

T.C.
BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI

OKUL ÖNCESİ EĞİTİME DEVAM EDEN 48-72 AYLIK
ÇOCUKLARIN SOSYAL PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİNE
EŞLİ DANSLARIN ETKİSİNİN İNCELENMESİ

YÜKSEKLİSANS TEZİ

SEVGİ ATAK

BALIKESİR, 2023

**T.C.
BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI**

**OKUL ÖNCESİ EĞİTİME DEVAM EDEN 48-72 AYLIK
ÇOCUKLARIN SOSYAL PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİNE
EŞLİ DANSLARIN ETKİSİNİN İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

SEVGİ ATAĞ

TEZ DANIŞMANI

DOÇ. DR. KAZIM BİBER

BALIKESİR, 2023

T.C.
BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

TEZ ONAYI

Enstitümüzün Temel Eğitim Anabilim Dalı'nda 202012575006 numaralı Sevgi ATAK'ın hazırladığı Okul Öncesi Eğitime Devam Eden 48-72 Aylık Çocukların Sosyal Problem Çözme Becerilerine Eşli Dansların Etkisinin İncelenmesi konulu YÜKSEK LİSANS tezi ile ilgili TEZ SAVUNMA SINAVI, Lisansüstü Eğitim Öğretim ve Sınav Yönetmeliği uyarınca 23/06/2023 tarihinde yapılmış, sorulan sorulara alınan cevaplar sonunda tezin onayına OY BİRLİĞİ/OY ÇOKLUĞU ile karar verilmiştir.

Üye (Başkan) Prof. Dr. Sonnur İŞİTAN İmza

Üye (Danışman) Doç. Dr. Kazım BİBER İmza

Üye Doç. Dr. Güzin ÖZYILMAZ İmza

.../.../...

Enstitü Onayı

ETİK BEYAN

Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tez Yazım Kuralları'na uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada;

- Tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Tez çalışmada yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde ve ortaya çıkan sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmadığımı,
- Bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu, bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim.

.../.../2023

İmza

Sevgi ATAK

ÖNSÖZ

Bu araştırmanın amacı, okul öncesi dönemde eşli dansların sosyal problem çözüme becerilerine etkisini incelemek olarak belirlenmiştir.

Yüksek lisans sürecim boyunca bilgi, deneyim ve tecrübeleriyle beni destekleyen, motivasyonumu korumamı sağlayan sevgili danışmanım Sayın Doç. Dr. Kazım BİBER'e çok teşekkür ediyorum. Tez jürime katılmayı kabul eden ve fikirlerine çok kıymet verdiğim hocalarım, Sayın Prof. Dr. Sonnur İŞİTAN'a, Sayın Doç Dr. Güzin Özyılmaz'a ve Prof Dr. Mesut SAÇKES'e teşekkürlerimi sunuyorum.

Çıktığım bu yolda karşılaştığım ve benden bir an bile desteğini esirgemeyen Öğr. Gör. Kıvanç TOPRAKLİKOĞLU'na çok teşekkür ediyorum.

Uzman görüşüne başvurduğum ve öğrencisi olmaktan gurur duyduğum Sayın Prof. Dr. Banu ÖZEVİN'e teşekkürlerimi sunuyorum. Sorduğum her soruya açıklıkla cevap veren ve tezime kıymetli katkılar sunan Öğr. Gör. Dr. Caner BÖREKÇİ'ye teşekkür ediyorum.

Veri toplama sürecinde çalışmama katkıda bulunan tüm velilere ve çocuklara teşekkür ediyorum.

Benim için bol gözyaşı ve ter döktüğüm bir süreç oldu. Yaşadığım tüm olumsuzluklara ve engellere rağmen bir an bile olsun vazgeçmeyen kendimi kutluyorum.

BALIKESİR, 2023

SEVGİ ATAK

ÖZET

OKUL ÖNCESİ EĞİTİME DEVAM EDEN 48-72 AYLIK ÇOCUKLARIN SOSYAL PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİNE EŞLİ DANSLARIN ETKİSİNİN İNCELENMESİ

ATAK, Sevgi

Yüksek Lisans, Temel Eğitim Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Kazım BİBER

2023, 111 Sayfa

Okul öncesi dönemde dans etkinlikleri, çocukların iş birliği yapma, kendini ifade etme, özgüvene sahip olma gibi sosyal becerilerin gelişimine katkı sağlamaktadır. Çocukların sosyal gelişimlerine katkıları olan dansın, sosyal problem çözme becerilerine de olumlu etkileri olacağı düşünülmüş ve bu araştırmanın amacı, okul öncesi dönemde eşli dansların sosyal problem çözme becerilerine etkisini incelemek olarak belirlenmiştir. Çalışmada nicel yöntemlerden ön test – son test kontrol gruplu yarı deneysel model kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2022-2023 Eğitim-Öğretim yılında Balıkesir ili Altıeylül ilçesinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bir ortaokulun iki ayrı anasınıfında öğrenim gören 48-72 ay arası 16'sı deney grubu, 16'sı kontrol grubu olmak üzere 32 çocuk oluşturmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme türlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu ve çocukların sosyal problem çözme becerilerinin düzeyini belirleyebilmek amacıyla Wally Sosyal Problem Çözme Testi kullanılmıştır. Okul öncesi dönemde sosyal problem çözme becerilerini geliştirmek için hazırlanan eşli dans etkinlikleri deney grubuna her gün 30 dakika olmak üzere 10 hafta boyunca araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Kontrol grubundaki çocuklara ise okul öncesi öğretim programındaki kazanımları içeren çeşitli etkinlikler yapılmıştır. Uygulama sonunda okul öncesi dönemde eşli dansların sosyal problem çözme becerisine etkisini belirlemek amacıyla deney ve kontrol gruplarına eşzamanlı olarak Wally Sosyal Problem Çözme Testi uygulanmıştır. Verilerin analizinde, çocukların veri toplama

araçlarından aldıkları puanların karşılaştırılması amacıyla karışık desen ANOVA testinden yararlanılmıştır. Araştırmanın bağımsız değişkeni olan cinsiyetin, bağımlı değişken olan sosyal problem çözme becerisine etkisini belirlemek amacıyla bağımsız örneklem için t testi yapılmıştır. Verilerin geçerlik ve güvenilirliği için uzman görüşünden yararlanılmış, KR-20 güvenilirlik katsayısı hesaplanmış ve araştırmacının kodladığı verilerin güvenilirliğini sağlamak adına kodlayıcılar arası güvenilirlik hesaplanmıştır. Araştırmanın bulgularından yola çıkılarak, deney grubuna uygulanan eşli dans etkinliklerinin, çocukların sosyal problem çözme becerilerini olumlu yönde etkilerken kız ve erkek çocukların sosyal problem çözme becerilerini benzer oranlarda geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Okul Öncesi Eğitim, Sosyal Problem Çözme, Eşli Dans Eğitimi

ABSTRACT

INVESTIGATION OF THE EFFECT OF PARTNER DANCES ON THE SOCIAL PROBLEM SOLVING SKILLS OF 48-72 MONTHS-OLD CHILDREN CONTINUING PRE-SCHOOL EDUCATION

ATAK, Sevgi

Master Thesis, Department of Basic Education

Advisor: Assoc. Prof. Dr. Kazım BİBER

2023, 111 pages

Preschool dance activities greatly influence children's social skills, including cooperation, self-expression, and self-confidence. These activities are believed to have a positive impact on children's social problem-solving abilities. Therefore, this study aims to investigate the effects of partner dances on preschoolers' social problem-solving skills. The study utilized a quantitative design with a quasi-experimental model, employing a pretest-posttest control group. Two kindergartens affiliated with the Ministry of National Education in Balıkesir province's Altıeylül district were selected for the study, which took place during the 2022-2023 academic year. The research included 32 children between the ages of 48 and 72 months, with 16 assigned to the experimental group and 16 to the control group. The study group was selected using easily accessible case sampling, a form of purposeful sampling. Data collection involved a personal information form and the Wally Social Problem Solving Test to assess children's social problem-solving skills. For a period of 10 weeks, the researcher conducted daily 30-minute partner dance activities with the experimental group, aiming to enhance their social problem-solving skills. The control group participated in various activities aligned with the preschool curriculum. At the end of the intervention, the Wally Social Problem Solving Test was administered to both groups simultaneously to evaluate the impact of partner dances on preschoolers' social problem-solving skills. Data analysis involved using mixed design ANOVA. An independent t-test examined the influence of gender, the independent variable, on the dependent variable of social problem-solving skills. Expert opinions were sought, and reliability was ensured through the calculation of the KR-20 reliability coefficient and

establishment of inter-coder reliability for the coded data. The findings revealed positive effects of partner dance activities on children's social problem-solving skills in the experimental group. Notably, both boys and girls demonstrated comparable improvements in their social problem-solving skills.

Keywords: Preschool Education, Social Problem Solving, Partner Dance Education

Dans, gerçeğin en güzel yorumudur.

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	vi
İÇİNDEKİLER	ix
ÇİZELGELER LİSTESİ	xii
ŞEKİLLER LİSTESİ	xiii
KISALTMALAR LİSTESİ	xiv
1. GİRİŞ	1
1.1. Araştırmanın Problemi	1
1.2. Araştırmanın Amacı	4
1.3. Araştırmanın Önemi	5
1.4. Araştırmanın Varsayımları	6
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları	6
1.6. Tanımlar	7
2. İLGİLİ ALANYAZIN	8
2.1. Kuramsal Çerçeve	8
2.1.1. Gelişimle İlgili Temel Kavramlar.....	8
2.1.2. Motor Gelişim.....	9
2.1.2.1. Motor Gelişim Dönemleri	11
2.1.3. Hareket Eğitimi ve Önemi	14
2.1.4. Dans.....	16
2.1.4.1. Danslı Müzik Eğitim Modelleri	18
2.1.4.2. Dansın Gelişim Alanlarına Katkıları.....	21
2.1.4.3. Dansın Sınıflandırılması	23
2.1.5. Erken Çocukluk Döneminde Sosyal Beceriler ve Sosyal Problem Çözme Becerileri	25
2.1.5.1. Sosyal Beceri ve Sosyal Yeterlik Kavramı.....	25
2.1.5.2. Sosyal Beceri Yetersizliği.....	27
2.1.5.3. Sosyal Beceri Eğitimi.....	29
2.1.6. Okul Öncesi Dönemde Sosyal Gelişim	32

2.1.7. Sosyal Gelişim ve Sosyal Beceri ile İlgili Kuramlar	33
2.1.7.1. Sosyal Öğrenme Kuramı.....	33
2.1.7.2. Psiko-Sosyal Gelişim Kuramı.....	34
2.1.7.3. Ekolojik Sistem Kuramı.....	37
2.1.7.4. Vygotsky'nin Sosyo-Kültürel Kuramı	38
2.1.8. Sosyal Problem Çözme Becerileri	40
2.1.8.1. Çocuklarda Prososyal Davranışlar ve Gelişimi	43
2.1.8.2. Çocuklarda Antisosyal Davranışlar ve Gelişimi.....	44
2.1.8.3. Sosyal Problem Çözme Becerilerini Etkileyen Faktörler	45
2.1.8.4. Sosyal Problem Çözme Aşamaları	47
2.1.8.5. Okul Öncesi Dönemde Sosyal Problem Çözme	48
2.2. İlgili Araştırmalar	49
3. YÖNTEM.....	53
3.1. Araştırmanın Modeli	53
3.2. Evren ve Örneklem.....	54
3.3. Verilerin Toplama Araçları ve Teknikleri.....	56
3.4. Verilerin Toplanma Süreci	57
3.5. Verilerin Analizi.....	60
4. BULGULAR VE YORUMLAR	64
4.1. Birinci Alt Probleme Yönelik Bulgular.....	65
4.2. İkinci Alt Probleme Yönelik Bulgular	69
5. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	71
5.1. Sonuçlar.....	71
5.1.1. Birinci Alt Probleme Yönelik Sonuçlar.....	71
5.1.2. İkinci Alt Probleme Yönelik Sonuçlar	75
5.2. Öneriler.....	76
5.2.1. Öğretmenlere Yönelik Öneriler	77
5.2.2. Ailelere Yönelik Öneriler.....	77
5.2.3. Araştırmacılara Yönelik Öneriler.....	78
KAYNAKÇA	79
EKLER.....	101
Ek-1 Veli Onam Formu.....	101
Ek -2 MEB Araştırma İzni	102

Ek-3 Veri Toplama Aracı İzin Yazışması	103
Ek-4 Veri Toplama Aracı – Wally Sosyal Problem Çözme Testi.....	104
Ek-5 Eşli Dans Etkinlikleri Uygulama Görüntüleri	106

ÇİZELGELER LİSTESİ

Çizelge 1. Araştırma Deseni.....	54
Çizelge 2. Çalışma Grubuna ait Demografik Özellikler.....	55
Çizelge 3. WSPÇBT'ye ait Puanların Basıklık ve Çarpıklık Değerleri.....	60
Çizelge 4. WSPÇBT'nin İç Tutarlık Güvenirliği.....	62
Çizelge 5. WSPÇBT'ye ait Puanların Betimsel İstatistikleri	64
Çizelge 6. WSPÇBT Ön Testine ait Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları	65
Çizelge 7. Eşli Dans Etkinliklerine İlişkin WSPÇBT Puanlarının Varyans Analizi Sonuçları.....	66
Çizelge 8. Deney Grubu Öğrencilerinin Cinsiyetlerine göre Betimsel Analizleri.....	69
Çizelge 9. Deney Grubu Öğrencilerinin WSPÇBT Son Test Puanlarının Cinsiyete göre Bağımsız Örneklem için T Testi Sonuçları.....	70

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Eşli Dans Etkinliklerine İlişkin WSPÇBT Puanlarının Grafik ile Gösterimi	67
---	----

KISALTMALAR LİSTESİ

MEB : Millî Eğitim Bakanlığı

WSPÇBT : Wally Sosyal Problem Çözme Testi

1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu ve alt problemler tanımlanmış, çalışmanın amacı, önemi, sayılılar ve sınırlılıklar ortaya konularak önemli kavramlar ve terimler açıklanmıştır.

1.1. Araştırmanın Problemi

Okul öncesi dönem, çocuğun içinde bulunduğu çevreyi anladığı, anlamlandırmaya çalıştığı, uyum sağladığı, kültürel değerlerini özümlediği, etrafında bulunan kişilerle bol bol iletişimde bulunduğu, kurduğu bu iletişim ağlarıyla öğrenmelerini gerçekleştirdiği, merak duygusunun çok yoğun olduğu ve bu duygunun verdiği içgüdüyle çevresini araştırmaya, tanımaya, merak duygusunu gidermeye yatkın olduğu bir dönemdir (Oğuzkan ve Oral, 1997). Çocuklar bu kritik dönemde yaptıkları eylemlerle gelişirler ve öğrenirler. Çocukların gelişimleri konusunda son derece önemli olan okul öncesi dönemde, sosyal becerileri geliştirmek için etkili uyaranlarla çocukları buluşturmak gerekmektedir (Samancı ve Uçan, 2017).

Sosyal beceriler, çağdaş yaşam içerisinde ve birlikte yaşayan günümüz insanı için erken yaşta kazanılmaya başlanması gereken niteliklerdir (Özyürek, 2015). Okul öncesi dönemde atılan sosyal becerilerin temeli, bireyin sonraki hayatında çevresine uyumlu olması, çevresindeki kişilerle ve akranlarıyla ilişkilerinin ve bağlarının sağlam olması, sağlıklı ve mutlu bir kişiliğe sahip olması açısından önemlidir (Kabasakal ve Çelik, 2010; Lynch ve Simpson, 2010). Bir sosyal beceri türü olan sosyal problem çözme becerisi de sosyal bir varlık olarak yaşayan bireyin erken yaşlardan itibaren geliştirmesi gereken becerilerindendir (Dereli, 2008).

Erken çocukluk döneminden itibaren gelişmeye başlayan sosyal problem çözme becerileri, bir kişinin bir toplumsal sorunu belirleyebilme, sorunun nedenlerini anlayabilme, farklı çözüm önerileri üretebilme ve bu önerileri uygulayabilme kabiliyetidir. Bu beceri, bireylerin toplumsal sorunlarla başa çıkabilme, bu sorunları azaltabilme veya çözme yolları bulabilme imkânı sağlar (D'Zurilla, Nezu ve Maydeu-

Olivares, 2004). Başlarda karşılaştığı problemlere çözüm bulabilmek için çevresine muhtaç olan birey, ilerleyen zamanlarda sosyal problem çözme becerileri geliştikçe karşılaştığı problemlere kendisi çözüm bulabilmektedir (Çam ve Tümkaya, 2006).

Birey çevresiyle ilişki kurmaya doğduğu andan itibaren başlar. Bir yerde ilişki bağı varsa problem kaçınılmazdır (Tetik ve Açıköz, 2013). Çünkü her birey kendine özeldir ve öznedir. Bireyin yaşamının ilk yıllarında kurduğu benmerkezci anlayış, çevresindekilerle iletişime girdikçe, çevresini algıladıkça yıkılacak ve birey topluma uyum sağlamaya başlayacaktır (Piaget, 1983). Tüm bu süreç onun için daha önce bilmediği ve deneyimlemediği bir dönem olduğundan bu süreçte sosyal problemler yaşaması doğaldır. Önemli olan bu problemlerin kalıcı biçimde çözüme kavuşturulmasıdır (Rubin ve Rose-Krasnor, 1992). Bunun için de bireyin problem çözme becerilerinin erken yaşlardan itibaren geliştirilmesi sağlıklı bireyler kadar sağlıklı bir toplum için de gereklidir.

