubun eğitimci ile doğrudan pratik içerisinde gerçekleşen müzik eğitiminin, çocukların akranlarını gözerek hareket etmelerini gerektirecek bir ortam sağladığı düşünülmektedir. Küçük grup ile bir sürecin içerisinde olmanın grup içerisinde sıra bekleyebilme kapasitesi, pratik yapmakta olan

grup arkadaşını dinleme kapasitesi, grup arkadaşının hatalarına ve başarılarına kabul gösterebilme kapasitesini arttırdığı düşünülebilir. Tüm bu süreçler sosyal becerilerin kuvvetlenmesini arttırarak akran ilişkilerini güçlendirmiş ve akran sorunlarının azalmasını sağlamış olabileceği düşünülmektedir.

Denence 4, piyano eğitiminin çocukların ‘Duygusal Sorunlar’ düzeyini düşüreceği yönüne oluşturulmuştur. Elde edilen bulgular denenceyi desteklemektedir. Duygusal sorunlar stres veren duygulanımlarının sağlıklı bir şekilde ifade edilememesi sonucu artmaktadır. Bu ifade şekli en genel anlamıyla dil yoluyla sözel ifadedir. Günümüz psikoterapilerinin de temel işleyişi bu sözel ifade yoluyla olumsuz duyguların farkına varılması, ifade edilmesi şeklindedir. Kişinin kendini özgürce ifade etme alanı arttıkça duysal stresi o kadar azalacaktır. Bu ifade alanlarından en geneli sözel ifade olmakla birlikte sanat da bir ifade aracı olarak günümüz psikoterapilerinde kullanılmaktadır. (Wadeson, 2010; Sholt ve Gavron, 2006; Landgarten, 2013) Sanat, kişilere yeni bir ifade alanı sunarak, duygularının farkına varmasını, duygularını aktarabilmesini sağlamaktadır. Sanatın duyguları dönüştürme ve farklı bir forma kazandırarak somutlaştırma gücü duygusal iyi oluş üzerinde büyük oranda etkiye sahiptir. Yeni bir sanat alanı ile karşılaşma ve o sanatı öğrenme kişinin duygularını ifade edebileceği dil dışı yeni bir kanalın varlığını kişiye sunar. Bu kanal aracılığı ile kişinin duygusal ifade gücü artar ve bu ifade gücünün artması ile duygusal sorunlar azalma gösterir. Sanatsal ifadenin duygusal sorunların azalmasında oldukça büyük etkiye sahip olduğu bilimsel olarak da kabul edilmektedir (Chong ve Kim, 2010; Croom, 2015).

Araştırmamızda piyano eğitimi alan çocuklar yeni bir sanat alanı ile karşılaşmışlar, bu alanı deneyimleme ve öğrenme sürecine girmişlerdir. Bu durum çocukların kendi duygusal dünyalarını dış dünyaya yeni bir form ile aktarabilecekleri karşılaşmasını yaşamalarını sağlamıştır. Bu karşılaşma ve müziğin ifade gücü ile çocuklarda duygusal sorunlarda azalma gerçekleşmiş olabileceği düşünülmektedir.

Duygusal sorunlardaki azalışın bir diğer sebebinin eğitimci ve çocuk arasında gelişen olumlu ilişkisel bağ olduğu düşünülebilir. Çalışmanın koruma altındaki çocuklarla birlikte yürütüldüğü düşünüldüğünde, koruma altındaki çocukların duygusal bağ eksiklikleri akıllara gelmektedir. Koruma altındaki çocuklar, temel pekçok ihtiyaçlarının karşılanması ile birlikte bakımları doğrultusunda temel düzeyde duygusal ve sosyal olarak da desteklenmektedirler. Ancak akıllardan çıkarılmaması gereken noktalardan biri de koruma altındaki çocukların temelde

ailelerinden ayrı yaşıyor olduklarıdır. Aile, birinci duygusal ilişkinin kurulduğu çocuğun birinci dereceden yakınları ile yakın temasta yaşadığı bir alandır. Bu doğrultuda çocuğun geliştireceği her olumlu duygusal bağ, çocuğun bu temel ailesel bağ eksikliğini dolduracak yönde olabilmektedir. Bu durum çocukların bakım verenlerinin, eğitimcilerinin, arkadaşlarının çocuklar için ne denli önemli olduğunu da göstermektedir.

Araştırmada, katılımcıların piyano öğretmeni ile kurdukları duygusal bağın, katılımcıların bir yetişkini sosyal destek kaynağı olarak görmelerini sağlayarak duygusal iyi oluşlarını arttırmış olabileceğini düşündürmektedir. Geliştirilen duygusal ve sosyal ilişkilerin kişinin duygusal iyi oluşunda önemli yere sahip olduğu bilinmektedir. Olumlu sosyal ve duygusal ilişkilerin algılanan sosyal destek düzeyini yükselterek pek çok ruhsal sorundan koruyucu nitelikte olduğu araştırmalarca kanıtlanmıştır. (Turner, 1981; Armstrong, Birnie-Lefcovitch ve Ungar, 2005; Chu, Saucier ve Hafner, 2010; Bokhorst, Sumter ve Westenberg, 2010; McLoyd ve Wilson, 1990).

Denence 5 piyano eğitiminin ‘Olumlu sosyal davranış’ düzeyini arttıracığı yönünde oluşturulmuştur. Elde edilen bulgular istatistik olarak anlamlı bir artışın olmadığını göstermekle birlikte deney grubundaki 2 katılımcının ‘Olumlu sosyal davranış’ düzeyine bakıldığında son test puanlarının arttığını, 3 katılımcının ise eşit olarak kaldığını göstermektedir. Bu durum olumlu sosyal davranış düzeyinin artması için daha uzun süreli çalışmaların etkili olabileceğini düşündürmektedir.