Çocukluk döneminde en çok sosyal problemle karşılaşılan aktivite oyundur. Çünkü çocuk, akranlarıyla oynarken oyuna bir yetişkinin baktığı gibi bakmaz, oyun oynarken aynı zamanda yaşamı deneyimler (Burrows, 2007). Çocuk oyun oynarken hareket eder ve keşfeder. Bu hareket becerisi onun oyun oynarken eğlenmesini ve aynı zamanda öğrenmesini sağlar (Arabacı ve Çıtak, 2017). Hareket becerisi kazanmak çocukların fiziksel, sosyal, duygusal ve mental gelişimlerini destekler (Özer ve Özer, 2010). Hareket eden çocuğun çevresiyle etkileşimi daha fazladır ve hareket becerisi geliştikçe sosyal becerilerinde de doğru oranda bir artış söz konusu olacaktır (Yıldız ve Çetin, 2018). Öğrenmenin ve sosyalleşmenin aracı olan oyun, yapılandırılmış, yarı yapılandırılmış ve yapılandırılmamış formlarda olabilir. Bunlar içerisinde yapılandırılmış oyunlar, çocukların gelişimsel ilerlemelerini desteklemek amacıyla kuralları başkası tarafından belirlenmiş oyun etkinliklerine küçük ve/veya büyük gruplarda katılımını sağlayan oyunlardır. Geleneksel çocuk oyunları, halk oyunları ve çeşitli danslar bu kategorideki oyunlardır (MEB, 2013).

Çocukların oyun olarak gördükleri dans, kendi duygu ve düşüncelerini ifade ettikleri aynı zamanda sosyal hayatlarındaki diğer kişilerle etkileşimde bulunabilmek için yaptıkları anlamlı beden hareketleridir. Bu beden hareketleri estetik ve ahenk içeren hareketler olmanın yanı sıra kişinin yaratıcılığını da ortaya koyan davranışlar örüntüsünden oluşmaktadır (Lewy, 1991). Okul öncesi dönemde dans, hareket eğitiminin önemli bir parçasıdır ve çocukların fiziksel, zihinsel, sosyal ve duygusal

gelişimlerini desteklemek için kullanılır (Lobo ve Winsler, 2008). Dans etmek, çocukların beden farkındalığını artırır, motor becerilerini geliştirir, ritim duygusunu ve müzikal yeteneklerini geliştirir, kendilerini ifade etme ve özgüvenlerini artırma fırsatı verir (Özer ve Özer, 2010; McGarry ve Russo, 2011). Ayrıca dans etmek, çocukların sanatsal bir faaliyet yaparak hayal güçlerini ve yaratıcılıklarını kullanmalarına olanak tanır (Lorenzo-Lasa, Ideishi ve Ideishi, 2007).

Okul öncesi dönemde dans, çocukların sosyal gelişimlerine de birçok katkı sağlar. Dans etmek, çocukların sosyal becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur ve çocuklar arasında bağ kurmalarına, birlikte çalışmalarına ve birbirleriyle paylaşımda bulunmalarına olanak tanır (Lobo ve Winsler, 2008; Okdan, 2019). Ayrıca okul öncesi dönemde dansın etkilerine bakıldığında dans etmenin, çocukların kendilerine güvenlerini artırdığı, duygusal ifade becerilerini geliştirdiği ve grup içinde iş birliği yapma yeteneklerini artırdığı görülmüştür. Dans, çocukların birbirleriyle etkileşim kurmalarına, birlikte hareket etmelerine ve empati kurmalarına olanak tanır (Boone ve Cunningham, 1998).

Dans, insanlar arasındaki iletişim, iş birliği, empati ve çatışma çözme becerilerini geliştirerek sosyal problem çözme sürecinde önemli bir rol oynar (Özevin Tokinan ve Bilen, 2007). Dans, bir grup insanın birlikte hareket etmesi ve senkronize olması gerektiği bir etkinlik olduğundan, dans etmek insanların birbirleriyle etkileşim kurduğu, birbirlerini takip ettikleri ve bir grup bilinci oluşturdukları etkinliklerdir (Lorenzo-Lasa, Ideishi ve Ideishi, 2007). Bu süreç, sosyal problem çözme sürecinde önemli bir beceri olan iş birliği becerisini geliştirir. Dans ayrıca, insanların çatışma çözme becerilerini geliştirmelerine de yardımcı olabilir. Dans etmek, insanların birbirlerine saygı göstermelerini ve birbirlerinin farklılıklarını kabul etmelerini gerektirir (Thom, 2010; Droege, 2008).

Eşli danslar, iki kişi arasında yapılan dans türleridir. Genellikle, bir lider ve bir takipçi rolü vardır ve belirli bir ritim veya müzik eşliğinde yapılan belirli adımlar ve figürler içerirler. Bazı eşli dansların kökeni, belirli bir ülkeye veya kültüre dayanırken, diğerleri dünya çapında popülerdir. Bachata, salsa, cha-cha, tango, vals, faxtrot, rumba eşli danslara örnek olarak verilebilecek pek çok dans türünden birkaçıdır (Cantekin,2011).

Dans türlerinden olan eşli dansların sosyal problem çözme becerilerine etkisine bakıldığında, çocukların sosyal problem çözme becerilerini geliştirdiği vurgulanmaktadır. Araştırmacılar, dans etmenin, çocukların birlikte çalışma, iş birliği yapma ve iletişim kurma becerilerini geliştirdiğini ortaya koymaktadır (Lorenzo-Lasa, Ideishi ve Ideishi, 2007; Özevin Tokinan ve Bilen, 2007). Eşli danslar bireysel danslara göre partnerle birlikte hareket etmeyi gerektirdiği ve partnerin sorumluluklarını üstlenerek ilerlediği için sosyal problem durumlarına daha açık bir dans türüdür. Dansın sürdürülmesi için de bu problemlerin çözülmesi gerekmektedir. Bu yüzden çocuğa daha fazla deneyim fırsatı sunmaktadır (Stinson, 2013; Lobo ve Winsler, 2008).

Okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal problem çözme becerilerine eşli dansların etkisinin incelenmesi amacıyla gerçekleştirilen bu araştırmanın problemi, “Okul öncesi eğitime devam eden 48-72 aylık çocuklarda eşli dansların sosyal problem çözme becerilerine etkisi nedir?” şeklindedir. Araştırmanın alt problemleri aşağıdaki gibidir.

- 1) Deney ve kontrol grubundaki çocukların sosyal problem çözme becerileri ön test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde fark var mıdır?
- 2) Deney ve kontrol grubundaki çocukların sosyal problem çözme becerileri son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde fark var mıdır?
- 3) Deney ve kontrol grubundaki çocukların sosyal problem çözme becerileri ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde fark var mıdır?
- 4) Eşli dans eğitimi etkinliklerine katılan deney grubundaki çocukların sosyal problem çözme becerileri son test puanları, cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

1.2. Araştırmanın Amacı

Dans çocuğun hayatında duygu ve düşüncelerini ifade edebildiği, çevresiyle iletişime geçme fırsatı bulabildiği, kendini keşfettiği eylemler bütünüdür (Lewy, 1991). Çocuk bu anlamlı hareketlerle yalnızca bedenini geliştirmez, aynı zamanda estetik algısı kazanarak yaratıcılığını da geliştirir. Fiziksel, sosyal, zihinsel, bedensel gelişim fırsatları sunan dans sayesinde çocuklar, bedensel ve zihinsel farkındalığı olan,

kendilerini ifade edebilmek için yeni yollar edinen, çevrelerini ve kendilerini anlamlandırma yollarını keşfeden bireyler olacaklardır (Lobo ve Winsler, 2008). Özellikle okul öncesi dönemde dans etkinlikleri, çocukların iş birliği yapma, kendini ifade etme, özgüvene sahip olma gibi sosyal becerilerin gelişimine katkı sağlamaktadır (Lorenzo-Lasa, Ideishi ve Ideishi, 2007). Çocukların sosyal gelişimine katkıları olan dansın aynı zamanda sosyal problem çözme becerilerine de olumlu etkileri olacağı düşünülmüş ve bu araştırmanın amacı, okul öncesi dönemde eşli dansların sosyal problem çözme becerilerine etkisini incelemek olarak belirlenmiştir.

1.3. Araştırmanın Önemi

Dünyaya gelen bireyin sosyal beceriler kazanmaya başlaması aile ile başlar (Şahin ve Baç Karaaslan, 2006) ve çevresi genişledikçe yeni sosyal bağlar kurmaya devam eder. Okul da bireyin bu sosyal bağları kurduğu en önemli yerlerden biridir. Özellikle okul öncesi dönemin, çocukların hem ilk kez aile bireylerinden ayrı olarak sosyalleştikleri hem de birçok beceriyi kazandıkları dönem olması nedeniyle çocukların bu yaşlarda sosyal becerilerinin geliştirilmesi önem arz etmektedir (Lynch ve Simpson, 2010).

Sosyal problem çözme, bireyin iletişim içerisinde olduğu kişilerle karşılaştığı problemler ve bunları çözmek için başvurduğu yollar olarak tanımlanmıştır (D’Zurilla, Maydeu-Olivares ve Gallardo-Pujol, 2011). Sosyal ilişkilerin olduğu yerlerde zaman zaman problemler kaçınılmaz olmaktadır (Tetik ve Açıkgöz, 2013). Bu sebeple bireylerin bu sosyal problemleri çözebilmek için ilgili yeteneklerini geliştirmesi onların hem kendilerine olan güvenlerini kazandıracak hem de yaşamlarında karşılaşacakları olumsuz davranışlara karşı onları koruyacaktır (Carpenter-Rich, Shepherd ve Nangle, 2008). Erken yaşlarda sosyal problem çözme becerileri gelişen bireyler ileriki yaşamlarında daha güçlü ilişkiler kurabilecekler, kendi duygu ve düşüncelerini doğru yollarla ifade etme becerisi kazanabileceklerdir (Kabasakal ve Çelik, 2010). Okul öncesi dönemde sosyal becerileri geliştirmek ve akranlarıyla sağlam ilişkiler kurabilmek için çocukların hareketi, oyunu, müziği ve dansı kullanmalarına fırsat yaratmak gerekmektedir (D’Zurilla, Maydeu-Olivares ve Gallardo-Pujol, 2011).

Müzik ve dans, bireyin kendini fark etmesine, bedenini tanımasına, bedeninden vücuduna bağlar kurmasına, dürtüsel davranışlarını olumlu biçimde dışa

vurabilmesine, duygularını ifade etmesine, yaratıcılığının beslenmesine olanak veren araçlardır (Özer ve Özer, 2010). Özellikle çocuklar müzikle birlikte hareket etme davranışını içgüdüsel olarak yaparlar. Bu içgüdüsel davranışlar onların kendilerini tanımaları için büyük fırsatlardır (Kuşcu, Kayılı ve Barışeri, 2013). Dans ile çocukların kendilerine yeni iletişim kanalları açabildiği, kendilerini olumlu yollarla ifade edebildiği, duygularını ifade ederken yaratıcı yollar bulabildiği, herhangi yeni duruma veya olaya daha kolay uyum sağlayabildiği gözlenmiştir (Güney, 2013).

Ülkemizde son yıllarda yapılan çalışmalar incelendiğinde okul öncesi dönemde sosyal problem çözme becerileriyle ilgili yapılan çalışmaların gitgide arttığı görülmektedir (Akdoğan, 2018; Aksan, 2019; Erten, 2012; Kabasakal ve Çelik, 2010; Kesicioğlu, 2015). Ancak okul öncesi dönemde sosyal problem çözme becerilerine dans eğitiminin katkısını araştıran çalışmalar oldukça azdır. Okul öncesi dönemde bireyin sosyal problem çözme becerileri kazanmasında eşli dansların önemli olduğu düşünülmüştür. Özellikle eşli danslarla ilgili ülkemiz alanyazında yeterli çalışmaya rastlanmaması ve bu alandaki literatüre katkı sağlamak amacıyla okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal problem çözme becerilerine eşli dansların etkisinin araştırılması gerekli görülmüştür.

1.4. Araştırmanın Varsayımları

Araştırmanın örneklemini oluşturan çocukların kendi sosyal problem çözme becerilerini değerlendirmeleri için cevaplandıracakları Wally Sosyal Problem Çözme Testini (WSPÇBT) içtenlikle cevaplayacakları ve kendi düşüncelerini objektif olarak yansıtacakları varsayılmıştır.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

- Araştırma, 2022-2023 Eğitim Öğretim yılında Türkiye'nin batısındaki bir ilde bulunan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okul öncesi eğitim kurumundaki 48-72 ay arası 32 çocuk ile sınırlıdır.
- Araştırma, 10 haftalık eşli dans etkinlikleri uygulama süresi ile sınırlıdır.
- Araştırma 10 haftalık eğitim süresince her gün 30 dakika (toplam 1500 dakika) uygulama süresi ile sınırlıdır.
- Bu çalışmada elde edilecek veriler ve ulaşılan bulgular etkisi incelenen etkinlikler ile sınırlı olacaktır.

1.6. Tanımlar

Eşli dans: Belirli bir ritim veya müzik eşliğinde yapılan, belirli adımlar ve figürler içeren, iki kişinin uyum içinde olduğu dans türüdür (Cantekin, 2011).

Sosyal problem: Sosyal bir canlı olan insanın başkalarıyla ilişkilerinde karşılaştığı sorunlar ve çevresindekilerle olan ilişkilerinin sağlıklı biçimde sürdürülebilmesi için çözüme kavuşturulması gereken durumlardır (D'Zurilla ve Goldfried,1971).

2. İLGİLİ ALANYAZIN

2.1. Kuramsal Çerçeve

2.1.1. Gelişimle İlgili Temel Kavramlar

Gelişim, yumurtanın döllenişle başlayan ve kişinin fiziksel, sosyal, duygusal, bilişsel ve dilsel tecrübeleriyle olgunlaşan bir süreçtir. Kişi gelişim sürecini tamamlarken sırasıyla, doğum öncesi dönem, bebeklik, ilk çocukluk, orta çocukluk, ergenlik, ilk yetişkinlik, orta yetişkinlik ve geç yetişkinlik dönemlerinden geçer (Ummanel ve Dilek, 2016).

Bireyin gelişiminde önemli olan iki temel boyut bulunmaktadır. Bunlar genotip (genotype) ve fenotiptir (phenotype). Genotip, kalıtım yoluyla soyumuzdan getirdiğimiz özellikleri kapsar. Fenotip ise çevre, aile, okul, toplum gibi farklı sosyal ortamlardaki ilişkilerimizden edindiğimiz kişilik özelliklerimizi oluşturmaktadır (Aydın, 2016).

Gelişim olgunlaşma ve öğrenme kavramlarını kapsayan bir süreçtir. Sağlıklı bir gelişim sürecinin tamamlanması için bireyin o davranışı gösterecek yeterli olgunluğa erişmesi ve o davranışı ortaya koyacak öğrenmeleri edinmesi gerekmektedir (Senemoğlu, 2012). Gelişim süreklilik gerektiren, değişimden bağımsız düşünülemez, yaşantısal birikimlerle şekillenen bir süreç olarak bazı temel kavramları içermektedir (Ummanel ve Dilek, 2016).

Olgunlaşma, insan bedeninde bulunan organların, dış etkenlerden etkilenmeden kendilerinden beklenen düzeye gelmesi olarak tanımlanmaktadır (Ummanel ve Dilek, 2016). Olgunlaşma, genotip denilen kalıtım yoluyla belirlenen, gerçekleştirilen ve öğrenme yoluyla edindiğimiz bilgilerden farklı bir büyüme sürecidir (Senemoğlu, 2012). Genellikle sadece fiziksel gelişim gibi düşünülse de aslında olgunlaşma, bireyin fiziksel, zihinsel, duygusal ve sosyal olarak gelişmesini ifade eder. Bu süreç bireyin yaşına, deneyimlerine ve gelişim seviyesine bağlı olarak farklılık gösterir (Senemoğlu, 2012).

Öğrenme, bireyin yaşamı boyunca süren, içinde bulunduğu gelişim aşamasına ve kişisel özelliklerine göre bilgiyi edinmeye yarayan zihinsel süreçlerdir (Korkmazlar, 2018). Ummanel ve Dilek (2016) öğrenmeyi, bireyin sosyal çevresinden edindiği deneyimlerle yaşantısındaki kalıcı izli davranış değişiklikleri olarak tanımlamaktadır. Öğrenme, bir bireyin bilgi, beceri, tutum ve davranışlarını değiştirmesi ve geliştirmesi için bir süreçtir. Aktif olarak içinde bulunduğu bu süreçte bireyler, yeni bilgiler edinirken önceki bilgileri ile yeni bilgileri arasında bağlantı kurar ve bu deneyimlerini gelecekteki durumlara aktarırlar (Aydın, 2016). Akademik çalışmalarda öğrenme, bireylerin bilgi edinme, bilgiyi anlama ve hatırlama, bilgiyi uygulama, problem çözme ve karar verme yetenekleri gibi kavramlarla açıklanır (Bacanlı, 2016). Öğrenme, bireylerin hem sosyal hem de bilişsel olarak gelişmelerine katkıda bulunur ve özellikle eğitim sürecinde hayati bir rol oynar (Ummanel ve Dilek 2016).

Hazır bulunuşluk, genel anlamıyla incelendiğinde, her gelişim döneminin bir sonraki gelişim dönemi için hazır olması demektir. Yaşamın içinde bulunan her dönem bir önceki dönemden etkilenir. Bu etkileşim kişiyi bir sonraki dönemde önceki dönemden getirdiği deneyimlerle hazır hale getirir ve onun yeni döneme adaptasyonunu kolaylaştırır (Oktay, 2018). Ummanel ve Dilek (2016) hazır bulunuşluğu, öğrenmenin gerçekleşebilmesi için bireyin hem kendinin hem de bireyin bulunduğu çevresel koşulların hazır olması olarak tanımlamışlardır. Örneğin, bireyin yazma davranışı gösterebilmesi için motor hareketlerinin yeterli gelişmişlik düzeyine erişmiş olması, çevresi tarafından da yazma davranışı için cesaretlendirilmesi ve yönlendirilmesi gerekmektedir.

2.1.2. Motor Gelişim

Okul öncesi dönem, insanın sonraki yaşamının temelini oluşturan ve bu dönemde edindiği kazanımlar sayesinde sonraki yaşamına yön veren bir dönemi oluşturmaktadır. Gelişim alanlarına bakıldığında karşımıza 5 temel gelişim alanı çıkmaktadır. Bunlar; bilişsel, dil, sosyal-duygusal, fiziksel ve psikomotor gelişim alanlarıdır. Okul öncesi dönemde tüm gelişim alanları birbirinden önemli olmanın yanı sıra bu gelişim alanları birbirini de etkileme özelliğine sahiptir (Özer ve Özer 2016).

Motor kelimesinin anlamsal karşılığına bakıldığında “hareket” kavramı karşımıza çıkmaktadır. Birey dünyaya gelmeden önce hareket etmeye anne karnında

başlamaktadır. Bu basit hareketler bireyin dünyaya gelmesiyle birlikte gelişme göstermeye başlar ve karmaşıklaşmaya devam eder. Bireyin hareket döngüsü içinde yer alan bu hareketlerin tümü başlangıçta refleks olarak ortaya çıkarken, bazı davranışlar zaman içinde kontrollü ve bilinçli olarak kullanılır. Bu kontrollü hareketler kişinin motor becerilerini oluşturmaktadır. Örneğin, öksürme ve hapşırma davranışları doğuştan getirilen ve kontrol edilemeyen refleks davranışlardır yazı yazmak ve çatal kullanmak kişinin organlarının yardımıyla yaptığı kontrollü davranışlardır (Gümüşdağ ve Yıldırım, 2018).

Motor gelişim yalnızca fiziksel olgunluğa değil aynı zamanda insan bedenindeki birkaç organın koordineli biçimde çalışmasına ihtiyaç duymaktadır. Motor gelişimin sağlanabilmesi için fiziksel becerilerin yanında bilişsel gelişimin de sağlanması gerekir. Çünkü bireyde sinirlerin, kasların, beden ve organların gelişimi sağlanırken bireyin denge, hız, koordinasyon gibi becerileri gerçekleştirebilmesi için bilişsel kontrole ihtiyacı vardır (Coşkun, 2010).

Motor gelişim, kişinin kas, iskelet ve sinir sistemleri arasındaki koordinasyonunun gelişimi ile ilgilidir. Bu koordinasyon, hareket etme, denge sağlama, yürüme, koşma, atlama, çimdikleme gibi aktiviteleri gerçekleştirirken kasların uygun bir şekilde kullanılmasını sağlar. Erken çocukluk döneminde (0-6 yaş) motor gelişimin önemi vurgulanmaktadır. Çünkü bu dönemde çocukların motor becerileri hızla gelişmektedir ve bu beceriler yaşamları boyunca kullanacakları temel becerilerdir (Özer ve Özer, 2016).

Motor gelişim, okul öncesi dönemde çocukların fiziksel hareketleriyle ilgili becerileri öğrendiği süreçtir. Bu süreçte çocuklar, hareket etmek, koordinasyon becerileri kazanmak, kaslarını güçlendirmek ve dengeyi sağlamak gibi temel becerileri öğrenirler (Gümüşdağ ve Yıldırım, 2018). Alanyazında motor gelişimin okul öncesi dönemdeki yerini, genellikle çocukların gelişimindeki önemini vurgulayarak ele alır (Evridiki, Aggeliki ve Vassiliki, 2004). Bu kaynaklar, motor becerilerin gelişimi ile ilgili bilgi vererek, çocukların yaşlarına göre hangi becerileri kazanmaları gerektiği konusunda rehberlik sağlarlar (Durukan, Koyuncuoğlu ve Şentürk, 2016). Örneğin, çocukların doğumundan 18 aylık olana kadar olan süreçte baş ve boyun kontrolünü sağlamaları, 6-12 ay arası dönemde emeklemeleri, 12-18 ay arası dönemde ise yürümeyi öğrenmeleri beklenir. Ayrıca, 3-4 yaş arasında çocukların koşma, zıplama,

top atma, merdiven çıkma ve basit nesnelere atma gibi temel motor becerileri kazanmaları öngörülür (Gümüşdağ ve Yıldırım, 2018).

Okul öncesi dönemde motor gelişimle ilgili yapılan araştırmalar, çocukların motor becerilerinin gelişiminin fiziksel sağlık, zihinsel gelişim ve sosyal-duygusal gelişim gibi alanlara olumlu etkileri olduğunu belirtirler. Motor becerilerin gelişimi, çocukların kendilerine güven duymalarını, kendilerini ifade etmelerini, özgüvenlerini kazanmalarını ve daha iyi bir yaşam kalitesi elde etmelerini sağlar (Yıldız ve Çetin, 2018). Çocukların gelişim alanlarını etkileyen ve gelişim alanlarından etkilenen motor gelişimin dönemleri vardır. Bu dönemler birbirini takip etmekte ve belli bir sıraya göre ilerlemektedir (Gallahue, Ozmun ve Goodway, 2014).

2.1.2.1. Motor Gelişim Dönemleri

Refleksif Hareketler Dönemi: Refleksif hareketler dönemi, bebeklerin anne karnında başlayan ve doğumdan sonraki ilk bir yıl yaşadığı bir motor gelişim dönemidir. Bebek hareket etmeye ve tepki vermeye anne karnında başlamaktadır. Örneğin bebekler, annenin-babanın sesini duyduklarında, dışarıdan herhangi bir uyarana karşılaştıklarında hareket ederek tepki verirler. Bu dönem, bebeklerin hareketlerinin çoğunlukla refleksler tarafından kontrol edildiği bir dönemdir. Yeni doğan bir bebekte en sık karşılaşılan refleksler emme ve kavrama refleksleridir. Bebek refleksleri sayesinde çevresini anlamaya ve keşfetmeye başlar. Bebeğin ilk refleksif hareketlerinin amacı içgüdüsel olarak gelen beslenme, korunma ve keşfetme ihtiyacıdır (Çoknaz, 2017; Özer ve Özer, 2016).

Refleksif hareketler dönemi boyunca, bebeklerin motor hareketleri otomatik refleksler tarafından tetiklenir. Örneğin, bebeklerin eline dokunduğunuzda, avuç içleri kapanır ve bebek ellerini sıkar. Ayrıca, bebeklerin ayak tabanlarına hafifçe dokunduğunuzda, ayakları kendiliğinden bükülür (Rochat ve Hespos, 1997). Bu dönemde bebekler, motor becerilerini geliştirmeye başlamak için bu refleksler üzerinden çalışır ve zamanla reflekslerin yerini bilinçli hareketler alır. Bu, bebeklerin kas kontrolünü geliştirdiği ve yavaş yavaş daha karmaşık motor becerileri kazandığı bir süreçtir. Bebeklerde sinir sistemleri geliştikçe refleks olarak ortaya çıkan bazı hareketler istemli hareketlere dönüşür. Ancak bebek hala yeterli olgunluğa erişemediği için hareketlerini kontrol edemez ve hareketleri kabadır (Gümüşdağ ve Yıldırım, 2018).

İlkel Hareketler Dönemi: İlkel hareketler dönemine, refleksif hareketlerden sonra uyarıcıya verilen istemli tepki olarak bakılmaktadır. İlkel hareketler dönemi, bebeklerin motor gelişiminin ilk aşamalarından biridir. Bu dönemde, bebekler hareketlerini kontrol etme becerilerini geliştirmek için reflekslerinin yanı sıra ilkel hareket kalıplarını da kullanır. Bu hareket kalıpları, bebeklerin genellikle sırt üstü yatarak ya da sırtları desteklenerek yaptığı basit hareketlerdir. Tekrarlayan hareketler ve erken refleksler, ilkel davranış parçaları gibi görünür. Bu hareketler istemli motor becerilerle bağlantılıdır (Özer ve Özer, 2016).

İlkel hareketler dönemini etkileyen iki önemli faktör vardır. Bu faktörlerden ilki olgunlaşma, ikincisi çevredir. Olgunlaşma, kişinin hareket becerilerinin belirli bir sıraya göre gerçekleşmesini sağlarken, çevre faktörü ortaya çıkan hareketlerin ne kadar sürede ve kalıcı olduğunu etkilemektedir (Gümüüşdağ ve Yıldırım, 2018). Olgunlaşmaya bağlı olarak gerçekleşen bu sıralı hareketlerin sırasında kolay kolay değişiklik olmazken, hareketlerin kendilerini gösterme hızları çevreleri tarafından bebeklere verilen uyaranlara, çocuğun kalıtsal özelliklerine göre değişiklik gösterebilmektedir (Gallahue, Ozmun ve Goodway, 2014).

İlkel hareketler döneminde en çok karşılaştığımız hareketler, uzanma, yakalama ve bırakma hareketleridir. Bebekler bu dönemde özellikle elleriyle çevrelerini keşfetmeye çabalarlar. Bunların yanında bebekler ilkel hareketler döneminde baş, boyun, gövde gibi bedenlerinin farklı bölgelerini koordineli biçimde hareket ettirerek ilk dengesel eylemlerini ortaya koyarlar. İlkel hareketler döneminde lokomotif beceriler olarak da bebekler sırasıyla sürünme, emekleme ve sonrasında yürüme hareketlerinde bulunurlar. Bebekler dönemin başından sonuna doğru refleks olan hareketlerini daha fazla kontrol edebilme becerisi göstermektedirler (Çoknaz, 2017; Gallahue, Ozmun ve Goodway, 2014).

Temel Hareketler Dönemi: 2-7 yaşlı kapsayan temel hareketler dönemi çocukların bedenlerini keşfettikleri, potansiyellerini ortaya çıkarmaya başladıkları, çeşitli hareketsel deneyimlerde buldukları bir dönemdir. Bu dönemde çocuklarda oluşacak motor becerilerin geliştirilmesi ve onların bedensel potansiyellerini fark etmeleri açısından önem taşımaktadır (Gallahue, Ozmun ve Goodway, 2014). Erken çocukluk döneminin içinde yer alan temel hareketler döneminde çocuklar, koşma, tek ayak-çift ayak zıplama, belirli bir çizgide yürüme, yer ve yön değiştirme, sekme, yakalama, fırlatma gibi çeşitli koordineli hareketler yaparlar. Okul öncesi dönemde

desteklenmesi gereken bu koordineli hareketler çocukların gelişimlerini sağlayacak ve ileriki yaşlarda kazanılacak başka becerilerin de temelini oluşturacaktır (Çoknaz, 2017).

Çocukların genel olarak kaba motor becerilerinden oluşan temel hareketler dönemi, ince motor becerilerin de temelini oluşturmaktadır. Bu dönemin ilk yıllarında çocuklar ellerinin tamamını ve parmaklarını kullanarak yaptıkları hareketlerle (örn, topu bir yerden bir yere taşıma, topu delikten geçirme, yırtma, kesme) dönemin sonlarına doğru daha özel parmak hareketlerine (Kalemi doğru tutma) temel oluşturmakta ve bu özel hareketlerin yapılmasını kolaylaştırmaktadır (Özer ve Özer, 2016).

Kendi potansiyelini ve yeteneklerini keşfettiği temel hareketler döneminde çocuklar desteklenmelidir. Yaş gruplarına ve gelişimlerine uygun materyallerle bol deneyimleme ve pratik fırsatları sunulmasıyla gelişimlerine katkıda bulunmak gerekmektedir (Gallahue, Ozmun ve Goodway, 2014). Bu gelişimsel süreç, yalnızca motor becerileri değil, gelişime devam etmekte olan diğer alanlarını da etkilemektedir. Örneğin bu dönemde kendi yemeğini kendi yeme fırsatı verilen çocuklar ileriki yaşlarında çatal, kaşık gibi beslenme araçlarını daha rahat kullanabilmelerinin yanında öz kontrolünü sağlamayı öğrendiği için doygunluk, açlık, tokluk gibi konularda farkındalığı gelişecek ve sağlıklı beslenmeyi öğrenecektir (Gümüşdağ ve Yıldırım, 2018).

Sporla İlişkili Hareketler Dönemi: Sporla ilişkili hareketler dönemi, bir önceki dönem olan temel hareketler döneminin devamı niteliğindedir. 7 yaş ve sonrasındaki hareketleri becerilerini kapsamaktadır. Temel hareketler döneminde kazanılan ve kaba motor biçiminde olan hareket edinimi sporla ilişkili hareketler döneminde kendini daha ince ve profesyonel becerilere bırakmaktadır. Bu dönemde hareket becerisi dans, spor, kurallı ve amaçları belli oyunlar olarak ortaya çıkmaktadır. Sporla ilişkili hareketler döneminde denge çalışmaları, lokomotor ve manipülatif hareketler profesyonelleşmeye başlar, aynı zamanda bir bütün olarak sporun içinde kullanılır (Özer ve Özer, 2016).

Sporla ilişkili hareketler dönemindeki becerilerin gelişimi bireyin psiko-motor olgunluğuna ve içinde bulunduğu duygusal etkinliklerden etkilenmektedir. Bu dönemde hareketler daha komplike olarak karşımıza çıkar (Çoknaz, 2017). Birey bu dönem hareketlerini yaparken farklı gelişim alanlarının da etkisindedir. Örneğin, top

sektirme, ip atlama gibi hareketler bu dönemin hareketleri içinde sayılır. Çocuk ip atlarken ipten atlaması gereken zamanı düşünmeli ve buna göre bedenini hazırlamalıdır. Diğer dönemlerde olduğu gibi sporla ilişkili hareketler dönemi, farklı gelişim alanlarından etkilenmekle kalmaz, aynı zamanda o gelişim alanlarını da etkiler (Gümüşdağ ve Yıldırım, 2018)

2.1.3. Hareket Eğitimi ve Önemi

Gelişim bir bütündür ve bu bütünün parçaları birbirini etkilerken birbirinden de etkilenmektedir. Fiziksel, bilişsel, sosyal, duygusal gelişim birbirini tamamlayan bir ağ içerisinde yer almaktadır (Çağlak, 1999; Özer ve Özer, 2010). Özellikle okul öncesi çağlarda çok yoğun biçimde ilerleyen bu gelişim süreçleri birbirinden de o derece yoğun biçimde etkilenmektedir. Çocukların yetişkinlik hayatlarının temeli olan bu dönemde gelişimlerinin tamamlanması onların ileriki yaşlarında daha sağlıklı bireyler olmasına katkı sağlayacaktır (İnan 1998).

Anne karnında başlayan hareket gelişimi basitten karmaşığa doğru yaşam boyunca devam etmektedir (Tepeli, 2010). Hareket, spor ve kondisyon yetisinden önce insanın içgüdüsel olarak, yürüme, koşma, tırmanma, sıçrama, sürünme, çömelme, dönme, zıplama gibi günlük ve fiziksel ihtiyaçlarından dolayı gerçekleştirdiği eylemleri kapsamaktadır. Daha sonra çocuğun algılama yetisi geliştikçe bu içgüdüsel hareketleri kurallarla ve oyunlarla şekil almaya ve kontrollü hareketlere dönüşmeye başlar. Çocuk kendini fark etmeye başladıkça da kontrollü hareketleriyle kendini sınamaya ve becerilerini keşfetmeye çalışır (Kale, 2007).

Hareket eğitimi, farklı akademik disiplinlerde ve alanlarda incelenmektedir ve bu nedenle, hareket eğitimiyle ilgili birçok tanım yapılmaktadır. Bununla birlikte, hareket eğitimiyle ilgili birçok araştırma ve inceleme çalışması mevcuttur ve bu çalışmalarda hareket eğitimi genellikle çocuklara bedensel hareketlilik becerileri, sağlıklı yaşam becerileri ve fiziksel aktivite davranışları konusunda bilgi, anlayış ve deneyim kazandırmak için tasarlanmış bir öğrenme süreci olarak tanımlanmaktadır (Özer ve Özer, 2010; Çelebi, 2010).

Hareket eğitimi, insanlardaki kas ve sinirleri geliştirmek için çeşitli araç ve gereçlerin kullanılarak belirli hareketlerin ve etkinliklerin koordineli ve istikrarlı biçimde yapılması olarak tanımlanmaktadır (Özbar ve Kayapınar, 2006). Bir başka tanıma göre ise hareket eğitimi, çocuklara fiziksel becerileri, sağlıklı yaşam tarzları,

sosyal beceriler ve özsaygı gibi farklı konuları kapsayan bütünsel bir öğrenme süreci olarak aktarmaktadır (Lorenzo-Lasa, Ideishi ve Ideishi, 2007).

Çocukların doğdukları andan itibaren beslenme, sevme, sevilme, güven duyma, barınma gibi temel ihtiyaçları bulunmaktadır. Bu temel ihtiyaçlarının hayata yeni başlayan çocuğun gelişimindeki önemi kadar oyun oynama ve hareket etme de çocukların gelişiminde önemlidir (Burrows, 2007). Bu yüzden temel ihtiyaçlar arasında sayılabilecek oyun ve hareket ihtiyacının erken yaşlardan itibaren kazanılması çocukların gelişimi için önem taşımaktadır (Shala, 2009). Çünkü çocuklar hareket ederek hem kendilerini hem de çevrelerini keşfederler. Sözel olarak dile getiremedikleri birçok duygularını yaptıkları hareketlerle dile getirirler. İletişimde önemli bir kanal olarak hareketi kullanırlar (Çoknaz, 2017). Bu yüzden özellikle gelişimin en hızlı ve kalıcı olduğu okul öncesi dönemde hareket eğitiminin önemine vurgu yapılmaktadır (Shilling, 2002).

Okul öncesi dönemde hareket eğitimi, çocukların bedenlerini tanımalarına, kontrol etmelerine, geliştirmelerine ve bunu yaparken eğlenmelerine yardımcı olan öğrenme fırsatları sağlar (Arabacı ve Çıtak, 2017). Cools, Martelaer, Samaey ve Andries (2015) okul öncesi dönemde hareket eğitiminin, çocukların motor becerilerini ve beden farkındalıklarını geliştirmek, sosyal etkileşimlerini, özgüvenlerini ve özgürlüklerini artırmadaki önemini ortaya koymuşlardır. Diğer bir çalışmada ise, okul öncesi dönemde hareket eğitiminin, çocukların fiziksel ve bilişsel gelişimlerine katkıda bulunduğu, beden farkındalığı, motor becerileri ve sağlıklı yaşam becerileri gibi alanlarda farkındalığı artırdığı belirtilmiştir (Klingberg, Schranz, Barnett, Booth ve Ferrar, 2019).