Denence 6 piyano eğitiminin ‘Güçler ve Güçlükler anketi toplam puan’ düzeyini arttıracığı yönünde oluşturulmuştur. Elde edilen bulgular denenceyi desteklemektedir. Güçler ve güçlükler anketine ilişkin toplam puan, toplam duygusal ve davranışsal sorunları göstermektedir. Deney sürecinin ana bileşenlerine bakıldığında, ilk olarak müzik eğitiminin sistematik ilerleyişi ile müzik bilgisi ve enstrüman becerisi kazanımının sağlanması, ikinci olarak grup şeklinde eğitimin ilerletilmesi, üçüncü olarak eğitimci ile katılımcıların kurduğu bağ görülmektedir. Bu üç bileşenin bir araya gelerek çocukların duygusal ve davranışsal sorunlarının azalmasında etkili olabileceği düşünülmektedir. Enstrüman becerisi kazanımı ve bu kazanımı doğrudan pratik etme süreci çocuğun kendini yönelik olan duygusal ve fiziksel keşfini harekete geçirerek kendinde olan potansiyeli görmesini destekler. Bu sürecin çocuğun duygusal iyi oluşuna katkıda bulunmuş olabileceği düşünülebilir. Müzik eğitiminin çocuk üzerindeki faydalarına bakıldığında zihinsel, duygusal ve

bedensel alanlarda gelişimi çeşitli şekillerde etkilediği görülmektedir. Araştırmalar ‘algısal-zamansal IQ, yüksek akademik başarı, okuma becerisinde artış, olumlu davranışlarda yükselme’, ‘organizasyon becerisinin güçlenmesi’, ‘problem çözme becerisinin yükselmesi’, ‘kaygı düzeylerinde azalma’, ‘suç düzeylerinde azalma’, ‘olumlu ruhsal gelişim’, ‘yaratıcılık’, ‘kültürel birikim’, ‘sosyal gelişim’ ve ‘psikomotor gelişim’ alanlarında müziğin geliştirici etkisini kanıtlamıştır. (Uluğbay, 2013) Pekçok alana olumlu etkisi olan müzik eğitiminin, araştırmadaki katılımcılar üzerinde de olumlu etkisi olarak duygusal ve davranışsal sorunların azalmasını etkilediği görülmektedir.

Doğrudan bir eğitimci ile birlikte çalışılıyor olması çocuk ile ilgilenen doğrudan bir kişinin varlığını da işin içerisine katmaktadır. Kurum bakımında olan çocuklarla birlikte yapılan bu çalışmada, çalışmaya alınan çocuklar ile doğrudan ve özel bir ilişki içerisinde olan bir yetişkin figürler konusunda eksiklik çekmektedir. Kurum çalışanları ile kurulan duygusal ilişki temel düzeyde bir ilişki olarak çocuğun yaşamında yer almaktadır. Ancak koruma altındaki bu çocukların yaşamış oldukları stres verici olaylar ve aile ikliminden uzakta olmalarının onların yakın duygusal ilişkilere karşı olan ihtiyacını arttırdığı düşünülmektedir. Araştırmanın 3 aylık süresi boyunca kendileri ile duygusal bağ kuran ve kendilerinin de duygusal bağ kurdukları eğitimcinin, çocukların ihtiyacı olduğu ilgi/ duygusa bağ noktasına temas ettiği düşünülmektedir. C. Rogers’ ın belirttiği üzere kurulan iyi ilişkinin iyileştirici gücü bulunmaktadır (Frankel, Rachlin ve Yip-Bannicq, 2012). Bu eğitim sürecinde çocuklar iyileştirici ilişkinin temel bileşeni olarak ‘koşulsuz olumlu kabul’ ile karşılanmış ve eğitim süresince onlara özgün olabilecekleri bir alan tanınmıştır.

Denence 7 piyano eğitiminin çocuklarda ‘Sosyal beceri’ düzeyini yükselteceği yönünde oluşturulmuştur. Elde edilen bulgular denenceyi desteklemektedir. Müzik eğitiminin sosyal becerinin gelişimini desteklediği yönünde araştırmalar bulunmaktadır. Özellikle grup içerisinde alınan müzik eğitimi sosyal beceri gelişimi konusunda pozitif yönde etkili olmaktadır. (Hallam, 2010; Trusty & Oliva, 1994; Gooding, 2011) Grup içerisinde akranları ile birlikte eğitim alan çocuklar grup arkadaşlarının da haklarını gözetme, arkadaşlarına yardım etme, arkadaşlarının sırasını bekleme, arkadaşlarının başarılarını takdir etme gibi grup içerisinde olmanın gerektirdiği uyum sağlayıcı davranışları zamanla benimserler. Bu davranışlar çocuğun akranları ile olan etkileşimini olumlu yönde geliştirir. Akranları ile ilişki kurma becerisi gelişen çocuğun sosyal becerisi de gelişme gösterir.

Denence 8 piyano eğitiminin çocuklarda ‘Atılganlık’ düzeyini yükselteceği yönünde oluşturulmuştur. Elde edilen bulgular denenceyi desteklemektedir. Kişi yargılanacağını düşündüğü bir bağlam içerisinde özgün olamaz, aklından geçenleri paylaşmakta çekingenlikler yaşar, kişinin yaratıcılığı azalır. Kişi özgün girişimlerinin desteklendiği bir ortam içerisinde birey oluşunu deneyimler, özgürleşir, yaratıcılığı artar, kendini paylaşmakta çekimser olmaz. Piyano eğitimi sürecinde ‘Koşulsuz olumlu kabul’ ilkesi doğrultusunda kurulan ilişki, çocuğun bu yeni ifade alanında özgün girişimlerinin yargılanmadan karşılanacağını kavrar, bu kavrayışla özgün/biricik girişimlerde bulunur. Bu özgün girişimleri sağlayabileceği bir alan edinen çocuk, bu özgün girişimlerin kabulü ile öz güveni gelişir. Özgüveni gelişen çocuk, sosyal yaşamda daha girişken olur.



7. ÖNERİLER

1. Koruma altında olup kurum bakımında olan çocuk ve gençlerin sosyal ve duygusal gelişimini olumlu yönde etkileyecek ve güçlendirecek sosyal etkinliklere yer verilmelidir. Bu etkinliklerin gerçekleştirilmesi için meslekteki profesyonellerin yanı sıra gönüllülük dâhilinde etkinliklerde bulunabilecek kişilere de yer verilebileceği önerilmektedir.

2. Kurum bakımındaki çocukların ve gençlerin sanat ve spor alanında aktivitelerde bulunması desteklenmelidir. Kurum kapsamında sanat ve spor faaliyetleri arttırılmalıdır.

8. KAYNAKLAR

Akbulut, E. (2013). Eğitim fakültesi müzik eğitimi anabilim dalı “Bireysel Çalgı” dersi hedeflerinin gerçekleşme düzeylerine ilişkin 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin görüşleri açısından bir değerlendirme. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(1): 57-68.

Akıncı, A. D. (2006). *İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Atılganlık Puanları ile Algılanan Ana-Baba Tutumları ve Annelerin Sürekli Kaygı Puanları Arasındaki İlişkinin ve Cinsiyete Göre Atılganlık Puanlarının Farklılaşmasının İncelenmesi* (Doctoral Dissertation, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü).