Erken çocukluk döneminde çocukların yaşamlarının çoğunu oyun ve hareket oluşturmaktadır. Çocukların bu dönemde oyuna ve harekete olan düşkünlükleri tamamen onların haz ve içsel motivasyonlarıyla ilgilidir. Çocuklar hareket ettikçe öğrenmeye ve keşfetmeye bu dönemde başlarlar. Hareket sayesinde çıktıkları bu keşifli yolculuk onların sadece motor becerilerini değil, bu becerilerinin yanında bilişsel, sosyal ve duygusal becerilerini de geliştirmelerine fayda sağlamaktadır (Özer ve Özer, 2010; Lorenzo-Lasa, Ideishi ve Ideishi, 2007).

Hareket eğitimi, beden hareketi ve bedensel ifade yoluyla öğrenmeyi ve gelişmeyi hedefleyen bir disiplindir (Lobo ve Winsler, 2008). Dans, hareket eğitiminin

önemli bir bileşenidir ve beden farkındalığı, koordinasyon, esneklik, denge, ritim duygusu, sanatsal ifade gibi birçok faydası nedeniyle hareket eğitiminde önemli bir yere sahiptir (Capello, 2008; Chatzopoulos, Doganis ve Kollias, 2019).

2.1.4. Dans

İnsan hayata geldiği günden itibaren yaşamak için sürekli hareket etmektedir. Yemek, barınma, üreme gibi temel ihtiyaçlarını gidermeye çalışmış ve bu süreçte her zaman hareket halinde olmuştur. Temel ihtiyaçları için olan bu hareket döngüsünde çeşitli problemler yaşamış ve bu problemler için hep çözüm arayışında olmuştur. Karşılaşılan her problemin çözümü de problemler gibi farklılıklar gösterdiğinden, birey problem çözme becerilerini geliştirmek için farklı yollar ve stratejilere başvurmak durumunda kalmıştır. Hareket becerilerinden olan spor faaliyetleri kişinin bu problem çözme becerilerini geliştiren alanlardan biridir (Kuru ve Karabulut, 2009). Spor ve hareket yalnızca beden gelişimini kapsayan bir aktivite değil aynı zamanda kişinin sosyal gelişim için de önemli bir olgudur. Hareket becerilerinin içinde olan dans da bireyin sosyal gelişimi ve problem çözme becerileri için kullanılacak bir yöntemdir (Özevin Tokinan, 2008).

Paulson (1993)'a göre dans "hissetmek, anlamak ve iletişim kurmak için hareketin araç olduğu bir sanat" olarak tanımlanmaktadır (akt. Özevin ve Bilen, 2011). Bir diğer tanıma göre ise dans, insanın duygularını, düşüncelerini, hissettiklerini anlatmak için vücudunu çeşitli şekillere sokmasıyla oluşan hareketlerle kendini anlatmasıdır. Dans, bu hareketlerin, ritme, boşluğun ve uzayın enerjisine göre şekillenmesi, kendini göstermesi olarak da bahsedebileceğimiz ve evrende kendine özgü bir dil yaratan var oluş biçimidir (Lewy, 1991).

Dans, kişinin etrafıyla iletişim kurma biçimidir. Duyguların bedensel olarak dile gelme şekli olan dans, kültürel izleri de beraberinde taşıyarak ruhun ve beden hareketleriyle bir şeyler söyleme çabasıdır (Özevin Tokinan, 2008). Dansın kelimelere gerek olmadan iletişim kurmaya olan katkısı, duygu ve düşünceleri ifade ederken beden özgürlüğüne ve yaratıcılığına dayanması tarihten bugüne her yaş grubunda sevilmesine neden olmuştur. Aynı zamanda insanlar geçmişten günümüze yaşadıkları yoğun hisleri gerek sahnede gerek bir mağara duvarında gerek eğlenme biçimlerinde dans yoluyla ortaya koymuşlardır. İnsanların duygularını-hislerini ifade biçimleri olan

bu dans kültürü onların sosyal ilişkilerinde ve sosyal bağlarında da etkili olmuştur (Sönmemiş, 2021; Akgül, 2006).

Dansın insan yaşamında gerekliliğini vurgulayan en önemli ögesi ritimdir. Dans bir ritim üzerine kuruludur ve ritim doğanın-insan doğasının en önemli parçalarından biridir. İnsan ritim duygusuyla ilk anne karşında karşılaşır. 9 ay boyunca bebek annesinin kalp atışını dinler. Sonra ilk nefesini aldığı hayatta da yağmurun yağışından, nefes alıp vermemize, yürümemizden koşmamıza ritim hayatımızın her anında hissettiğimiz bir olgudur. Dansın da bu ritim duygusu üzerine kurulması ve doğanın bir getirisi olmasından kaynaklı olarak bireyde içsel motivasyon oluşturması kaçınılmazdır (Ürfioğlu, 1989).

Akademik çalışmalarda, dansın hareket eğitimindeki yeri ve önemi birçok kez vurgulanmıştır. Dansın hareket eğitimindeki rolü, öğrencilerin beden farkındalığı, beden imgesi, beden dilini okuma ve kullanma becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmasıdır. Ayrıca, dansın öğrencilerin özgüvenlerini artırdığı, stresi azalttığı ve duygusal sağlıklarını iyileştirdiği de vurgulanmıştır (McGarry ve Russo, 2011; Lazdauskas, 1996). Yine yapılan çalışmalar bize göstermektedir ki bireyler dans yoluyla, fiziksel, bilişsel, duygusal ve sosyal uyum gibi gelişim alanlarında beceriler edinirken, duygularını deneyimlemek için fırsatlar yakalarlar. Dans bireyin kendini ve duygularını özgür hissedeceği ortamlar sunar (Özevin ve Bilen, 2011).

Dans eğitimi, okul öncesi dönem çocuklarında farklı kültürleri tanıma, çeşitli sosyal ve psikomotor gelişimler için fırsat yakalama, yeni deneyimlerde bulunma, dünyayı ve çevresini anlama, hayal dünyalarını zenginleştirme, yeni bilgiler edinirken eğlenme yolları sunan kapılar aralar (Stinson, 2013). Böylece çocuklar yaratıcı ve karmaşık hareket biçimlerini dans ederek deneyimleyebilir ve bu deneyimlerden edindikleri çıkarımlarından faydalanırlar. Birçok beceriyi içinde barındıran dans eğitimi, çocukların kendilerini keşfetmelerini sağlayarak farklı yetenek ve ilgiye sahip çocukların fark edilmesine olanak sağlar. (Lorenzo-Lasa, Ideishi ve Ideishi, 2007).

Okul öncesi dönemde dans eğitimi, çocuklarda yaratıcılığı, duygusal ifade biçimlerini, ritim duygusunu, beden dilini geliştirir. Dans yoluyla edinilen bu deneyimler, çocukların dansa karşı olan ilgi ve yeteneklerine bağlı olarak onların farklı düzeylerde öğrenmelerine katkı sağlar (Özevin ve Bilen, 2011). Bu öğrenme deneyimlerinin sağlanabileceği dans eğitimi üç aşamadan oluşmaktadır. Isınma

aşaması ilk aşamadır. Bu aşamada, vücut fiziksel olarak dans hareketine hazırlanır. İkinci aşama, dans teknikleri aşamasıdır. Bu aşama, vücudun nasıl kontrol edileceği ve yönlendirileceği kısımdır. Son aşama ise yaratıcı dans aşamasıdır. Bu aşamada, hayal gücüyle harekete nasıl yön verileceği belirlenir (Lorenzo-Lasa, Ideishi ve Ideishi, 2007).

Kolb “Yaşantısal öğrenme” kuramında öğrenme için deneyimlerin etkili olduğunu savunur. Kuramında öğrenme yollarını 4 başlık altında ele alır (Sırasıyla, “Hissederek, İzleyerek, Düşünerek, Yaparak”) (Aşkar ve Akkoyunlu, 1993). Kişi içinde olduğu, duyguları ve hisleri ve bedeniyle içinde bulunduğu ortamlarda öğrenmeye daha açıktır. Dansın bireye sunduğu deneyimleme fırsatları da öğrenmelerini kolaylaştıracak ve öğrenirken karşılaştığı problemlere çözüm bulabilmek için öğrenme yollarını denemesine fırsatlar sunacaktır (Lorenzo-Lasa, Ideishi ve Ideishi, 2007). Kolbun bahsettiği öğrenme yollarını ve deneyimlerini kullanmaya müsait olan dans, araştırmacı tarafından sosyal öğrenmede ve sosyal problemlerle başa çıkmada kullanılabilir bir yöntem olarak değerlendirilmiştir. Buradan hareketle hazırlanan dans etkinliklerinde bazı danslı müzik eğitim modelleri kullanılmıştır.

2.1.4.1. Danslı Müzik Eğitim Modelleri

Dalcroze Yaklaşımı

Dalcroze yaklaşımı, müzikal beceriler ve ritim duygusunun geliştirilmesi için kullanılan bir pedagoji yaklaşımıdır ve İsviçreli besteci, müzik eğitimcisi ve müzisyen Emile Jaques-Dalcroze tarafından geliştirilmiştir. Bu yaklaşım, müziği bedensel hareketlere ve ritmik aktivitelere entegre ederek müzikal kavrayışın geliştirilmesini hedefler (Mead, 1996).

Dalcroze yaklaşımının okul öncesi eğitim bağlamında önemi, çocukların müzikal gelişimlerini desteklemek ve beden farkındalığını artırmak için etkili bir araç sağlamasıdır. Özellikle, çocukların ritmik anlayışlarını ve müzikal duyumlarını geliştirmelerine fırsat sağlarken, bunun yanında bedenlerini kullanarak öğrenme deneyimlerini zenginleştirir (Büyükgönenç Polat, 2018). Dalcroze yaklaşımının çocukların müzikal becerilerini geliştirmede ve müziksel algılarını oluşturmada etkili bir yöntem olarak değerlendirilirken, bu yaklaşımın öğrenme deneyimlerini eğlenceli

kıldığı ve çocukların geliştirmekte olan müzikal anlayışlarına yardımcı olduğu vurgulanmaktadır (Tunçer ve Doğrusöz Dişiaçık, 2013).

Orff-Schulwerk Yaklaşımı

Orff-Schulwerk yaklaşımı, müzik eğitimi alanında kullanılan bir metodolojidir. Carl Orff tarafından geliştirilmiştir ve özellikle çocukların müzik eğitiminde kullanılır. Orff-Schulwerk yaklaşımı kısaca Orff yaklaşımı olarak da adlandırılmaktadır. Bu yaklaşımda, öğrencilerin müzikal yeteneklerini keşfetmelerine ve geliştirmelerine yardımcı olmak için ritim, melodi ve hareketin birleştirilmesine odaklanılır. Öğrencilerin doğal müzikal yaratıcılıklarının ortaya çıkmasını sağlamak için Orff yaklaşımında çalgılar, şarkılar, danslar ve ritim oyunları kullanılır (Kuşcu, 2017; Kaviani, Mirbaha ve Pournaseh, 2014).

Orff yaklaşımı, okul öncesi eğitimde kullanılabilir etkili bir müzik eğitimi metodolojisi olarak öne çıkar. Orff yaklaşımı, çocukların doğal müzikal yaratıcılıklarını ortaya çıkarmak, ritim duygusunu geliştirmek, müzikal dinleme becerilerini artırmak, müzikal dil yaratmak ve takım çalışması bilincini desteklemek için kullanılabilir yöntemlerden biridir (Zhou, 2022).

Orff yaklaşımının okul öncesi eğitimde kullanımının çocukların sosyal becerilerini geliştirdiği üzerine yapılan bir araştırmada, Orff yaklaşımının ekip çalışması becerilerini ve iletişim becerilerini geliştirdiği sonucuna varılmıştır (Öziskender ve Güdek, 2013). Çocukların müzikal yaratıcılıklarını geliştirmek için Orff yaklaşımının kullanımıyla ilgili bir çalışmada, Orff yaklaşımının çocukların müzikal yaratıcılıklarını ortaya çıkardığı, ritim duygularını geliştirdiği ve müzikal becerilerini artırdığı sonucuna varılmıştır (Özbay ve Can, 2020).

Orff yaklaşımının temel prensiplerinden olan grup içi ve gruba uyum felsefesinden yola çıkarak araştırmacı bu araştırmasında Orff- Schulwerk yaklaşımını bir yöntem olarak kullanmaktadır. Çocukların dinledikleri ve karşılaştıkları Latin müzikleri özümsemeleri için Orff yaklaşımının sunmuş olduğu müzikal becerilerden faydalanmayı amaçlamıştır. Sadece daha önce belirtildiği gibi Orff yaklaşımının müzikal beceriler ve ritim duygularını geliştiren özelliği değil, aynı zamanda yaklaşımın birlikte hareket etme, birlikte durma, birbirini dinleme, birbirine uyum sağlama (Jungmair, 2002; Öziskender ve Güdek, 2013) gibi sosyal becerilere olan

katkısından dolayı sosyal problem çözüme becerilerini geliştireceği düşünülmüş ve hazırlanan dans etkinliklerinde yaklaşıma yer verilmiştir.

Yaratıcı Dans

Yaratıcı dans, dans sanatının geleneksel formlarına bağlı kalmadan, dansçıların kendilerini anlatmalarına dayanan ve dansın düzenlenmiş hareketlerinin ötesine geçen bir dans biçimidir (Özevin Tokinan, 2008). Bu tarz dans, dansçıların kendilerine özgü hareketleri, müzikleri ve konuları kullanarak kişisel hikayelerini anlatmalarına olanak tanır. Yaratıcı dans beden, zihin ve duygular arasındaki bağlantıyı artırarak, bireylerin duygularını aktarmalarına ve yaratıcılıklarını geliştirmelerine yardımcı olur (Lorenzo-Lasa, Ideishi ve Ideishi, 2007; Stinson, 2013).

Okul öncesi dönemde yaratıcı dans, çocukların fiziksel, zihinsel, sosyal ve duygusal gelişimine katkı sağlayan önemli bir araçtır. Çocuklar, yaratıcı dans sayesinde bedenlerini keşfeder, hareket becerilerini geliştirir, özgüven kazanır, duygusal ifade becerilerini artırır ve hayal güçlerini geliştirirler (Stinson, 2013). Okul öncesi eğitim programlarında yaratıcı dans aktivitelerinin yer alması, çocukların bedenleri, duyguları ve hayal güçleri arasında bağlantı kurmalarına ve kendilerini ifade etmelerine yardımcı olacaktır (Özevin Tokinan, 2008).

Yaratıcı dansın okul öncesi dönemde sosyal becerilerin gelişimi üzerindeki etkilerine bakıldığında (Lobo ve Winsler, 2008; Çetin ve Erdem Çevikbaş, 2020);

- İletişim becerilerini geliştirir, çünkü: Grup halinde dans etmek, çocukların birbirleriyle iletişim kurmalarına, birbirlerini dinlemelerine ve anlamalarına olanak tanır.
- Takım çalışması becerilerini geliştirir, çünkü: Grup halinde dans etmek, çocukların birbirleriyle iş birliği yapmalarını, birbirlerine yardım etmelerini ve ortak bir paydada buluşmalarına katkı sağlar.
- Empati kurma becerilerini geliştirir, çünkü: Dans etmek, çocukların birbirlerinin duygularını anlamalarına, hissettikleri şeyleri hissetmeye çalışmalarına ve birbirlerini desteklemelerine olanak tanır.
- Sosyal etkileşim becerilerini geliştirir, çünkü: Dans etmek, çocukların birbirleriyle yakın temas halinde olmalarını gerektirir. Bu yakın temas, çocukların birbirleriyle rahat hissetmelerine, birbirlerine güvenmelerine ve birbirlerini kabul etmelerine yardımcı olur.

Yukarıda da bahsedildiği üzere yaratıcı dans çocukların birtakım olarak ya da olmayacak birlikte dans ettikleri, birbirlerinin alanlarını keşfettikleri, birbirlerini fark ettikleri ve kabul ettikleri bir dans biçimidir (Keun ve Hunt, 2007). Buradan hareketle sosyal becerilerin desteklenmesine katkısı olan yaratıcı dansın çocuklardaki sosyal problem çözme becerilerine de katkısı olması kaçınılmazdır. Bu yüzden araştırmacı hazırladığı dans etkinliklerinde bir yaklaşım olarak yaratıcı dansa da yer vermektedir.

Okul öncesi dönemden dansın çocukların bilişsel, fiziksel, sosyal gelişimlerine katkı sağladığı bilinmektedir. Bu dönemde dansla tanışan çocuklar bedensel birtakım hareketlerde bulunmaz aynı zamanda kendilerini, performanslarını görme ve sınama fırsatları bulurlar. Böylece çocuklar fiziksel sınırlarını görecektir. Bedensel farkındalıkları gelişen bu çocukların hareket becerileri de gelişecektir (Özer ve Özer, 2010).

2.1.4.2. Dansın Gelişim Alanlarına Katkıları

Bilişsel Gelişim: Okul öncesi eğitime entegre edilmiş hareket ve dans uygulamaları, ritim, vuruş ve tempo kalıpları aracılığıyla matematik ve mantık kavramlarını geliştirir (Shilling, 2002). Dans bireye, kültürel değerleri ve dansın tarihini anlama fırsatları vererek, bireyin gözlem becerisini geliştirip, dinleme ve dinlediklerini algılama, anlamlandırma yetilerini güçlendirerek bilişsel gelişimlerine katkıda bulunur (Özer ve Özer, 2010). Bunun yanı sıra dans yoluyla kişi mekân ve konum farkındalığı kazanır. Dansı algılamak için konsantrasyon ve dikkat becerileri gelişir. Algıladıklarını hatırlamak ve uygulamak içinse bir dizi bilişsel süreçlerde çeşitli işlemler yapar. Dansla birlikte kişide gelişen problem çözme becerileri de bilişsel gelişimin bir parçasıdır. Kişinin yaratıcı düşünme becerilerini geliştiren dans aynı zamanda kişideki bilgi-tecrübe ve kelime dağarcıklarına olan katkısından dolayı bilişsel gelişimi desteklemektedir (Özevin, 2020).

Fiziksel Gelişim Alanı: Dans yoluyla hareket eden çocukların motor becerilerinde gelişim olur. Dansı bir hareket biçimi olarak kullanmak, çocukların somut ve hedefe yönelik motor beceriler geliştirmelerini sağlar. Çocukların amaçlı ve eğlenceli hareketlerde bulunacağı dans eğitimleri, büyük motor becerilerinin gelişimini destekleyecektir (Little ve Hall, 2017).

Çocuklar dans yoluyla bedenlerini tanıyacaklar ve bedenlerinin hareket kapasitelerinin farkına varacaklardır. Dansın, denge, koordinasyon gibi fiziksel

gelişim alanlarına da katkısı bulunmaktadır. Bununla birlikte dans çocukların atiklik, esneklik, dayanıklılık, fiziksel güç gibi bedensel gelişim alanlarında da ilerleme kat etmelerini sağlamaktadır. Hareket eden bireyin beden, ruhen ve zihnen sağlıklı olması beklenirken, dansın hareketli yapısı bireyi bu yönden de fiziksel anlamda destekleyecektir (Özevin, 2020).

Sosyal- Duygusal Gelişim Alanı: Erken çocukluk döneminde gelişimi önemli olan bir diğer alan da sosyal gelişim alanıdır. Çocuklar genişleyen sosyal çevresine adapte olmaya çalıştığı bir dönemin içinde bulunmaktadır. Bu dönemden dansın birleştiriciliğinden ve evrenselliğinden yararlanılarak çocukların sosyal çevre ile olan bağlarını kurmalarına destek verilmelidir. Çocuklara verilecek dans eğitimiyle sosyal bağların kurulmasının yanında bu bağların güçlenmesine de katkı sağlanacaktır (Okdan, 2019).

Sosyal öğrenme, bir bireyin çevresindekilerin tutum ve davranışlarını gözlem ve taklit yoluyla öğrenmesi sürecidir. Sosyal öğrenme sürecinde dansın öneminden bahsedilebilir çünkü insanlar, diğer insanların beden dilini okumayı ve taklit etmeyi öğrenerek dans edebilirler (Ayob, 1986). Çocuklar bir hareket türü olan dans yoluyla daha geniş bir duygusal yeti yelpazesine ulaşabilirler. Dans çocukların duygusal ve sosyal gelişimlerini sağlarken bu yönde kendilerini anlamalarına ve farkındalık geliştirmelerine katkıda bulunur. Böylece çocuklar temel duygulara karşı duyarlılık geliştirebilir ve çevrelerine karşı daha duyarlı olmaktadır (Boone ve Cunningham, 1998).

Dans insanın varlığından beri onunla birlikte olan, kültürel bir simge olarak nesilden nesle aktarılan estetik bir olgudur. İnsan eski çağlardan beri dansı hayatının her döneminde var etmiş ve birçok medeniyette kendilerini ifade etmek için dans bir araç olarak kullanılmıştır. Dans bir ahenk gerektirir. Bu ahenk beraberinde uyumu, hoşgörüyü getirir. Dansın içinde olan insan, içinde bulunduğu toplulukla bütünleşir ve grup bilinciyle hareket etmeyi öğrenir. Müziğin ve dansın birleşimiyle kişide estetik ve güzellik algısı oluşurken, sanatsal olarak ruhun yansıması gerçekleşir (Aldemir, 2010; Lorenzo-Lasa, Ideishi ve Ideishi, 2007).

Dans çocuğun yalnızca hareket etmesi değil, aynı zamanda sosyal bir ortamda öğrenme sağlaması, kendini bedeniyle ifade etmesi, ihtiyaçlarını dile getirmesi biçimidir. Sözel iletişim kurmakta zorlanan ya da kendini kelimelerle ifade edemeyen

çocuklar için bir söylem aracıdır (Okdan, 2019). Okul öncesi dönemde dans özgüven sahibi, bedenini tanıyan, yaratıcı fikirler geliştirebilen, tekrara düşmeyen, özgün, düşüncelerini ifade etmekten çekinmeyen, sosyal becerileri yüksek, yaşadığı problemlere çözüm üretebilen çocuklar yetiştirmeyi hedeflemektedir (Özevin Tokinan ve Bilen, 2007).

Dans kişinin doğasında bulunan bir olgudur. Bu yüzden insanlar zorluklarla başa çıkmak için yıllarca dansın gücünden faydalanmışlardır. Dansın birleştirici gücü, kişiye farklı bakış açısı kazandıran yönü bireyin sosyalleşmesini ve sosyal problemleri çözmesini olumlu yönde etkilemektedir (Oliver ve Hearn 2008). Kişi dansın ve hareket etmenin bedeninde yarattığı mutluluk ve farkındalıkla daha dışa dönük birey olacak ve karşılaştığı problem durumlarına daha kolay uyum sağlayabilecektir (Aldemir, 2010). Dans, uyum sağlamayı, birlikte hareket etmeyi, aynı ritimde buluşmayı, bireysellikten sıyrılmayı gerektirdiği için problem çözme becerileriyle ortak amaçlar taşımaktadır (Droege, 2008; Ritter ve Grafflow, 1996).

Kuru ve Karabulut (2009), çocukların problem çözme becerilerini ritim ve dans dersi alıp almama durumlarına göre inceledikleri çalışmalarında, ritim ve dans dersi alan çocukların almayanlara göre problem çözme becerilerinin daha iyi olduklarını bulmuşlardır. Bu dersi alan çocukların hazırladıkları ve içinde buldukları dans aktivitesiyle, özgüvenlerinin geliştiği, yaratıcılık düzeylerinin yükseldiği, birbirleriyle olan ilişki ve iletişimlerinin artması nedeniyle problem çözme becerilerinde iyileşme olduğu düşünülmüştür.

2.1.4.3. Dansın Sınıflandırılması

Geleneksel danslar (Halk oyunları)

Geleneksel dansların tanımı yapılırken, akademik kaynaklarda genellikle kültürel, tarihsel ve sosyolojik özellikler üzerinde durulmaktadır (Bi, 2011). Geleneksel danslar, belirli bir kültür veya toplumun sosyal, dini, törensel ve eğlence amaçları için kullanılan ritüellerdir. Bu danslar, belirli bir toplumun tarihindeki rolü, toplumsal statü, cinsiyet rolleri, siyasi anlamları ve kültürel mirası gibi konuları yansıtabilir (Karkou, Bakogianni ve Kavaklı, 2008).

Geleneksel danslar, kültürden kültüre farklılıklar gösterebilir ancak farklı kültürlerde olsa bile ortak noktaları bulunmaktadır. Geleneksel danslar, genel olarak belli bir düzen içinde gerçekleştirilen, belirli hareketlere, ritüellere ve müziğe dayalı

dans formlarıdır. Bu danslar, sıklıkla sözlü geleneklerle birleştirilir ve genellikle bir topluluğun kolektif belleğini yansıtan sembolik bir anlam taşır (Reynoso, 2019).

Geleneksel olmayan danslar

Geleneksel olmayan dans türleri, geleneksel danslardan farklı olarak modern, çağdaş, ya da bölgesel olmayan dans stillerini ifade eder (Cantekin, 2011).

- Sportif salon danslar (chacha, rumba, yavaş vals, tango, foxtrot, quickstep, samba, jive), içerdiği disiplin anlayışı nedeniyle ve teknik olarak kalıplarının bulunmasından kaynaklı olarak bu dans türleri daha çok sportif dans kategorisinde değerlendirilmektedir (Cantekin, 2011).
- Sosyal danslar (salsa, bachata, swing, merenge, rock'nroll, hip hop, jazz, funk), ise sportif özelliğinin bulunmasından çok, tarihçelerinde bulunan sosyal eğlence temelli danslar olmasından dolayı farklı bir kategoride yer almaktadır. (Cantekin, 2011).

Bachata Dansı

Araştırmacı bu çalışmada sosyal danslardan olan bachatayı kullanmaktadır. Bachata kelimesi Afrikan kökenli bir kelimedir. Köleler bu kelimeyi patronlarından uzakta, ahırlarda ve yaşam alanlarında gerçekleştirdikleri danslı eğlenceler için kullanmışlardır. Bu eğlencelerden çıkma bir dans türü olan bachata dansı alt sosyo ekonomik sınıfa ait bir dans türü olarak varlık bulmuştur. Bu özelliğinden ötürü bachata dansı başlarda kötü bir dans türü olarak görülmüş ve bu dönem bachata dansı yasaklanan bir dans olarak tarihe geçmiştir (Heaton, 2004).

Bachata, Dominik Cumhuriyetinden bir müzik ve dans türüdür. Eşli danslardan biri olan bachatada eşler birbirlerinin hareketlerine uyum sağlamalıdır. Partnerlerin dans ederken sorumlulukları vardır ve bu sorumluluğu paylaşmaları gerekmektedir. Dans esnasında kişi toplumdan gelen sosyo-kültürel yapıyı da beraberinde getirir ve partneriyle bu yaşamışlıkları paylaşır (Tumblin, 2020).

Bachata 4 vuruşluk adımlar ve tonlamalar olarak ilerleyen bir dans ritminden oluşur. İlk üç adım tam adım şeklinde atılırken 4. Adım hip vuruşunu ifade eder. Dans daha yoğun biçimde ayaklar, bacaklar ve kalça hareketleriyle sürdürülür. Bedenin üst bölgesi alt bölgeye göre daha az hareketlidir. (Forbez, 2022). Bachata dansı diğer eşli danslara göre, daha temel ve basit adımlardan oluşması, çok karmaşık olmaması

nedeniyle küçük yaş grubuna hitap etmesi, eşle dans boyunca sürekli ilişkide olunması gerekçesiyle araştırmacı tarafından tercih edilmiştir.

Bachata dansında partnerlerin birbiriyle iletişimi bedensel hareketlerle sağlanır. Dans esnasında dansı yöneten partnerin itme ve çekme hareketleriyle verdiği komutlar dansı şekillendirir. Dansın dili sözcükler değil beden hareketleridir. Çalan müziğe, dansın yapıldığı mekâna ve kişinin ruhsal durumuna göre dans adımları ve dans performansı değişiklik göstermektedir (Forbez, 2022).

2.1.5. Erken Çocukluk Döneminde Sosyal Beceriler ve Sosyal Problem Çözme Becerileri

Birey sosyal ilişkiler içerisinde olan bir varlıktır. Bulunduğu çevrede kişi, içerisinde olduğu ilişkilerden etkilenirken aynı zamanda sosyal bağları gereği bu ilişkileri etkileyebilmektedir. Karşılıklı bu etkileşimden kaynaklı olarak da yaşamı boyunca yaşadığı topluma ve sosyal çevresine adapte olma çabası gösterir (Yavuzer, 1999). İnsan sosyalleşmeye bebeklik döneminden itibaren başlar. Bebekliğin ikinci ayında, sesleri ayırmaya, benliğini fark etmeye ve başkalarının ondan bağımsız olduğunu anlamaya başlamıştır. Bu dönemde çevresindeki diğer insanlara ilk sosyal tepkilerini vermeye başlar. Çevresiyle gülerek, ağlayarak girdiği bu etkileşim, ilk sosyal deneyimlerini yaşamaya başladığının göstergesidir (Binbaşıoğlu, 1990).

İnsanlar çevreyi keşfetmeye başladıkları erken yaşlarından itibaren sosyal olarak çevresiyle iletişime girer. Bu iletişim o dönemde sürekli ve daimî bir ihtiyaç biçimidir. Çünkü çocukluk döneminde kişi, yaşamını tek başına idame ettiremez ve başkalarının desteğine ihtiyaç duymaktadır. Bu desteği almak istediği her iletişim biçimi onu sosyal ilişkiler içine sokacaktır. Bu ilişkiler sayesinde ihtiyacı olan sosyal, duygusal, fizyolojik istek ve ihtiyaçlarına karşılık bulacak ve gelişimine yön verecektir. Bu gelişimin sağlıklı olması için, sosyal ilişkilerinden doyum alması, kendini rahatça ifade edebilmesi ve olumlu sosyal bağlar kurması önem taşımaktadır (Samancı ve Uçan, 2017). Bireyin bebeklik döneminden itibaren başlayan sosyalleşme süreci karşımıza sosyal beceri ve sosyal yeterlik gibi kavramları çıkarmaktadır.

2.1.5.1. Sosyal Beceri ve Sosyal Yeterlik Kavramı

Sosyal Yeterlik, bireyin doğum itibarıyla içinde bulunduğu çevreye, kültüre, topluma uyum sağlayabilmesi, yaşamını sürdürebilmesi ve çevresiyle kurduğu

ilişkilerinden sağlıklı sonuçlar alabilmesi için sahip olması gereken sosyal beceriler olarak tanımlanmaktadır (Sukerman, 2000). Bir başka tanıma göre ise sosyal yeterlik, bireylerin başkalarıyla olan ilişkilerini başlatma ve devam ettirebilme becerilerinin yanında içinde bulunduğu sosyal bağlamlarda üzerine düşen sorumluluğu alma yeteneği olarak da tanımlanabilir (Smith ve Betz, 2000).

Sosyal yeterlik kavramı alan yazınına baktığımızda sosyal beceri kavramı ile sık sık aynı anlamda kullanılsa da aslında sosyal becerileri de içinde barındıran geniş bir kavramdır (Hops, 1983). Sosyal yeterlik, kişinin içinde bulunduğu duruma karşı sergilediği performansının genel niteliğini sosyal değerler bağlamında ele alırken, sosyal beceri kişinin karşılaştığı sosyal durumlara verdiği tepkiler olarak açıklanabilir (Smith ve Betz, 2000). Temelde bakıldığında sosyal yeterliliğe sahip bireyden sosyal beceriler göstermesi beklenirken, sosyal becerilere sahip her birey becerilerini doğru yer ve zamanda kullanamaması nedeniyle sosyal yeterliliğe sahip olmayabilir (Hops, 1983).

Bireyin yaşadığı topluma uyum sağlayabilmesi ve o çevrede yaşayabilmesi için bazı becerileri edinmesi gerekmektedir. Bu edindiği becerileri kullanabilme performansına sosyal yeterlilik denmektedir. Bireyin yaşadığı çevrede mutlu, huzurlu ve uyum içinde yaşayabilmesi için sosyal yeterlik becerisinin erken yaşlardan itibaren kazandırılması gerekmektedir (Türker ve Tunç, 2021). Aynı zamanda sosyal yeterlilik sadece sosyal ilişkileri iyileştirmekle kalmaz, bununla beraber kişinin bireysel gelişimi açısından da katkı sağlayan bir olgudur (Gülay ve Akman, 2009).

Sosyal Beceri, bireyin herhangi bir sosyal ilişki ve durum içerisinde verdiği tepki ve davranışlar bütünü olarak tanımlanmaktadır (Hops, 1983). McFall (1982)'ye göre ise sosyal beceriler, belirli sosyal ilişkiler içinde rolleri ve görevleri olan bireyin, toplum tarafından beklenen ve kabul görebilecek davranışları göstermesi olarak tanımlanmaktadır. Sosyal beceriler, kişinin yaşam kalitesini arttırmaya, kendini içinde bulunduğu çevrede anlamlandırmasına katkı sağlayan ve hayatı boyunca faydalanabileceği becerileri kapsayan davranışlar olarak ele alınmaktadır (Yüksel, 1999).

Sosyal becerilerden bahsedildiğinde, yapılan araştırmalardan da yola çıkarak, iletişim kurma, empati yapabilme, kendini ifade edebilme, yaşadığı sorunları olumsuz davranışlarla değil olumlu davranışlarla ifade edebilme, grup dinamiğine ayak

uydurabilme, bulunduğu ortama adapte olabilme, iş birliği içinde olma, stresle başa çıkabilme, kendini anlama ve kendini ifade edebilme gibi beceriler ön plana çıkmaktadır (Dağseven, 2008; Akgül, 2008). Bahsedilen bu özelliklerin gelişmesi için çocukluk döneminden itibaren çocuğa verilen sosyal beceri eğitiminin verimliliği ve kalitesi önem kazanmaktadır (Akgül Barış, 2008).

Çocukluk döneminde başlayan sosyal ilişki ağları okul öncesi dönemde desteklenerek zenginleştirilmelidir (Özyürek, 2015). Böylece çocuk ileriki yaşamı için sağlam ilişki temeller oluştururken sağlıklı kişilik özelliklerini de oluşturmaya başlayacaktır. Çocuk doğumundan itibaren getirdiği uyum ihtiyacının en sağlam temellerini okul öncesi dönemde atmaktadır (Kabasakal ve Çelik, 2010). Çünkü bu dönem onun sosyal olarak ilk defa farklı bir ortamda var olma çabasını kapsamaktadır. Bu ortamda kabul görme, kendini ifade etme, sorumluluk alma, saygı duyma, hak ve özgürlük, dayanışma gibi sosyal kavramlarla karşılaşacak ve bunları sıkça deneyimleyecektir (Aral, Gürsoy ve Köksal, 2000; Bacanlı, 2012).

Sosyal Becerinin Alt Boyutları: Gresham ve Elliott (1990)'un geliştirmiş oldukları “Sosyal Beceri Değerlendirme Sistemi” ölçeğinde sosyal becerilerin alt boyutları şu şekilde ele alınmıştır:

1. İş birliği: Başkalarına yardımcı olma, nesne paylaşımı, uyum sağlama becerileridir.

2. Atılganlık: Çevresine danışma, kendi özelliklerinden bahsetme ve başkalarının davranışlarında rahatsız olduğu noktalarda yapıcı davranışlarla hakkını arama becerileridir.

3. Öz-kontrol: Karşılaştığı engelleyici durumlarda uzlaşmacı davranışlarda bulunma, başkalarıyla zıtlıklar yaşadığında agresif davranışlardan kaçınma ve tartışmalarda yapıcı tepkiler verme becerileridir.

4. Empati: Kişinin başkalarına karşı sorumluluklarının farkında olduğu ve başkalarını düşündüğü becerilerdir.

5. Sorumluluk: Bireyin görevlerini yerine getirme çabası ve kurallara uyma eğilimi ile ilgili davranışlarıdır (Akt: Seven, 2006).