Akyüz E. (2002). *Çocuğun Haklarının ve Güvenliğinin Korunması*. Milli Eğitim Basımevi, Ankara.

Alkaya, S. A., & Avşar, F. (2017). Okul çağı çocuklarının akran zorbalığı durumları ile atılganlık düzeyleri ve ilişkili faktörlerin incelenmesi. *Hemşirelikte Eğitim ve Araştırma Dergisi* 14(3): 185-191.

Altan Ö. (2006). *Sosyal Politika Dersleri*. Anadolu Üniversitesi İİBF Yayınları, Eskişehir.

Araz N. & Devrim H. (1972). *Meydan Larousse*. Meydan Gazetecilik, İstanbul.

Armstrong, M. I., Birnie-Lefcovitch, S., & Ungar, M. T. (2005). Pathways between social support, family well being, quality of parenting, and child resilience: What we know. *Journal of Child and FAMILY studies*, 14(2), 269-281.

Austin, J. R. (1990). The relationship of music self-esteem to degree of participation in school and out-of-school music activities among upper-elementary students. *Contributions to Music Education*, 20-31.

Avcıoğlu, H. (2005). *Etkinliklerle Sosyal Beceri Öğretimi*. Kök Yayıncılık. Ankara.

Avrupa Konseyi, (2016). *Avrupa Konseyi Çocuk Hakları Stratejisi (2016-2021)*. <https://rm.coe.int/avrupa-konseyi-cocuk-haklar-stratejisi-2016-2021-/1680931c9b>
Erişim Tarihi: 19.02.2020.

Ayşe B. Ayaz, Ayaz, M. & Yazgan, Y. (2013). Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğunda sosyal cevaplılıkta görülen değişiklikler. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 24 (2):101-110.

Bacanlı H. (2002). “Sosyal Beceri Eğitimi”. *İlköğretimde Rehberlik*. Yıldız Kuzgun (Editör). Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

Bacanlı, H. ve Erdoğan, F. (2003). Matson çocuklarda sosyal becerileri değerlendirme ölçeği'nin (MESSY) türkçeye uyarlanması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 351-379.

Bal, E. (2006). *İlköğretim Öğrencilerinin Benlik Alguları ile Atılabilirlik Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul. (Danışman: Doç. Dr. Alev ÖNDER)

Barkley, R. A. (1998). Attention-deficit hyperactivity disorder. *Scientific American*, 279(3), 66-71.

Barkley, R. A. (2003). Issues in the diagnosis of attention-deficit/hyperactivity disorder in children. *Brain and Development*, 25(2), 77-83.

Beter Ö. (2010). *Türkiye ve İngiltere'de Çocuk Koruma Sistemleri*. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Enstitüsü, Doktora Tezi, Ankara. (Danışman: Prof. Dr. İlhan TOMANBAY)

Bokhorst, C. L., Sumter, S. R., & Westenberg, P. M. (2010). Social support from parents, friends, classmates, and teachers in children and adolescents aged 9 to 18 years: Who is perceived as most supportive? *Social Development*, 19(2), 417-426.

Börekçi, B. (2017). *Okul Öncesi Çocuklarda Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu Belirtilerinin, Davranışsal, Sosyal Problemler, Aile İşlevselliği ve Ebeveyn Tutumları İle İlişkilerinin Değerlendirilmesi*. Işık Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Klinik Psikoloji Yüksek Lisans Tezi, İstanbul, (Danışman: Nazlı BALKIR).

Büyüköztürk, Ş. (2007). *Deneysel Desenler*. Pegem A Yayıncılık, Ankara.

Campbell, P. ve Siperstein, G. N. (1994). *Improving Social Competence*. Massachusetts: Allyn and Bacon.

Canbay, H. (2010). *Lise Öğrencilerinin Öznel İyi Oluş Düzeyleri ile Sosyal Beceri Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Programı Yüksek Lisans Tezi, İzmir, (Danışman: Rengin KARACA).

Chapin, F. S. (1942). Preliminary Standardization of A Social Insight Scale. *American Sociological Review*, 7, 214-225.

Choi, A. N., Lee, M. S., & Lee, J. S. (2010). Group music intervention reduces aggression and improves self-esteem in children with highly aggressive behavior: A pilot controlled trial. *Evidence-Based Complementary and Alternative Medicine*, 7(2), 213-217.

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

Chu, P. S., Saucier, D. A., & Hafner, E. (2010). Meta-analysis of the relationships between social support and well-being in children and adolescents. *Journal of social and Clinical Psychology, 29*(6), 624-645.

Clendenon-Wallen, J. (1991). The use of music therapy to influence the self-confidence and self-esteem of adolescents who are sexually abused. *Music Therapy Perspectives, 9*(1), 73-81.

Croom, A. M. (2015). Music practice and participation for psychological well-being: A review of how music influences positive emotion, engagement, relationships, meaning, and accomplishment. *Musicae Scientiae, 19*(1), 44-64.

Çetin, F., Bilbay, A.A. ve Kaymak-Albayrak, D. (2002). *Araştırmadan Uygulamaya Çocuklarda Sosyal Beceriler Grup Eğitimi*. Epsilon Yayınları, İstanbul.

Demir, B. (2008). *Bağlama düzeninde icra edilen ezgilerde değişik çalma tekniklerinin incelenmesi*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Ankara, (Danışman: Doç. İsmet DOĞAN).

Dinçer, F. & Öztunç, G. (2009). *Hemşirelik ve Ebelik Öğrencilerinin Benlik Saygısı ve Atılganlık Düzeyleri*. Hacettepe Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Dergisi, 16(2), 22-33.

Duran, B., Kandil, S., Karakus, M., Ince, C., & Karadeniz, S. (2016). Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğunda Sosyal Becerinin Yaşam Kalitesi Üzerine Etkisinin Değerlendirildiği Bir Ön Çalışma. *Anadolu Psikiyatri Dergisi, 17*, 20.

Durualp, E., & Aral, N. (2010). Altı Yaşındaki Çocukların Sosyal Becerilerine Oyun Temelli Sosyal Beceri Eğitiminin Etkisinin İncelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 39*(39), 160-172.