2.1.5.2. Sosyal Beceri Yetersizliği

Doğduğu andan itibaren sosyalleşme eğiliminde olan insan, birlikte yaşadığı çevresi içinde en çok bu sosyallik olgusunu kazanmaktadır. Her ne kadar birey dünyayı

keşfetme güdüsüyle hayata gelse de bazen etrafına uyum sağlamakta, toplumsal hayatı özümsemekte zorlanabilmektedir (Bacanlı, 2012). Bu durum karşımıza sosyal beceri yetersizliği olarak çıkmaktadır. Literatüre bakıldığında sosyal beceri yetersizliği, bireyin çevresindeki kişilerle etkili iletişim kurabilmek için ihtiyacı olan sosyal becerileri edinmemesinden veya edindiği sosyal beceriyi pratiğe dökerken yanlış davranışlarda bulunmasından kaynaklanmaktadır (Önalın Akfırat, 2006).

Çocuğun yaptığı davranış ya da içinde bulunduğu duruma verdiği tepki ile ilgili bir bilgisi olup olmaması, bilgisi varsa bile daha önce böyle bir davranışı deneyimleyip deneyimlememesi sosyal beceri yetersizliğinde araştırılması gereken bir konudur. Çünkü çocuk eğer sosyal bir durum karşısında nasıl davranması gerektiğini biliyor ancak bu davranışı uygun zamanda gösteremiyorsa, bu durum sosyal beceri yetersizliklerinden sosyal performans yetersizliğiyle açıklanabilir. Eğer çocuk içinde bulunduğu duygu durumunun sebep olduğu kaygı, gerginlik, korku gibi hislerden dolayı sosyal davranışı edinemiyorsa bu da öz denetim sosyal beceri yetersizliği olarak yer almaktadır. Bireyin öğrenmiş olduğu davranışlarda sosyal beceriler yer bulurken, bu becerilerin kontrol edilemeyen davranışsal örüntülerden dolayı yeterince sergilenememesi ise öz denetim sosyal performans yetersizliği olarak adlandırılmaktadır (Önalın Akfırat, 2006; Bacanlı, 2012).

Sosyal beceri yetersizliği çocukların hayatlarının şimdiki ya da ileriki dönemlerinde problemler yaratabilirler. Bu problemler çocukların özellikle yetişkinlik dönemlerinde zorlanacağı durumlarda kalmalarına neden olabilir. Özellikle sosyal beceri yetersizliği olan bireyler yetişkinlik dönemlerinde çevreleriyle uyum problemleri yaşamaktadırlar. Yine bu bireyler uyum problemlerinin yanında bilişsel gelişim problemleri, akademik başarısızlıkla karşı karşıya kalmaktadırlar (Ogilvy, 1994). Sosyal beceri yetersizliği küçük yaşlarda akranlarıyla uyum sağlayamayan çocuklar ortaya çıkartırken, çocuğu akran reddi ile karşı karşıya bırakabilmektedir. Akranlarına ve bulunduğu okul kültürüne sosyal, duygusal, psikolojik yönden uyum sağlayamayan sosyal beceri yetersizliğine sahip çocuklar, okula bağlılık duymadıkları için okul terki gibi sorunlara daha yatkın olmaktadır. Bu çocuklarda ergenlikte, şiddet, madde kullanımı, psikolojik sancılar görülmektedir (Elıbol Gültekin, 2008).

Erken çocukluk döneminden itibaren kazandırılması gereken sosyal beceriler bu kritik dönemde kazandırılmazsa, erken yaşlarda başlayan akran sorunları çocukların içe kapanmalarına ve asosyal davranışlar göstermelerine neden olmaktadır.

Yukarıda da bahsedildiği gibi sosyal beceri yetersizliği çocukların hem şimdiki ilişkilerini hem de ileriki yaşlarda yaşayacakları ilişkileri etkileyeceğinden, bu yetersizliğin oluşmaması adına özellikle erken çocukluk yaşlarından itibaren sosyal beceri eğitimi önem kazanmaktadır (Bacanlı, 2012; Gülay ve Akman, 2009).

2.1.5.3. Sosyal Beceri Eğitimi

Sosyal beceri eğitimi, erken çocukluk yaşlarında başlayıp, ergenlik, yetişkinlik, yaşlılık gibi hayatın çeşitli dönemlerinde bireylerin iletişimle ilgili yaşadıkları problemleri gidermek ve olası iletişimsel problemleri önlemek için, aynı zamanda yaşadıkları sosyal problemlere ve bu problemlerin sosyal-duygusal-psikolojik yansımalarına çözüm bulabilmek adına bireyin sosyal çevresinde kendini ifade edebilmesine yarayan eğitim programlarıdır (Gülay ve Akman, 2009). Bir başka tanıma göre ise sosyal beceri eğitimi, bireylerin girdikleri sosyal ortamlarda sağlıklı sosyal ilişkiler kurmalarına yardımcı olan, olumlu sosyal bağlar geliştirilmesini sağlayan ve iletişimi kolaylaştıran öğrenilmiş ve pozitif yönlü sosyal davranışlardır (Avşar ve Öztürk, 2007).

Sosyal beceri eğitimine bakıldığında, sosyal ilişkilerinde başarısız olan bireylere, yaşadıkları sosyal problemlerin üstesinden gelebilmeleri ve sosyal beceriler edinmeleri adına program yoluyla kazandırılmak istenen sosyal davranışları içermektedir (Bacanlı, 2012). Sosyal beceri eğitimi olarak sosyal uyumları artan çocukların, akranlarıyla olan ilişkileri gelişeceği için bu çocuklar akran kabulü yaşamakta ve kendilerini buldukları ortama ait hissetmektedirler. Yine bu çocuklar sosyal beceriler yönünden gelişecekleri için yeni olumlu sosyal davranışlar edinmekte ve bu davranışlar onların ruh sağlığı için şimdiden sağlıklı temeller oluşturmaktadır (Çetin, Bilbay ve Kaymak, 2002).

Çocuklarda sosyal beceri eğitimine başlamadan önce eğitimcilerin çocukların içinde buldukları çevre hakkında bilgi edinmeleri gerekmektedir. Sosyal beceri eğitimi verecek olan eğitimcinin, doğru öğretme yöntemleri kullanması, bireysel farklılığı olan çocuklar için alternatif öğrenme stilleri uygulaması, sosyal becerileri tanınması, sosyal becerileri geliştirecek etkinlikleri geliştirebilmesi ve çocukların içinde bulunduğu sosyal çevrenin değerlerini de ele alarak sosyal beceri eğitimine başlaması gerekmektedir. Böylece çocuklar aldıkları sosyal beceri eğitimi yoluyla içinde yaşadıkları toplumun kültürel özelliklerini tanıyacak ve beklentilerinin farkında

olacaktır. Kendinden başka kültürel değerlerin var olduğunu bilen çocuklar değerlere saygı duyma konusunda gelişim göstereceklerdir. Empati yapmayı sosyal beceri eğitimi yoluyla öğrenebilen olan bu çocuklar toplum içinde var olan şiddet, öfke, nefret gibi duygularını kontrol edebileceklerdir (Ekinci Vural, 2006).

Sosyal beceri eğitimi, çocukların olası sosyal problemlerine karşı önceden tedbir almak ve varsa sosyal problemleri bunlara çözümler sunmak amacıyla geliştirilen programları içerir. Okul öncesi çocukları için sosyal duygusal gelişime katkı sağlayabilecek olan sosyal beceri eğitimi programları, çocuklara iş birliğini, kurallara uygun davranmayı, yaşanan sosyal problemlerde farklı çözüm yollarına başvurmayı öğretmesi gerekmektedir. Bu yüzden sosyal beceri eğitiminde kullanılacak birtakım teknikler bulunmaktadır (Johnson, 2000; Gresham ve Elioth,1990).

2.1.5.3.1. Sosyal Beceri Eğitiminde Kullanılan Teknikler

Model Alma Tekniği, davranışın bir başkası tarafından doğru biçimde yapılarak çocuğun bunu gözlemlemesi ve kendi davranışlarına entegre etmesini içermektedir. Çocuk bu teknikte öncelikle davranışı doğru yapan birini gözleme fırsatı bulmaktadır. Sonra çocuk gözlemlediği bu davranışı kullanması gerektiği bir sosyal ortamda hatırlayarak uygulamalı ve sonraki davranışlarında uygulaması için cesaretlendirilmelidir. Bu teknikteki asıl amaç çocuğun sosyal beceriyi nasıl yapacağını göstermek değil aynı zamanda beceriyi nasıl taklit etmesi gerektiğini ve bu beceriyi kullanması gerektiği durumlarda nasıl davranması gerektiğini öğretmektir (Dereli, 2008a; Bacanlı, 2012).

Koçluk Yapma Tekniği, öğretilecek olan davranışın biri tarafından sözel biçimde aktarılmasını içermektedir. Bu teknik, Oden ve Asher (1977) tarafından geliştirilmiştir. Koçluk yapma tekniğinde, koç önce davranışın çocuk tarafından anlaşılmasını sağlar. Daha sonra koç çocuğu bu davranışı sergilerken gözlemler, yani çocuğa davranışı deneyimlemesi için fırsat verir. Gözlem yapan koç, çocuğun sergilediği sosyal beceri davranışıyla ilgili geri dönüt verir, önerilerde bulunur. Çocuk bu önerileri de dikkate alarak yeniden davranışı deneyimler. Koç çocuğun davranış konusunda beceri kazandığını düşündüğünde, çocuğun bu davranışı sosyal ortamlarda denemesi için cesaretlendirir (Gülây ve Akman, 2009).

Rol Oynama Tekniği, çocukların başkalarının önünde bir durum, olay, fikir ile ilgili canlandırma yapmalarınıdır. Bu teknikte çocuklar, başkalarının duygu ve düşüncelerine bürünerek onun yerinde olsaydı nasıl davranırdın sorusunun cevabını rol yaparak verirler. Böylece çocuklar çevrelerindeki kişileri anlama, empati yapma, onlar gibi düşünerek olaylara farklı açılardan bakma yetisi kazanırlar. Farklı kişilere ait duygu ve düşünceleri anlama fırsatı bulan çocuklar büründükleri bu rol ile yargılanma kaygısı da gütmeyen sosyal problemleri deneyimleme fırsatı bulmaktadırlar (Giren, 2013). Özellikle okul öncesi dönemde iletişim olgusu hareketlerden çok eylemsel faaliyetleri içerdiği için çocuklara rol oynama tekniğinin sunduğu deneyimleme fırsatı sosyal beceri eğitimi konusunda önemli görölmektedir. Çocuklar bu teknik yoluyla gerçek hayatta karşılaşılabileceği sosyal problemlerle karşılaşılarak başkalarının hissedebileceği duygu ve düşünceleri görme fırsatı bulurlar (Dereli, 2008a).

Drama, içerisinde barındırdığı rol oynama, model alma, bilişsel yapılandırma, geri bildirim gibi yardımcı özellikler nedeniyle sosyal beceri eğitiminde kullanılan bir tekniktir (Önalın Akfırat, 2006). Dramada bireyler süreç içerisinde çeşitli durumları deneyimleme fırsatı bulurlar. Başka kişilerin davranışlarını ve tepkilerini süreç içerisinde gözlemlene fırsatı bulan çocuklar kendi sosyal problemlerinde de bu gözlemlerden faydalanarak çözüm bulabilirler. Eğitimci drama sürecinde çocuklara iş birliği, takım çalışması gibi yönergeler vererek onları sosyal iletişime sokar. Sosyal ilişkilerin yoğun yaşandığı bu süreçte çocuklar başkalarını dinleme, anlama, onların görüşlerine değer verme, kendini sosyal ortamda ifade etme, başkalarının duygularına tanıklık etme gibi fırsatlar bulur (Freeman, Sullivan ve Fulton, 2003). Çocuklar başkalarının duygu ve düşüncelerini anladıkça buna uygun tepkiler verme becerisi edinirler. Drama tekniği çocuklara sosyal beceriler anlamında çeşitli durumlarda hem başkalarının yerine düşünme, hissetme hem de bu düşündüklerini doğaçlama yoluyla canlandırma fırsatı verdiği için çocukların sosyal beceri eğitiminde sıkça kullanılmaktadır (Önalın Akfırat, 2006).

Bilişsel Süreç Yaklaşımı ve Sosyal Problem Çözme, çocukların bilişsel olarak daha etkin olduğu, durum-olay üstüne düşündüğü ve çıkarımlarda bulunduğu bir yöntemdir. Bu yöntemde çocuklara sözel olarak sosyal beceriler anlatılmak yerine çocukların problem çözme becerilerini geliştirmek hedeflenmektedir (Bacanlı, 2012). Çocuk sürecin içerisinde daha aktif olarak yer aldığı için beceri edinimi daha kolay

olacaktır. Problem çözme becerileri gelişen çocuklar, sosyal yaşamda problemlerle karşılaştıklarında nasıl davranmaları gerektiğini bilecek ve ona göre tepkiler verecektir. Sosyal problem çözme sürecinde düşünme ve analiz becerilerinin gelişmesi problem durumunda farklı çözüm yolları bulmayı sağlarken bu çözüm yollarından da etkili olabilecek olanı seçmeyi çocuklara öğretir (Gülay ve Akman, 2009).

Akran Destekli Öğretim, çevrelerinde bulunan akranlarıyla iletişimlerini zayıf olan çocukların, sosyal becerilerini geliştirmek ve birbirleriyle olan etkileşimlerini arttırmak amacıyla, düzenli bir etkileşim içerisinde olmalarını sağlayan ve bunun için uygulanan öğretim tekniğidir (Dereli, 2008a). Bu teknikte sosyal beceri öğretimi çocuğa akranı yapmaktadır. Akran destekli öğretimde kazandırılmaya çalışılan sosyal beceriler öğretmen kontrolünde yapılmaktadır. Akran destekli öğretim iş birliğine dayalı, sosyal etkileşime açık bir öğretim yöntemi olduğu için sosyal beceri eğitim yöntemi olduğu için kullanılmaktadır (Gülay ve Akman, 2009).

2.1.6. Okul Öncesi Dönemde Sosyal Gelişim

Gander ve Gardiner (2001), sosyal gelişimi, bireyin ait olduğu toplumun kural ve yaşayış biçimine karşı sorumluluk duygusu oluşturması, kendini bu toplumun bir parçası olarak hissetmesini sağlayacak uyum davranışlarında bulunması olarak tanımlamaktadır. Bahsedilen bu gelişim anne karnında tamamlanmamaktadır. Aksine birey içinde bulunduğu toplumda sosyal gelişimini kazanırken, bu gelişim alanının zenginleşmesi de çevresinin ona verdiği uyarılara bağlıdır (Lynch ve Simpson, 2010).

Çocuklar etkileşimde buldukları her sosyal ilişkide deneyim kazanmaktadırlar. Okul öncesi dönem, çok fazla uyarının olması ve çocuğun çevresini keşfetmesi için algılarının yetişkinlik dönemine göre daha açık olması nedeniyle deneyim kazanmak için verimli bir dönem olarak kabul edilmektedir (Oğuzkan ve Oral, 1997). Bu dönemde sosyal kabul gören, kendini ifade edebilen ve duygularını anlamlandırma deneyimlerinde bulunan çocukların sosyal gelişimlerinin de pozitif yönde ilerlediği görülmektedir (Küçükturan ve Keleş, 2018).

Okul öncesi dönem olarak da adlandırılan yaşamın ilk yılları sosyal gelişimin temellerinin atıldığı bir dönemdir (Fox, Schmidt, Calkins, Rubin ve Coplan, 1996). İnsan sonraki hayatında kullanacağı birçok beceriyi ve deneyimi bu dönemde kazanır.

Birey edindiği bu sosyal tecrübelerle topluma uyumlu hale gelir ve toplum içinde kendine bir yer edinir (Bandura, 1999).

Gresham ve Elliott (1990), okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal becerilerini tanımlarken, iş birliği, sorumluluk, atılganlık, öz kontrol becerilerinden bahsetmişlerdir. Bu becerilerin okul öncesindeki gelişimi üzerinde duran birçok araştırmacı sosyal becerileri gelişmiş bireylerin problem çözme becerilerinin de geliştiğine vurgu yapmaktadır (Ünsal, 2010; Findlay, Girardi ve Coplan, 2006). Vurgulanan bu gelişimsel kavramların yanı sıra okul öncesi dönemde öğrenmenin hızlı ve kalıcı olmasından kaynaklı olarak bu dönemde çocukların sosyal gelişimleri desteklenmelidir (Dinç, 2002).

2.1.7. Sosyal Gelişim ve Sosyal Beceri ile İlgili Kuramlar

2.1.7.1. Sosyal Öğrenme Kuramı

Sosyal öğrenme kuramı, eğitim ve psikoloji alanlarında sıkça kullanılan ve bilim insanları tarafından kabul edilen, bireylerin davranışlarının çevreleri ile etkileşimlerinde öğrendikleri davranışlarla şekillendiğini öne süren bir kuramdır (Bahar, 2019). Sosyal öğrenme kuramı, birçok psikolog tarafından geliştirilmiş ve genişletilmiştir, ancak en önemli katkısı Albert Bandura tarafından yapılmıştır. Bandura, öğrenmenin sadece ödül ve cezalarla ilgili olmadığını, aynı zamanda model alma ve taklit yoluyla da gerçekleşebileceğini öne sürmüştür (Bandura, 1971). Sosyal öğrenme kuramı da bireylerin çevrelerindeki diğer insanları izleyerek, onların davranışlarını taklit ederek ve bu davranışların sonuçlarını gözlemleyerek öğrendiklerini öne sürer.

Sosyal öğrenme kuramında asıl amaç bireylerin nasıl öğrendiklerini ortaya koymaktır (Bayrakçı, 2007). Sosyal öğrenme kuramında birey sadece kendi deneyimleriyle öğrenmez. Çevresinden taklit ve gözlem yoluyla edindiği bilgiler de onun öğrenmesinde etkilidir. Öğrenme dolaylı yollardan da olabilir ve bu bireyde kalıcı izler bırakabilir (Senemoğlu, 2012). Bu kurama göre, bireyler öğrenirken çevrelerindeki sosyal faktörler, ödüller ve cezalar, gözlem yoluyla öğrenme, önceden öğrenilmiş beceriler ve bireysel farklılıklar gibi faktörler etkili olabilir (Nabavi, 2012).