Ekinci, M., Şahin Altun, Ö., & Can, G. (2013). Hemşirelik Öğrencilerinin Stresle Başa Çıkma Tarzları ve Atılganlık Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Psikiyatri Hemşireliği Dergisi, 4*(2): 67-74

Ekşi, A. (2004). "Koruma Altında Çocuklar: Dünyada Beş Kıt'anın Çeşitli Ülkelerinden Örnekler", *Koruma Altındaki Çocuklar, Prof. Dr. Mualla Öztürk Anısına XVII. Sempozyum Sunumları, 23-25 Şubat 2004*, (Ed. Rana Uslu), Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Yayınları, Ankara. s. 9-24.

Erten, H. (2012). *Okul Öncesi Eğitime Devam Eden 5-6 Yaş Çocuklarının Sosyal Beceri, Akran İlişkileri ve Okula Uyum Düzeyleri Arasındaki İlişkilerin İzlenmesi*. Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Denizli, (Danışman: Yrd. Doç. Dr. Hülya Gülay Ogelman).

Ertürk Kara, H. G. (2017). Çocukların davranış sorunlarının sosyal becerileri ve öğretmenleriyle kurdukları ilişki bağlamında incelenmesi. *Turkish Studies, 12*(17), 195-212.

Frankel, M., Rachlin, H., & Yip-Bannicq, M. (2012). How nondirective therapy directs: The power of empathy in the context of unconditional positive regard. *Person-Centered & Experiential Psychotherapies*, 11(3), 205-214.

Friedman, N. 1974. Motivationalbases İn Mixedmotive Interactions: The Effects Of Comparison Levels. *Joumalof Experimental Social Psychology*. 10. 188, Lomont, J. F., Gilner, F. H., Spector, N. J., & Skinner, K. K. (1969). Group Assertion Training And Group Insight Therapies. *Psychological Reports*, 25(2), 463-470.

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

Göktürk, G. Ö. (2009). *İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerine Uygulanan Atılganlık Eğitimi Programının Öğrencilerin Atılganlık Düzeyine Etkisi*. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Programı, Yüksek Lisans Tezi, İzmir, (Danışman: Yrd. Doç. Dr. Şüheda Özben).

Gültekin Akduman, G., Günindi, Y., & Türkoğlu, D. (2015). Okul Öncesi Dönem Çocukların Sosyal Beceri Düzeyleri ile Davranış Problemleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Journal of International Social Research*, 8(37).

Güvenir, T., Özbek, A., Baykara, B., Arkar, H., Şentürk, B., ve İncekaş, S. (2008). Güçler ve güçlükler anketi'nin (gga) Türkçe uyarlamasının psikometrik özellikleri, *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 15(2), 65-74.

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.

Hersen Et Al. (1973) "Development Of Assertive Responses. Clinical Measurement And Research Considerations. *Behavior Research and Therapy*, 11, 505- 521

Hetherington R. (2006). *Learning from Difference: Comparing Child Welfare Systems, Towards Positive Systems of Child and Family Welfare International Comparisons of Child Protection*. Family Service and Community Caring Systems. Toronto University Press, Toronto.

Karakaş, B., & Çevik, Ö. C. (2016). Çocuk Refahı: Çocuk Hakları Perspektifinden Bir Değerlendirme. *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 18(3), 887-906.

Karasar, N. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Nobel Kitabevi, Ankara.

Keten D. (2017). *Korunmaya Muhtaç Çocuklar: Ankara Çocuk Evleri Üzerine Niteliksel Bir Araştırma*. Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Ankara, (Danışman: Doç. Dr. Emrah Akbaş).

Kurtuluş, Y. (2001). *Köy Enstitülerinde Sanat Eğitimi ve Tonguç*. Güldikeni Yayınları, Ankara.

Landgarten, H. B. (2013). *Clinical art Therapy: A Comprehensive Guide*. Routledge, Taylor & Francis Group.

Matson, J. L.; Terlonge, C.; Gonzalez, M.L.; Rivet, T. (2005). An Evaluation of Social And Adaptive Skills İn Adults With Bipolar Disorder And Severe/Profound Intellectual Disability. *Research in Developmental Disabilities*, 27, 681-687.

Mcfall, R. M., & Twentyman, C. T. (1973). Four experiments on the relative contributions of rehearsal, modeling, and coaching to assertion training. *Journal of Abnormal Psychology*, 81(3), 199.

McLoyd, V. C., & Wilson, L. (1990). Maternal behavior, social support, and economic conditions as predictors of distress in children. *New Directions for Child and Adolescent Development*, (46), 49-69.

Mercan, S. Ç., & Yavuzer, H. (2017). Bilişsel Davranışçı Yaklaşımla Bütünleştirilmiş Sosyal Beceri Eğitiminin Ergenlerin Sosyal Kaygı Düzeyine Etkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(63), 1187-1202.

Oral, N. (1986). *Atılganlık Düzeyi, Depresyon ve Cinsiyet Arasındaki İlişkinin Değişik Gruplar Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Hacettepe Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi, Ankara.

Özbulak, B. E., Aypay, A., & Aypay, A. (2011). Ortaöğretim öğrencilerinin problem çözme ve atılganlık becerilerinin bazı değişkenlerle ilişkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(36), 77-93.

Özmen, D. (2013). *5-6 Yaş Grubu Çocukların Akran İlişkilerinin Sosyal Problem Çözme Becerisi Açısından İncelenmesi*. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Konya, (Danışman: Yrd. Doç. Dr. Kezban Tepeli).

Öztan, G. G. (2013). *Türkiye'de Çocukluğun Politik İnşası*. İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, İstanbul.

Pırtık, Ş. (2013). *Boşanmış ve Tam Aileden Gelen Okul Öncesi Çocukların Sosyal Beceri ve Akran Tepkilerinin Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi*. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Konya, (Danışman: Doç. Dr. Zarife Seçer).

Pirgon, Y. (2013). Koro eğitiminde yapılandırmacı yaklaşımın tutum, öz-yeterlik algısı ve akademik başarıya etkisi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 1-12.

Piro, J. M., & Ortiz, C. (2009). The effect of piano lessons on the vocabulary and verbal sequencing skills of primary grade students. *Psychology of Music*, 37(3), 325-347.

Read, H. (1951). *The Meaning of Art*. London: Faber& Faber, Print.

Read, H. (1981). *Sanat ve Toplum*. (Çev). Mülayim, S. Umran Yayınları, Ankara.

Salim, M. (2011). *Geçmişten Günümüze Türkiye'de Çocuk Koruma Politikaları ve Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme*. Süleyman Demirel Üniversitesi. Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Isparta

Samancı, O., & Okan, D. İ. Ş. (2014). Sosyal becerileri zayıf olan ilkokul öğrencilerinin tutum ve davranışlarının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(2), 573-590.