Sosyal öğrenme kuramı, çocukların davranışlarını çevrelerindeki modelleri taklit ederek öğrendiğini ve ödüllerin ve cezaların da davranışları şekillendirdiğini savunur. Bu nedenle, sosyal öğrenme kuramı, okul öncesi dönemdeki çocukların

sosyal problem çözme becerilerinin geliştirilmesi için de önemli bir temel oluşturur (Musun-Miller, 1993). Okul öncesi dönemdeki çocuklar, arkadaşları ve aileleri ile olan sosyal etkileşimlerinde, birçok farklı sosyal sorunla karşılaşır. Sosyal problem çözme becerilerinin geliştirilmesi, bu sorunların çözümü için önemlidir. Sosyal öğrenme kuramına göre, çocuklar sosyal problem çözme becerilerini de çevrelerindeki modelleri taklit ederek öğrenirler (Yalçın ve Erden, 2021).

Sosyal öğrenme kuramı ayrıca, ödüllerin ve cezaların sosyal problem çözme davranışlarını şekillendirdiğini savunur. Örneğin, bir çocuk, diğer çocuklarla iş birliği yaparak bir problemi çözdüğünde ödüllendirilirse, bu davranışı tekrarlaması daha olasıdır. Benzer şekilde, bir çocuk, şiddet kullanarak bir problemi çözdüğünde cezalandırılırsa, bu davranıştan kaçınması daha olasıdır (Rumjaun ve Narod, 2020).

Buna göre sosyal öğrenme kuramı, okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal problem çözme becerilerini geliştirmeleri için çevrelerindeki modelleri, ödülleri ve cezaları dikkate almaları gerektiğini vurgular. Bu nedenle, okul öncesi eğitim programlarının sosyal problem çözme becerilerinin geliştirilmesine odaklanması önemlidir.

2.1.7.2. Psiko-Sosyal Gelişim Kuramı

Erikson tarafından yapılan klinik çalışmalara dayanarak ortaya atılan bir kuramdır. Yaşamdaki tüm evreleri incelemesinden kaynaklı olarak gelişimde şimdiye kadar ortaya atılan en kapsamlı kuramdır. İnsanın hayatı boyunca karşılaştığı tüm psiko-sosyal faktörler psikososyal gelişim kuramında ele alınmaktadır (Özdemir, Özdemir, Kadar ve Nasıroğlu, 2012). Erikson'un görüşüne göre, insanların gelişimi bir ömür boyu devam eden bir süreçtir. Bu süreçte, insanlar toplumla uyum içinde yaşamaya çalışırken, çevrelerine ilgi duyarlar ve sosyal ve kültürel değerlerden etkilenirler. İnsanlar hayatları boyunca bu gelişim sürecinin merkezindedirler. İlk beş yıl özellikle aile üyeleri ve çevre tarafından etkilenirken, daha sonraki yaşlarda insanların çevreleri, arkadaşları ve diğer nesiller de etkili olmaktadır. (Orhan ve Ayan, 2018).

Erikson'a göre kişiliğin oluşmasında 8 önemli dönem (Temel güvene karşı güvensizlik, özerkliğe karşı utanma ve şüphecilik, girişkenliğe karşı suçluluk duygusu, başarılı olmaya karşı aşağılık duygusu, kimlik kazanımına karşı kimlik krizi, yakınlığa

karşı yalıtılmışlık, üretkenliğe karşı durgunluk, bütünlüğe karşı umutsuzluk) vardır (Munley, 1975).

Temel Güven ve Güvensizlik Dönemi: Bu dönem doğumdan 18 aya kadar olan süreyi kapsar. Bu dönemde birey, temel güven ve güvensizlik hissi geliştirir. Güvenli bağlanma ilişkileri kurarak, çevresindeki insanlara güvенеbileceğini öğrenir. Bu dönemde bireyin ihtiyaçları hızlı bir şekilde karşılandığında, güvenli bir bağlanma ilişkisi geliştirme ihtimali daha yüksektir. Ancak ihtiyaçları düzenli olarak karşılanmayan bireyler, güvensizlik hissi geliştirebilirler (Zhang, 2015).

Özerkliğe karşı utanma ve şüphecilik: Bu dönem 18 ay ile 3 yaş arasındaki süreyi kapsar. Bu dönemde birey, bağımsızlık hissini geliştirmeye başlar. Bireyin kendi ihtiyaçlarını karşılama ve kendi kararlarını alma yeteneği gelişir. Ancak ebeveynlerin baskıcı tutumları veya sürekli eleştirileri nedeniyle, bireyde utanç ve şüphe hissi oluşabilir (Maree, 2022).

Girişkenliğe karşı suçluluk duygusu: Bu dönem 3 ila 6 yaş arasındaki süreyi kapsar. Birey, özgüvenini geliştirir ve yeni aktivitelerde inisiyatif alır. Bu dönemde, bireyler öğrenme, keşfetme ve yaratma süreçlerini keşfederler. Ancak başarısız olduklarında veya yaptıkları şeylerin yanlış olduğuna inandıklarında, suçluluk hissi geliştirebilirler (Moble ve Johnson-Russell, 2005).

Başarılı olmaya karşı aşağılık duygusu: Bu dönem 6 ila 11 yaş arasındaki süreyi kapsar. Birey, akademik ve sosyal yeteneklerini geliştirir ve başkalarıyla rekabet eder. Bu dönemde birey, iş birliği, takım çalışması ve toplumsal değerler konusunda öğrenir. Ancak birey, diğerleriyle karşılaştırıldığında aşağılık hissi geliştirirse, endüstriyel yeteneklerini geliştiremez (Özgüngör ve Kapikiran, 2011).

Kimlik kazanımına karşı kimlik krizi: Bu dönem ergenlik dönemini kapsar ve yaklaşık 12 ila 18 yaş arasındaki süreyi ifade eder. Birey, kişilik ve kimlik oluşumunda önemli bir aşama olan sosyal roller ve meslek seçimleri konusunda kararlar alır. Bu dönemde birey, kimliklerini belirlemeye çalışırken, rol karmaşası veya belirsizlik yaşayabilir. Kimliksizlik hissi, bireyin gelecekteki hedeflerini ve meslek seçimlerini etkileyebilir (Gürses ve Kılavuz, 2011).

Yakınlığa karşı yalıtılmışlık: Bu dönem genç erişkinlik dönemini kapsar ve yaklaşık 18 ila 40 yaş arasındaki süreyi ifade eder. Birey, romantik ilişkilerde ve arkadaşlıklarda daha derin bir bağ kurmaya çalışır ve başkalarıyla yakınlaşmayı

öğrenir. Ancak ilişkilerde başarısız olduğunda, yalnızlık ve izole hissi geliştirebilirler (Whitbourne, Zuschlag, Elliot ve Waterman, 1992).

Üretkenliğe karşı durgunluk: Bu dönem yetişkinlik dönemini kapsar ve yaklaşık 40 ila 65 yaş arasındaki süreyi ifade eder. Birey, ailesi, işi ve toplumu için bir şeyler üretmek istediğinde, üretkenlik hissi geliştirir. Aksi takdirde, durgunluk hissi ve hayatlarının anlamsız olduğu hissine kapılabilirler (Slater, 2003).

Bütünlüğe karşı umutsuzluk: Bu dönem yaşlılık dönemini kapsar ve yaklaşık 65 yaşından sonra başlar. Birey, hayatlarını değerlendirir ve geriye dönüp baktıklarında, hayatlarının anlamlı olduğu hissine kapılırsa, bütünlük hissi geliştirirler. Ancak hayatlarının anlamsız olduğuna inanırlarsa, umutsuzluk hissi geliştirebilirler (Hearn vd., 2012).

Her aşamada bireyler, karşıt psikolojik ve sosyokültürel ihtiyaçlardan oluşan psikososyal bir meydan okuma veya krizle karşı karşıyadır. Psikososyal kriz bir felaket değil, bireylerin özellikle savunmasız olduğu, ancak aynı zamanda gelişme ve esenlik için büyük potansiyele sahip olduğu bir dönüm noktasıdır. Kişinin belirli bir krizi nasıl çözdüğü, önceki aşamaların çözümünden etkilenir ve ardından sonraki aşamaların krizlerinin ne kadar başarılı bir şekilde çözüldüğünü etkiler. Bir krizi yeterince çözememek, daha sağlıksız bir kişiliğe ve daha düşük bir refah durumuna neden olabilir. Bununla birlikte, aşamalar daha sonra başarılı bir şekilde çözülebilir ve daha sonraki deneyimlerle değiştirilebilir (Branje, Koper ve Bornstein, 2018; Brown ve Lowis, 2003).

Kişi bu dönemlerden geçerken çeşitli problemler ve çatışmalarla karşılaşacaktır. Sağlıklı bir kişilik oluşumu için bu çatışmaların ve problemlerin çözülmesi gerekmektedir. Çünkü bu dönemlerde kazanılan kişilik özellikleri bir sonraki dönemleri etkileyecek ve kişiliğin güçlenmesine katkıda bulunacaktır. Bu çatışmaları ya da problemleri çözemeyen bireyler sonraki dönemlerde de bu problemlerle uğraşmaya devam edecektir (Erden ve Akman, 2003).

Girişkenliğe karşı suçluluk duygusu dönemindeki 3-6 yaş arası çocukların, yeni deneyimler yaşamak ve keşfetmek için aktif olarak hareket ettikleri ve deneyimlerinin sonuçlarını öğrenmek için oyun oynadıkları bilinmektedir. Bu aşama, çocukların benlik algısının gelişmesi ve özgüven kazanmaları için önemlidir. Ancak, bu aşama aynı zamanda çocukların bazı sorunlarla karşılaşabileceği bir dönemdir.

Örneğin, çocuklar bu aşamada "hayır" kelimesini sıkça kullanmaya başlarlar ve diğer insanların kurallarını anlamakta zorlanırlar. Ayrıca, bu dönemde çocuklar başkalarıyla etkileşim kurmaya ve paylaşmaya başlarlar, bu da çatışmalara neden olabilir (McLaney, 2013).

Bu bağlamda, okul öncesi dönemdeki sosyal problem çözme becerileri, çocukların girişkenlik aşamasında yaşadıkları sorunlarla başa çıkabilmelerine yardımcı olabilir. Örneğin, sosyal problem çözme becerileri gelişmiş çocuklar, diğer çocuklarla olan çatışmalarını daha iyi yönetebilirler ve iş birliği yaparak sorunları çözebilirler. Bu da çocukların özgüven ve benlik saygısını artırabilir. Bununla birlikte, sosyal problem çözme becerileri gelişmemiş olan çocuklar, çatışmalardan kaçınma eğiliminde olabilirler veya agresif davranışlar sergileyebilirler. Bu da çocukların özgüvenlerinin düşmesine ve sosyal olarak izole olmalarına neden olabilir (Özbey ve Köyceğiz, 2020). Okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal problem çözme becerileri, çocukların girişkenlik aşamasındaki sosyal etkileşimlerini etkileyebilir ve onların özgüvenlerinin ve benlik saygılarının gelişimine katkıda bulunabilir veya engelleyebilir (Akdoğan, 2018).

2.1.7.3. Ekolojik Sistem Kuramı

Ekolojik sistem kuramı, Amerikalı psikolog Urie Bronfenbrenner tarafından geliştirilmiştir. Bronfenbrenner, 20. yüzyılın başlarında insan gelişimi konusunda çalışmaya başlamış ve 1970'lerde ekolojik sistem kuramını geliştirmiştir (Antony, 2022). Bronfenbrenner, çevresel faktörleri dört farklı seviyede inceler: mikro sistem, mezo sistem, ekso sistem ve makro sistem. Bu seviyeler, bireyin en yakın etkileşim halinde olduğu faktörlerden, daha geniş toplumsal ve kültürel faktörlere kadar çeşitlilik gösterir. Ekolojik sistem kuramı, insan gelişimindeki çevresel faktörlerin birlikte nasıl etkileştiğini ve bireyin gelişimine nasıl katkıda bulunduğunu anlamak için kullanılan önemli bir araçtır (Crawford, 2020).

Ekolojik sistem kuramına göre, birey sosyal bir ağ içerisinde ve gelişimleri ve tutumları bu ağın içindeki kişilerin etkileşiminden bağımsız değildir. Çocuklar için bu ağ, aile, okul, akranları, öğretmenleri gibi alt sistemlerden oluşur ve bu alt sistemler birbiriyle etkileşim halindedir (Danış, 2006). Bu ekolojik çerçeve 5 farklı alt boyuttan (Mikrosistem, mezosistem, ekzosistem, makrosistem, kronosistem) oluşmaktadır ve bu alt boyutlar birbiriyle ilişkilidir (Bronfenbrenner ve Ceci, 1994). Ekolojik sisteme

göre, sistemler arasındaki iletişim tutarlı ve koordineli olmalıdır. Neal ve Neal (2013)'a göre, sistemler içindeki çatışma ve gerginlik gibi olumsuz süreçler çocuğun gelişimini etkileyebileceği gibi onun ileriki yaşamında uyumsuz bir birey olmasına da neden olabilir. Bronfenbrenner, “Yakınsal süreçler” olarak tanımladığı çevresindeki insanlar ile çocuğun ilişkisinin, çocuğun gelişim sürecinde karşılaşılabileceği zorluklarla mücadele konusunda ona destek olacağını söylemiştir.

Ekolojik sistem kuramı, okul öncesi dönemde oldukça önemli bir yere sahiptir. Bu kuram, çocukların gelişimini etkileyen birçok faktörü ele aldığı için, okul öncesi öğrenmenin çevresel faktörlerle birlikte nasıl gerçekleştiğini anlamak için kullanılan önemli bir araçtır (Vaezghasemi vd., 2023). Okul öncesi dönem, çocukların zihinsel, sosyal ve duygusal gelişimlerinin en hızlı olduğu dönemlerden biridir. Bu dönemde, çocukların öğrenmeleri büyük ölçüde çevreleri tarafından belirlenir. Ekolojik sistem kuramı, çocukların gelişiminde çevresel faktörlerin önemini vurguladığı için, okul öncesi öğrenmede de bu faktörleri göz önünde bulundurarak çocukların en uygun öğrenme ortamını sağlamak için kullanılır (Lin, 2017).

Ekolojik sistem kuramı, okul öncesi öğrenmede çocukların farklı çevrelerdeki deneyimlerinin birleşimiyle oluşan etkileşimli bir ortamda öğrenmelerini teşvik eder. Bu nedenle, okul öncesi eğitim kurumlarının, çocukların aileleri, evleri, mahalleleri ve toplumları ile nasıl etkileşim halinde olduğunu anlaması ve çocukların en uygun öğrenme ortamını sağlamak için bu faktörleri göz önünde bulundurması gereklidir (Minh vd., 2017).

Ekolojik sistem kuramı, aynı zamanda, çocukların sosyal problem çözme becerilerinin gelişiminde önemli bir rol oynayan faktörleri de açıklamaktadır (Walker, 2011). Okul öncesi dönemdeki çocuklar, sosyal etkileşimler yoluyla çevrelerindeki farklı sorunları tanıma ve çözme becerileri kazanırlar. Bu beceriler, çocukların birlikte çalışma, empati, iletişim ve problem çözme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur (Şakar, 2022).

2.1.7.4. Vygotsky'nin Sosyo-Kültürel Kuramı

Bu kurama göre çocukların öğrenmeye başladığı yer çevresidir. Çevresinde bulunan kişilerden ve toplumsal yapıyla olan ilişkisinden birçok beceri ve tecrübe edinir. Çocuğun içinde bulunduğu sosyal çevresi, zihninde oluşturduğu şemaların, tutumlarının, davranışlarının, inançlarının ve kişiliğinin oluşmasında en önemli

unsurdur (Marginson ve Dang, 2013). Vygotsky çocukların bilişsel gelişimlerine yetişkinlerin, isteyerek ve kontrollü biçimde yön verdiklerini söyler. Yetişkinlerin çocukların gelişiminde büyük etkileri olduğunu ve onları destekleyerek güçlü bir bilişsel gelişim sürecine sokabileceklerine değinir (Deniz Yöndem ve Taylı, 2021). Vygotsky (1978) insanın tarihsel sürecini incelediğinde öğrenmenin yalnızca doğumla gelen genetik özelliklerinden oluşmadığını, bunun yanında içinde bulunduğu çevrenin yapısına, sosyo ekonomik düzeyine, yaşadığı kültürün değerlerine, inançlarına, örf adetlerine de bağlı olduğunu ifade eder.

Okul öncesi dönem, çocukların sosyal ve bilişsel gelişimlerinde önemli bir dönemdir (Loeb, Bridges, Bassok, Fuller ve Rumberger, 2007). Vygotsky'nin kuramına göre, çocukların bu dönemdeki gelişimi, çevrelerindeki sosyal etkileşimlerin yanı sıra, kültürel ve tarihsel faktörlerden de etkilenir (Daniels, 2008). Bu nedenle, okul öncesi dönemdeki çocukların, toplumsal ve kültürel bağlamda çevreleriyle etkileşim halinde olmaları ve onlara sosyal etkileşimleri için uygun bir ortam sağlanması çok önemlidir.

Ayrıca, Vygotsky'nin kuramı, çocukların öğrenme sürecinde öğretmenlerin ve diğer yetişkinlerin rolüne de değinir (Jaramillo, 1996). Okul öncesi dönemdeki çocuklar, öğretmenleri ve diğer yetişkinlerle etkileşim halinde oldukları sürece, dil becerileri, düşünme becerileri ve sosyal becerileri gibi birçok alanda hızla gelişim gösterirler (Hamre, Hatfield, Pianta ve Jamil, 2014). Çocukların sosyal ve kültürel çevrelerinde gözlemlenen davranışları taklit ederek, dil ve semboller yoluyla bilgiyi öğrendikleri için çocukların bilişsel gelişimlerini desteklemek, problem çözme ve eleştirel düşünme becerileri gibi üst düzey bilişsel süreçleri kullanmaları da önemlidir (Demirbaga, 2018). Öğretmenler, ebeveynler ve diğer yetişkinler, çocukların sosyal problemleri tanımlama, çözüm üretme ve uygulama konusunda destekleyici bir rol oynamalıdır (Jaramillo, 1996). Bu süreçte, çocukların kendi çözüm yollarını önermelerine ve bunları uygulamalarına izin verilerek, problem çözme becerilerinin geliştirilmesi teşvik edilmelidir.