Saraç, A. G. (2016). *Müzik Eğitiminde Özel Öğretim İlke Yöntem ve Teknikleri-I*. Nobel Akademik Yayıncılık, İstanbul.

Say, A. (2010a). *Müzik Ansiklopedisi 2*. Müzik Ansiklopedisi Yayınları, İstanbul.

Say, A. (2010b). *Müzik Yazıları*. Müzik Ansiklopedisi Yayınları, İstanbul.

Sholt, M., & Gavron, T. (2006). Therapeutic qualities of clay-work in art therapy and psychotherapy: A review. *Art Therapy*, 23(2), 66-72.

Söğütü, A. (2015). *Çocuk Refahı Alanında Çalışan Personelin Sevgi Evleri Modeline Yönelik Değerlendirmeleri*. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Hizmet Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Ankara, (Danışman: Prof. Dr. Vedat Işıkhhan).

Spencer, T. J., Biederman, J., & Mick, E. (2007). Attention-deficit/hyperactivity disorder: diagnosis, lifespan, comorbidities, and neurobiology. *Journal of pediatric psychology*, 32(6), 631-642.

Şen, A. G. (2011). *Atılganlık Eğitiminin Hemşirelik Öğrencilerinin Atılganlık Düzeylerine Etkisi*. Haliç Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul, (Danışman: Yrd. Doç. Dr. Makbule Batmaz).

Şimşek, Z., Erol, N., Öztop, D., & Özcan, Ö. Ö. (2008). Kurum Bakımındaki Çocuk ve Ergenlerde Davranış ve Duygusal Sorunların Epidemiyolojisi; Ulusal Örnekleme Karşılaştırmalı Bir Araştırma. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 19(3).

Taşçı, F. (2018). *Sanat ve Sanat Eğitiminde Hazır Nesne*. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, İzmir.

Taştekel, S. (1992). *Korunmaya Muhtaç Çocuklara Yönelik Bakım Yöntemleri*.

Tataker, T. (2003). *Ergenlerin Atılganlık Düzeyi İle Ruhsal Sorunları Arasındaki İlişkinin Araştırılması*. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İzmir.

Thorndike, E. L. (1920). Intelligence and its Use. *Harper's Magazine*, 140, 227-235.

Topaloğlu, A. Ö. (2013). *Etkinlik Temelli Sosyal Beceri Eğitiminin Çocukların Akran İlişkilerine Etkisi*. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çocuk Gelişimi ve Ev Yönetimi Eğitimi Anabilim Dalı, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bilim Dalı, Doktora Tezi, Konya. (Danışman: Prof. Dr. Mehmet Engin Deniz)

Toptaş, B. (2013). Türkiye’de piyano üstüne yapılmış lisansüstü çalışmalar. *International Journal of Social Science*, 6(3), 715-728.

Topukçu, H. (1982). *Atılganlık Eğitiminin İlkokul Çocuklarının Atılganlık Düzeyine Etkisi*. Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Ankara.

Trusty, J., & Oliva, G. M. (1994). The effect of arts and music education on students’ self-concept. *Update: Applications of Research in Music Education*, 13(1), 23-28.

Tseng, M. H., Henderson, A., Chow, S. M., & Yao, G. (2004). Relationship between motor proficiency, attention, impulse, and activity in children with ADHD. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 46(6), 381-388.

Tufan, F. ve Tufan, E. (2003). *Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri Piyano 3. Kitabı*. MEB Yayınları, Ankara.

Turner, R. J. (1981). Social support as a contingency in psychological well-being. *Journal of Health and Social Behavior*, 357-367.

Uçan, A. (2005). *Müzik Eğitimi Temel Kavramlar-İlkeler-Yaklaşımlar ve Türkiye’deki Durum*. Evrensel Yayınevi, Ankara.

Uluğbay, S. (2013). Müzik Eğitiminin Çocuk Zekâsına Olan Etkileri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(3), 1025-1034.

Uluğtekin S. (2001). Yirminci Yüzyılda Türkiye’nin Çocukları: Sorunlar ve Beklentiler. İçinde: Duyan V. (eds) *Sosyal Hizmette Yeni Yaklaşımlar ve Sorun Alanları: Prof. Dr. Nihal Turan’a Armağan*. H. Ü. Sosyal Hizmetler Yüksekokulu Yayınları, Ankara, s. 43-52

Ünal, S. (2007). *Atılganlık Becerileri Eğitim Programının İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Atılganlık Düzeyi ve Benlik Saygısı Üzerindeki Etkisi*. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, İzmir, (Danışman: Yrd. Doç. Dr. Şüheda Özben).

Voltan, N. (1980), Rathus Atılganlık Envanteri Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışması, *Psikoloji Dergisi*, 10, 23-25.

Wadson, H. (2010). *Art Psychotherapy*. John Wiley & Sons.

Walker, H. M. (1995). *Walker-Mcconnell Scale Of Social Competence And School Adjustment: Elementary Version*. San Diego, Ca: Singular Publishing Group.

Weinstein, E. A. (1969). The Development of Interpersonal Competence. In Goslin, D. A. (Ed.), *Handbook of Socialization Theory and Research* (Pp. 753-775). Chicago, Il: Rand McNally.

Yatağan, T. (2005). *Atılganlık Eğitimi Programının İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Atılganlık Düzeyine Etkisi*. Ankara Üniversitesi, Eğitim Psikolojisi Hizmetler Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Ankara, (Danışman: Prof. Dr. Belka Özdoğan).

Yazıcı, E. (2013). *Türkiye'de Korunmaya Muhtaç Çocuklara Yönelik Sosyal Hizmetler: Kurum Bakım Hizmetinden Yararlanmış Bireyler Üzerine Bir Araştırma*. Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi, (Danışman: Prof. Dr. Sevda Demirbilek).

Yeşilyaprak, B. ve İ. Kısaç (1999). Öğretmen Adaylarına Uygulanan Atılganlık Eğitimi ve Sonuçları. *Mesleki Eğitim Dergisi*, 1(1), 12-18.

Yıldırım, Ş. (2013). *Çocuk Evlerinde Kalan Çocukların İlişki Dinamikleri: İzmir Örneği*. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, Ankara, (Prof. Dr. Vedat Işıkhhan).

Yılmaz, H. & Yiğit, R. (2011). *İlköğretim 2. Kademe Öğrencilerinin Sosyal Beceri Düzeyleri ile Benlik Saygısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Selçuk Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi, 31, 335-347.

Yolcuoğlu İ. G. (2009). *Çocuk Koruma Sisteminde Aileyle Çalışmanın Esasları: İstanbul Örneğinde Çocuklar ve Ailelerinin Gereksinimler, Güçlülük ve Risk Faktörleri Açısından Değerlendirilmesi*. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, Ankara, (Danışman: Prof. Dr. S. Uluğtekin).

9. ÖZGEÇMİŞ

1984 yılında İzmir’de doğan Gamze Alptekin, ilk müzik derslerini altı yaşında Tire Musiki Derneği’nin kurucusu olan babası Ali İhsan Alptekin’den alır. Yedi yaşında mandoline, on bir yaşındaysa ud ve piyanoya başlar. Dernek yıllarında Kutlu Payaslı, Nursal Ünsal Birtek gibi sanatçıların musiki bilgilerinden istifade eder. 2002 yılında Yabancı Dil Ağırlıklı Liseden mezun olur ve aynı sene Ege Üniversitesi Devlet Türk Musikisi Konservatuvarı’nı ikincilikle kazanır. 2006 yılında Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Öğretmenliği Programını başarıyla tamamlar. Öğretmenliğe atandığı 2006-2009 yılları arasında Diyarbakır Devlet Türk Müziği Korosunda ud sanatçısı olarak çeşitli konserlerde yer alır. Aynı dönemde müzik öğretmeni olarak çalıştığı okullarda kurmuş olduğu müzik grupları, Kadıköy Belediyesi Sağlık ve Sosyal Dayanışma Vakfı (KASDAV) Liselerarası Müzik Yarışması ve diğer özel kurumların düzenlediği müzik yarışmalarında çeşitli dereceler kazanır.

2017 yılında Haliç Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Türk Musikisi Anasanat Dalı, Türk Musikisi Programı Öğretim Üyeleri arasında bulunan Türk müziğinin en önemli üstatlarıyla çalışma fırsatı yakalar. Ud ve makam analizi derslerini Prof. Mutlu Torun’dan, Repertuvar dersini Prof. Dr. Alaeddin Yavaşca’dan, geçki teknikleri dersini ise Prof. Erol Deran’dan alır. Lisansüstü eğitiminin yanında udda ileri icra teknikleri üzerine İstanbul Üniversitesi Devlet Konservatuvarı Öğretim Üyesi Doç. Dr. Bilen Işıktaş ile çalışmalar yapar. İkinci üniversite, Anadolu Üniversitesi Radyo ve Televizyon Programcılığı 2. sınıf öğrencisi Alptekin’in Galatasaray Üniversitesi Fransızca eğitimi orta seviye kurs belgesi mevcuttur. 2018 yılında İstanbul Uluslararası Pera Perküsyon Yarışmasında Yetişkin Topluluk kategorisinde Djembe çalgısıyla birincilik ödülü aldı. Üsküdar Musiki Cemiyeti İcra Korosu’nda bestekâr Amir Ateş ve Alaeddin Pakyüz ile çalıştı.

Türkiye Rumeli Türkleri Vakfı Türk Müziği Korosu, BASAD Klasik Türk Müziği Korosu, Türkiye Emekli Subaylar Derneği Türk Müziği Korosu, Yeşilköy

Türk Müziği Topluluğu, Ataköy Halk Oyunları Müzik Topluluğu ve Neveser Kadınlar Topluluğu gibi çeşitli korolarda ud sanatçısı olarak konserlere katıldı. İstanbul Teknik Üniversitesi Türk Musikisi Devlet Konservatuvarı, İTÜ Sürekli Eğitim Merkezi (SEM) ile University of West London'a bağlı London College of Music (LCM) işbirliği çerçevesinde düzenlenen sertifika programında dünya standartlarıyla bütünleşmiş bilimsel akreditasyon değerine sahip metotlar eşliğinde piyano eğitmenliğini sürdürmektedir. Bununla birlikte İstanbul/Başakşehir İstanbul Teknik Üniversitesi İsmail Dede Efendi Güzel Sanatlar Lisesi'nde hâlen piyano öğretmeni olarak görevine devam etmektedir.



10. EKLER

EK.1. GÖNÜLLÜ ONAM FORMU

Gönüllü Katılım Formu

Sayın Katılımcı,

Bu araştırma 6-12 Yaş Grubu Koruma Altına Alınan Çocuklarda (Kioç) Piyano Eğitiminin Psikososyal Gelişim Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi amacı ile yapılmaktadır.

Araştırma genel olarak, kişisel rahatsızlık verecek unsurlar içermemektedir. Araştırmadan elde edilen bilgiler kesinlikle gizli kalacak ve yalnızca bilimsel amaçlarla kullanılacaktır. Çalışma çocuğa ruhsal, fiziksel, sosyal olarak herhangi bir rahatsızlık veya zarar vermeyecektir.

Bu çalışmaya katılımı kabul ediyorum. Kişisel bilgilerin bilimsel amaçlı yayımlarda kullanılmasını kabul ediyorum.

Ad-Soyad:

Tarih:

İmza:

Vasiye Verilecek Gönüllü Katılım Formu

Sayın Vasi,

Bu araştırma 6-12 Yaş Grubu Koruma Altına Alınan Çocuklarda (Kioç) Piyano Eğitiminin Psikososyal Gelişim Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi amacı ile yapılmaktadır.

Araştırma genel olarak, kişisel rahatsızlık verecek unsurlar içermemektedir. Araştırmadan elde edilen bilgiler kesinlikle gizli kalacak ve yalnızca bilimsel amaçlarla kullanılacaktır. Çalışma çocuğa ruhsal, fiziksel, sosyal olarak herhangi bir rahatsızlık veya zarar vermeyecektir.

Bu çalışmaya vasisi olduğum çocuğun katılımını kabul ediyorum. Kişisel bilgilerin bilimsel amaçlı yayımlarda kullanılmasını kabul ediyorum.

Ad-Soyad:

Tarih:

İmza:

EK.2. KİOÇ PİYANO EĞİTİMİ YILLIK PLANI

Ay	Tarih		Konular ve alt konu başlıkları	Kazanım	Açıklamalar	Yöntem ve Teknikler	Kullanılan Eğitim Teknolojileri Materyalleri	Ölçme değerlendirme	
	Hafta	Süre							
EYLÜL	1.Hafta	02.09.19	40 Dakika	1.Piyano çalış pozisyonu 2.Klavye 3. Klavye üzerinde yönler <i>1.Three-Note Jig</i>	1.Piyano çalış pozisyonunu kavrar. 2.Klavveyi tanır. 3. Klavye üzerinde yönleri kavrar.	1. Piyano çalmak üzere belirlenmiş doğru vücut, oturuş, kol, el ve parmak pozisyonlarını kavraması, 2.-3. Piyano tuşlarının hangi sesleri ifade ettiğini, oktav alanlarını, sağ ve sol el pozisyonlarını kavraması sağlanır.	Anlatım Tüme varım Uygulama Gösterip yapma	Denes Agay Piyano çalmayı öğrenelim. Kitabı Piyano Yazı tahtası	Öz değerlendirme Solfej okuma çalışması Derecelendirme ölçeği Grup değerlendirme formu Öğrenci gözlem formu
	2.Hafta	16.09.19	40 Dakika	4. Piyano parmak numaraları. 5.Parmak numaralarına dikkat ederek çalma. 6.Kısa ve uzun notalar. <i>2.My model train</i>	4. Piyano parmak numaralarını kavrar. 5. Parmak numaralarına dikkat ederek çalar. 6. Kısa ve uzun notaları kavrar.	4. Piyano parmak numaralarını kavraması, 5. Parmak numaralarına dikkat ederek çalabilmesi, 6. Kısa ve uzun süreli notaları kavrayabilmesi sağlanır.	Anlatım Tüme varım Uygulama Gösterip yapma	Denes Agay Piyano çalmayı öğrenelim. Kitabı Piyano Yazı tahtası	Öz değerlendirme Solfej okuma çalışması Derecelendirme ölçeği Grup değerlendirme formu Öğrenci gözlem formu
	3.Hafta	23.09.19	40 Dakika	7. Müziğin Alfabetesi 8.Notaları parmak numaraları kullanarak çalmak. 9. Porte kavramı. <i>3. The Willow tree</i>	7.Notaları parmak numaraları kullanarak çalar. 8. Seslerin adlarını kavrar. 9. Porte ve parti kavramlarını kavrar.	7.Notaları parmak numaraları kullanarak çalması, 8. Seslerin adlarını kavrayabilmesi, 9. porte ve Parti kavramlarını kavraması sağlanır.	Anlatım Tüme varım Uygulama Gösterip yapma	Denes Agay Piyano çalmayı öğrenelim. Kitabı Piyano Yazı tahtası	Öz değerlendirme Solfej okuma çalışması Derecelendirme ölçeği Grup değerlendirme formu Öğrenci gözlem formu
	4.Hafta	30.09.19	40 Dakika	10. Piyano partisi. 11.Porte üzerinde orta “Do” notası ve komşu sesleri 12.Ses aralıkları <i>4.The A-C-E Song</i> <i>5.First serenade</i>	10.Piyano partisini ayırt etmek. Anahtar ve ölçü kavramını tanır. 11.Porte üzerinde orta “Do” notası ve komşu sesleri tanır. 12.2’li, 3’lü Ses aralıklarını duyar, okur.	10.Piyano partisini ayırt etmesi. Anahtar ve ölçü kavramını tanınması, 11.Porte üzerinde orta “Do” notası ve komşu sesleri tanınması, 12.2’li, 3’lü Ses aralıklarını duyabilmesi ve okuyabilmesi sağlanır.	Anlatım Tüme varım Uygulama Gösterip yapma	Denes Agay Piyano çalmayı öğrenelim. Kitabı Piyano Yazı tahtası	Öz değerlendirme Solfej okuma çalışması Derecelendirme ölçeği Grup değerlendirme formu Öğrenci gözlem formu

Ay	Tarih		Konular	Kazanım	Açıklamalar	Yöntem ve Teknikler	Kullanılan Eğitim Teknolojileri Materyalleri	Ölçme değerlendirme	
	Hafta	Süre							
EKİM	5.Hafta	07.10.19	40 Dakika	13.Yeni nota değeri Ölçü kavramı 14.Yeni Aralık 4'lü aralık 6.The evening bell 7.Our Flag	13. Yeni nota değeri ve ölçü kavramını kavrar. Ölçü oluşturur. 14. 4'lü aralıkları kavrar, duyar, seslendirir.	13. 4'lük nota değerini 1'lik ve 2'lik nota değerleri ile mukayeseli olarak kavraması, 14. 4'lü aralıkları kavraması, ayırt etmesi ve seslendirmesi sağlanır.	Anlatım Tüme varım Uygulama Gösterip yapma	Denes Agay Piyano çalmayı öğrenelim. Kitabı Piyano Yazı tahtası	Öz değerlendirme Solfej okuma çalışması Derecelendirme ölçeği Grup değerlendirme formu Öğrenci gözlem formu
	6.Hafta	14.10.19	40 Dakika	15. Oktav işareti 16. 6/4'lük ölçü 8.Yankee Doodle 9. Polka Time	15. Oktav işaretini ve işlevini kavrar. 16. 6/4'lük ölçüler oluşturur, okur, çalar.	16. 6/4'lük Ölçüleri kavraması, 15. Oktav işareti ve işlevini kavraması sağlanır.	Anlatım Tüme varım Uygulama Gösterip yapma	Denes Agay Piyano çalmayı öğrenelim. Kitabı Piyano Yazı tahtası	Öz değerlendirme Solfej okuma çalışması Derecelendirme ölçeği Grup değerlendirme formu Öğrenci gözlem formu
	7.Hafta	21.10.19	40 Dakika	17. Yeni aralık 5'li aralık 9.Snowflakes 10.I'm Waltzing	17. 5'li aralıkları kavrar, duyar, seslendirir.	14. 5'li aralıkları kavraması, ayırt etmesi ve seslendirmesi sağlanır.	Anlatım Tüme varım Uygulama Gösterip yapma	Denes Agay Piyano çalmayı öğrenelim. Kitabı Piyano Yazı tahtası	Öz değerlendirme Solfej okuma çalışması Derecelendirme ölçeği Grup değerlendirme formu Öğrenci gözlem formu
	8.Hafta	28.10.19	40 Dakika	18. Tekrar işareti 11.Hop Scotch 12.Rain go away	18. Tekrar işaretlerini ve işlevlerini kavrar uygular.	18. Tekrar işaretlerini ve işlevlerini kavraması, uygulayabilmesi sağlanır.	Anlatım Tüme varım Uygulama Gösterip yapma	Denes Agay Piyano çalmayı öğrenelim. Kitabı Piyano Yazı tahtası	Öz değerlendirme Solfej okuma çalışması Derecelendirme ölçeği Grup değerlendirme formu Öğrenci gözlem formu

Ay	Tarih		Konular	Kazanım	Açıklamalar	Yöntem ve Teknikler	Kouullanılan Eğitim Teknolojileri Materyalleri	Ölçme değerlendirme	
	Hafta	Süre							
KASIM	9.Hafta	04.11.19	40 Dakika	19.Do pozisyonu 20.Legato çalınan bağ işareti	19. Do pozisyonu kavrar. 20. Legato çalınan bağ işaretini ve işlevini kavrar uygular.	19. Do pozisyonunu kavraması uygulaması, 20. Legato çalınan bağ işaretini tanıması, işlevini kavraması ve uygulaması sağlanır.	Anlatım Tüme varım Uygulama Gösterip yapma	Denes Agay Piyano çalmayı öğrenelim. Kitabı Piyano Yazı tahtası	Öz değerlendirme Solfej okuma çalışması Derecelendirme ölçeği Grup değerlendirme formu Öğrenci gözlem formu
	10.Hafta	11.11.19	40 Dakika	21.İki notalı bağ işareti 22.Melodik ve armonik aralıklar 13.Early Morning 14.The wind and teh breeze	21. İki notalı bağ işaretini tanır, işlevini kavrar. 22. Melodik ve armonik aralıkları kavrar, duyar.	21. İki notalı bağ işaretini kavraması ve uygulaması sağlanır. 22. Melodik ve armonik aralıkları kavraması duyabilmesi sağlanır.	Anlatım Tüme varım Uygulama Gösterip yapma	Denes Agay Piyano çalmayı öğrenelim. Kitabı Piyano Yazı tahtası	Öz değerlendirme Solfej okuma çalışması Derecelendirme ölçeği Grup değerlendirme formu Öğrenci gözlem formu
	11.Hafta	18.11.19	40 Dakika	23.Müzik cümlesi olarak bağ işareti 24.Diyez işareti 15.Camping trip	23. Müzik cümlesi olarak bağ işaretini tanır, işlevini kavrar ve uygular. 24. Diyez işaretini tanır sese etkisini kavrar ve uygular.	23. Müzik cümlesi olarak bağ işaretini kavraması ayırt etmesi, 24. Diyez işaretini tanıması işlevini kavraması sağlanır.	Anlatım Tüme varım Uygulama Gösterip yapma	Denes Agay Piyano çalmayı öğrenelim. Kitabı Piyano Yazı tahtası	Öz değerlendirme Solfej okuma çalışması Derecelendirme ölçeği Grup değerlendirme formu Öğrenci gözlem formu
	12.Hafta	25.11.19	40 Dakika	25.Staccato 26.Bemol işareti 16.Invitation to a picnic	25. Staccato çalış tekniğini kavrar ve uygular. 26. Bemol işaretini tanır sese etkisini kavrar ve uygular.	25. Staccato çalış ve okuyuş biçimini kavraması uygulaması 26. Bemol işaretini tanıması, işlevini kavraması,	Anlatım Tüme varım Uygulama Gösterip yapma	Denes Agay Piyano çalmayı öğrenelim. Kitabı Piyano Yazı tahtası	Öz değerlendirme Solfej okuma çalışması Derecelendirme ölçeği Grup değerlendirme formu Öğrenci gözlem formu

Ay	Tarih		Konular	Kazanım	Açıklamalar	Yöntem ve Teknikler	Koullanılan Eğitim Teknolojileri Materyalleri	Ölçme değerlendirme	
	Hafta	Süre							
ARALIK	13.Hafta	02.12.19	40 Dakika	27.Sekizlik notalar 17.Round Dance	27. Sekizlik notaları tanıır ve diğer nota süre değerleri ile mukayeseli olarak kavrar uygular.	27. 8'lik nota değerini 1'lik 2'lik ve 4'lük nota değerleri ile mukayeseli olarak kavraması sağlanır.	Anlatım Tüme varım Uygulama Gösterip yapma	Denes Agay Piyano çalmayı öğrenelim. Kitabı Piyano Yazı tahtası	Öz değerlendirme Solfej okuma çalışması Derecelendirme ölçeği Grup değerlendirme formu Öğrenci gözlem formu
	14.Hafta	09.12.19	40 Dakika	28.Uzatma bağı 18.Cloudy afternoon	28. Uzatma bağını ve işlevini kavrar uygular.	28. Uzatma bağını kavraması ve uygulaması,	Anlatım Tüme varım Uygulama Gösterip yapma	Denes Agay Piyano çalmayı öğrenelim. Kitabı Piyano Yazı tahtası	Öz değerlendirme Solfej okuma çalışması Derecelendirme ölçeği Grup değerlendirme formu Öğrenci gözlem formu
	15.Hafta	16.12.19	40 Dakika	29.Diyezler ve Bemoller hakkında daha fazlası 19.Jump tune	29. Diyezler ve Bemoller hakkında daha fazlasını kavrar, uygular	29. Diyezler ve Bemollerin sese etkilerini kavraması ve uygulaması sağlanır.	Anlatım Tüme varım Uygulama Gösterip yapma	Denes Agay Piyano çalmayı öğrenelim. Kitabı Piyano Yazı tahtası	Öz değerlendirme Solfej okuma çalışması Derecelendirme ölçeği Grup değerlendirme formu Öğrenci gözlem formu
	16.Hafta	23.12.19	40 Dakika	30.Akorlar 20.Flying	30. Akorları duyar ayırır eder, uygular.	30. Akor kavramını kavraması sağlanır.	Anlatım Tüme varım Uygulama Gösterip yapma	Denes Agay Piyano çalmayı öğrenelim. Kitabı Piyano Yazı tahtası	Öz değerlendirme Solfej okuma çalışması Derecelendirme ölçeği Grup değerlendirme formu Öğrenci gözlem formu
	17.Hafta	30.12.19	40 Dakika	31.Pedal 21. Down to the see	31. Pedalın işlevini kavrar ve uygular.	31. Pedalın ses üzerindeki etkilerini fark etmesi ve uygulaması sağlanır.	Anlatım Tüme varım Uygulama Gösterip yapma	Denes Agay Piyano çalmayı öğrenelim. Kitabı Piyano Yazı tahtası	Öz değerlendirme Solfej okuma çalışması Derecelendirme ölçeği Grup değerlendirme formu Öğrenci gözlem formu

Piyano Öğretmeni
GamzeALPTEKİN