Bahsedilen bu kuramlarda ortak olan özelliklerin en belirgin olanı kişinin öğrenme sürecinde çevresinden ayrı düşünülmemeyeceğidir. Kişi sosyal öğrenir ve öğrenirken sosyal çevresinde karşılaştığı sorunlara çözüm arar. Çocuğun sosyalleşmeyle beraber getirdiği sosyal problem çözme becerileri, bilişsel gelişimiyle davranışları arasında bir bağ oluşmasına katkı sağlayacaktır (Carlson, Moses ve

Breton, 2002). Çocukların sosyal problem çözme becerilerinin gelişiminde, çevrelerinde bulunan bireyler ve özellikle yaşlıları etkili öğrenme ortamları sunarak çocuklara gelişimleri için yön gösterirler (Garner ve Parker, 2018). Çocukların özellikle akranlarından edindikleri bu öğrenme fırsatlarından yola çıkarak, sosyal problem çözme becerilerine eşli dansların etkisi olacağı düşünülmektedir.

2.1.8. Sosyal Problem Çözme Becerileri

Problem, insanın düşüncelerinde karışıklığa neden olan, fikirlerine karşı gelen, inandığı şeylerle çelişen ve anlamlandıramadığı şeyler olarak tanımlanmaktadır (Gelbal, 1991). Bir diğer tanıma göre ise problem, bir durumda ya da olayda kişinin beklediği işleyişin önüne çıkan bir veya birden çok engelle birlikte kişide, bu engellerin yarattığı, o an belirgin olmayan bir tepkiye ihtiyaç duyması durumudur (D'Zurilla, Nezu ve Maydeu-Olivares, 2004).

Kişi gündelik hayatında birçok problemle karşılaşır. Hayatına devam edebilmek ve sağlıklı bir ruhsal yapıya sahip olabilmek için bu problemlerin üstesinden gelmesi gerekmektedir. Problem çözme davranışının bir amacı olmalı ve bu amaca ulaşmak adına bir takım anlamlı tepkilerden oluşmalıdır. Verdiği bu anlamlı tepkiler yoluyla birey karşısına problem olarak çıkan durumu aşabilecek ve ona sorun oluşturan durumu ortadan kaldıracaktır (Koray ve Azar, 2008).

Çocukların sosyal gelişim süreçlerinde önemli bir nokta da, karşılıklarına çıkabilecek sosyal problemlere karşı çözüm yolları geliştirebilmeleridir. Bu sosyal problem çözme becerileri onların günlük hayatlarında karşılaşacakları olumsuzluklarla baş edebilmelerinde önem taşımaktadır (Dereli, 2008). Özellikle insanlarla sık sık ilişki içinde olduğumuz bu dönemde sosyal problem çözme becerileri kişinin hayatının yapı taşlarından birini oluşturmaktadır (Çam ve Tümkaya, 2006). Etkili sosyal problem çözme becerileri insanın çevresiyle ve akranlarıyla olan ilişkisini olumlu etkileyeceği gibi onun karşılaşması muhtemel iletişim problemleri yükünü de azaltacaktır (Goodman, Gravitt ve Kaslow, 1995).

Problem çözme sürecine bakıldığında kişi sadece problemle karşı karşıya kalmaz, aynı zamanda problemle karşılaştığında oluşan duygu durumuyla da baş etmesi gerekmektedir. Bu yüzden problem çözme becerileri sadece probleme karşı tepkiyi değil kişinin kendi duygularını da kontrol etmeyi içermektedir. Bu durum da bireyin karşılaştığı duruma karşı ne kadar sebat gösterdiğini ve o durumla baş etmenin

önemini ortaya koymaktadır (Çekici, 2009). Birey bahsedilen bu problem olgusuyla nasıl sosyal ortamında karşı karşıya kalıyorsa, çözüm için de sosyal problem çözme becerilerinin gelişmesi gerekmektedir.

Sosyal problem çözme kavramı ilk olarak ortaya 1969 yılında D’Zurilla ve Goldfried (1971) tarafından atılmıştır. Bu kavramda bahsedilen “sosyal” kelimesinin kullanım amacı, problemi belli bir sınırlılıkla tanımlamak değil, bireyin yaşamında ilişki içinde olduğu kişilerle olan problem çözme becerilerine vurgu yapmaktır (D’Zurilla, Nezu ve MaydeuOlivares, 2004).

D’Zurilla ve Goldfried (1971), sosyal problem çözme kavramını, kişinin günlük hayatında karşılaştığı ve ona sorun yaratan durum karşısında etkili bir baş etme yöntemi belirlemesini sağlayan bilişsel tepkiler olarak tanımlamışlardır. Alanyazınına bakıldığında sosyal problem çözümeyle ilgili diğer bir tanımı ise D’Zurilla ve Chang (1995), kişinin yaşamında stres oluşturabilecek sorunlu davranışlarla baş etmesini sağlayacak, bireyi etkili bir çözüm yoluna götürecektir bilinçli ve amaçlı yöntemler olarak yapmıştır.

Berk (2013), sosyal problem çözme becerilerini, ilişkide bulunan insanlarla yaşanan sorunların oluşmaması için çabalamak ya da oluşan bir sorun varsa bunu çözüme kavuşturmak için kişinin hem kendi faydasına hem de sosyal çevresinin yararına çözüm yolları bulması ve bu anlamda stratejiler geliştirmesi olarak tanımlamıştır. Bir başka tanımda ise sosyal problem çözme becerileri, kişinin hayatında karşılaştığı sorunlara karşı anlam ifade eden çözümler üretmesi ve bu çözümleri davranışa dökmesi olarak tanımlanır (Yaban ve Yükselen, 2007).

Problem çözme davranışı sadece insanlara özgü bir davranış değildir. Hayvanlar da yaşamları boyunca birçok problemle karşılaşmakta ve bunlara çözüm arayışı içinde bulunmaktadır. Canlıların ortak sorunlarından biri olan problem çözme davranışında canlılık özelliklerine göre tepkiler değişmektedir. Hayvanlar problem çözme davranışında çevreye adapte olma davranışında bulunurken, insanlar daha çok çevrenin onlara uyum göstermesini beklemektedir. Tüm bunlar bize göstermektedir ki problem çözme davranışı bireyin sosyal çevresine uyumu için önemli ve kazanılması kritik bir davranış biçimidir (D’Zurilla ve M.NezuveMaydeu-Olivares, 2004).

Sosyal problem çözme becerilerine bakıldığında kişinin bu süreçte, karşısına çıkan sorunlara farklı çözüm stratejileri geliştirmesi ve duruma farklı bakış açısıyla

yaklaşması beklenir. Çocuk bu süreçte yaşadığı soruna karşı saldırgan ve geleneksel yöntemlerle mi yaklaşıyor yoksa yapıcı ve olumlu sosyal beceriler mi gösteriyor kısmına dikkat edilmelidir (Kesicioğlu, 2015; Terzi, 2003). Yapılan araştırmalar etkili bir sosyal problem çözme davranışının kişinin yaşadığı problem durumuna karşı olumlu bir üstünlük hissi yaratırken aynı zamanda kişiler arası iletişimi ve bağı da güçlendirdiğini göstermektedir (Goodman, Gravitt ve Kaslow, 1995).

Günümüz dünyasında çocuklar gerek okul yaşantısında gerek okul dışındaki yaşantısında çok fazla sosyal ilişki içerisinde. Bu sosyal ilişki bağlarında da zaman zaman çatışma ve stres yaşamaları kaçınılmazdır (Tetik ve Açıkgöz, 2013). Yaşadıkları bu problemlerle başa çıkabilmek için iş birliğini, duygu ve düşüncelerini ifade edebilmeyi, farklı kültür ve yaşam tarzından gelen insanlara saygı duyabilmeyi, kendisinden farklı olan insanları anlayabilmeyi öğrenmeleri gerekir. Bu öğretiler onların karşılaşılabilecekleri sosyal problemlere karşı çocukları koruyacaktır (Battistich, Soloman, Watson, Solomon ve Schaps, 1989).

Çocuk aileden çıktıktan sonra ilk olarak girdiği sosyal çevre okuldur. Sosyal problem çözme becerileri okulda bulunduğu çevresini etkileyecek ve bu çevreden etkilenecektir (Genç ve Kalafat, 2007). Bu yüzden özellikle okul öncesi dönem çocukların sosyal problem çözme becerileri kazanması önemli görülmektedir. Okul öncesi dönemde sosyal problem çözme becerilerini kazanan çocuk empati yeteneğini geliştirecek, karşılaştığı çatışma durumlarında yapıcı çözümler bulabilecek, çevresiyle olumlu ilişkiler kurabilecek, haklarını korurken başkalarının haklarına da saygı duymanın gereğini öğrenecektir (Battistich vd., 1989). Sosyal problem çözme becerileri kritik dönem olan okul öncesi dönemde gelişmeyen çocuklar ileriki yaşlarında topluma girmekte daha çok zorlanacaklar, sosyal davranışlar göstermeleri güçleşecek ve yalnızlığa doğru itileceklerdir (Williams, 1996). Sevinç (2005)'e göre de okul öncesi dönemde sosyal problem çözme becerileri gelişen çocuklar daha uyumlu bireyler olacak ve kendilerine olan güvenleri daha fazla olacaktır.

Çatışma yaşamak problemin temelini oluştururken, Piaget (1983) sosyal çatışmayı çocukları geliştireceği, diğer insanların da isteklerinin, düşüncelerinin, inançlarının, farklı görüşlerinin olabileceğini öğreten ve ben merkezilikten uzaklaştıran bir durum olarak görür. Çocuklar böylelikle başkalarının da düşünceleri olduğunu fark etmekte ve sosyal problem çözme yollarına başvurmaya çabalamaktadır (Rubin ve Rose-Krasnor, 1992).

Okul öncesi dönemde çocuklar sosyal problem çözmede birtakım tepkiler gösterirler. Bu tepkilerini alanyazını olumlu ya da olumsuz olarak ikiye ayırmıştır. Olumlu tepkiler prososyal, olumsuz tepkiler antisosyal olarak ifade edilmektedir (Dereli, 2013; Gözün Kahraman, 2012).

2.1.8.1. Çocuklarda Prososyal Davranışlar ve Gelişimi

Prososyal davranış olarak da adlandırılan olumlu sosyal davranış, başkalarına yardımı, çevresindeki insanları korumayı, özverili davranışları, paylaşma ve yardımseverliğe açıklığı, sosyal ortamda destekleyiciliği de içeren tamamen gönüllü ve hiçbir kâr amacı gütmeyen davranışlar olarak tanımlanmaktadır (Eisenberg ve Strayer, 1987). Prososyal davranışların alt basamaklarını oluşturan yardım severlik, işbirlikli davranış, paylaşımcılık, açıklayıcılık, sebat gösterme davranışları birbirinden etkilendiği gibi birbirini de etkilemektedir. Bu sebeple, tüm bu alt başlıkların bireyde aynı anda ortaya çıkmasından ziyade gelişim sürecinde birbirini takip eder biçimde ortaya çıkmaları söz konusudur (Svetlova, Nichols ve Brownell, 2010; Brownell, Svetlova, Anderson, Nichols ve Drummond, 2013).Bahsedilen alt özelliklerden yola çıkarak, olumlu sosyal davranış diğer bir ifadeyle prososyal davranış sergileyen çocuklardan iş birliğine açık, yardımsever, paylaşımcı, destekleyici, açıklayıcı tavırlar sergilemeleri, bu davranışların hepsine olmasa bile birkaçına sahip olmaları beklenmektedir (Bee ve Denise, 2014).

Prososyal davranışlar kişinin çevresiyle olan ilişkisinden doyum alabilmesi için ve sosyal kabul görebilmesi için olmazsa olmaz davranış örüntüleridir. Çünkü birey akranları ve sosyal çevresi tarafından kabul gördüğü sürece daha sağlıklı bir gelişim sürdürecektir (Dekovic ve Janssens, 1992). Prososyal davranışa sahip çocuklar akranlarıyla olan bu ilişkilerinde herhangi bir fayda gütmmezler. Aksine bu çocuklar fedakâr ve verici davranırlar. Ödül beklentisinden uzak bu olumlu sosyal davranış neticesinde, samimiyet, yakınlık, empati ve dostluk duygularını çocuğa kazandıracaktır (Dereli, 2008).

Okul öncesi dönemdeki çocuklar akranlarını teselli etme, onlarla ilgilenme, duygularını anlama ve açıklama gibi davranışlarda bulunabilirler. Bunun yanı sıra çocuklar prososyal davranış olarak akranlarıyla ya da çevreleriyle empati kurabiliyorken aynı zamanda çevrelerine karşı duyarlılık da gösterirler. Çocuklar sadece prososyal davranışlarda bulunmakla kalmaz zaman zaman olumlu sosyal

davranışlarıyla beraber olumsuz sosyal davranışlarda da bulunabilirler. Yalan söyleme, şikâyet ederek ceza almasını sağlama gibi antisosyal davranışlar da okul öncesi dönem çocuklarında prososyal davranışlarla aynı dönemde görülebilmektedir (Gasser ve Keller, 2009).

2.1.8.2. Çocuklarda Antisosyal Davranışlar ve Gelişimi

Antisosyal davranış, kişinin içinde yaşadığı toplumsal normlara aykırı tavırlar sergilerken, başkalarının hak ve özgürlüğünü sürekli olarak kısıtlaması, bulunduğu ortamda kabul gören davranış biçimlerine uygun davranmaması olarak tanımlanmaktadır (Kaner, 1991). Dereli (2013), olumsuz sosyal davranış olarak da adlandırılan antisosyal davranış, bireyin başkalarının haklarına saygı göstermediği, başkalarına hatta kendine zarar vermeyi içeren, şiddeti ve saldırganlığı içeren, alay etme yöntemine başvurulmuş davranışlar olarak tanımlanmaktadır. Antisosyal davranışlarla ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında davranış türleri, saldırgan, agresif, yıkıcı, sinirli, talepkâr olarak kategorize edilmiştir (Yukay Yüksel, 2009). Antisosyal davranış sergileyen çocuklar şiddet eğilimi içinde, çevresine zarar veren, alaycı tavırlar sergileyen, paylaşmaktan kaçınan ve saldırgan tavırlar sergilemektedir (Hay, 1994; Bee ve Denise, 2014). Aynı zamanda bu çocuklar akranlarıyla sağlıklı ilişkiler kuramamakta, akranlarına karşı da saldırgan tavırlar sergiledikleri için sosyal ortamdan dışlanmaktadır (Trawick Smith, 2014).

Antisosyal davranışlar çocukların küçük yaşlarda engellenmelerinden ve maruz kaldıkları baskılar nedeniyle ortaya çıkabileceği gibi, çocukların kendilerine çevresindeki yetişkinleri ve yaşlılarını taklit etmeleri nedeniyle de ortaya çıkabilmektedir (Şahin, 2006). Moffitt (1993), çocukların antisosyal davranışlarda bulunmasında küçük yaşlarda ailelerinin ergenlik döneminde ise akranlarının etkisi olduğunu belirtmiştir.

Bireyin ama özellikle erken yaşlardaki çocukların sahip olduğu antisosyal davranışlar, çocuğun sosyal gelişimi olumlu yönde arttıkça ve desteklendikçe prososyal davranışlara dönüşebilmektedir (Bredenkamp, 2015). Bu nedenle çocukların sosyal ilişkilerinde karşılaştıkları sosyal problemlere karşı becerilerini erken yaşlardan itibaren geliştirmek önemlidir.

Yukarıda olumlu ve olumsuz sosyal problemlerden bahsedilmiştir. Günlük yaşamda sık sık karşılaştığımız bu sosyal problemleri çözmek bireyin konforlu bir

biçimde yaşamına devam edebilmesi için büyük gerekliliktir. Çünkü bireyler hayatlarının önemli bir kısmında bu problemlerle ve onları çözmekle zaman harcarlar (Korkut, 2004). Karşılaştığı probleme çözüm bulmaya çalışan birey, içinde yaşadığı duruma ve zamana göre farklı çözüm yollarına başvururken aynı zamanda problemlere bulduğu çözümler farklı etmenlerden etkilenmektedir (Bingham, 2004). Sosyal yaşamın içinde olan bu problemleri çözmeye becerilerinin etkilendiği birçok etmen söz konusudur (Basmacı, 1998; Saygılı, 2000).

2.1.8.3. Sosyal Problem Çözme Becerilerini Etkileyen Faktörler

1) Aile ve Çevre: Kişi ilk sosyal problemlerle de onların çözüm yollarıyla da yaşadığı çevrede karşılaşmaktadır. Özellikle küçük yaşlarda problemlere karşı verdiği tepkiler sosyal çevresinden gözlemleyerek edindiği tepkiler olmaktadır. Çocuklar kendilerine model olarak aldıkları yetişkinlerin tepkilerine benzer tepkileri vererek problem durumlarıyla baş etmeye çalışmaktadır. Bu yüzden sosyal problem çözme becerilerinde ailenin ve çevrenin yeri yadsınamayacak kadar önemlidir (Özyürek, Bedge ve Yavuz, 2014).

Aile de çocuğun en yakın çevresini oluşturan kişilerden oluşmaktadır. Bu yüzden çocuğun sosyal gelişimindeki rolü önem taşımaktadır. Ailenin çocuğa sosyal problem çözme becerilerinde oluşturduğu model çocuğun karşılaştığı sosyal problemlere tepkisini belirlemektedir (Keltikangas Jarvinen, 2005). Ailenin sosyal problem çözme becerilerine etkisini araştıran çalışmalar bize göstermektedir ki, ailenin çocuğuyla geçirdiği vakitlerde karşılaştığı durumlara ya da olaylara verdikleri tepkiler çocuğun sosyal problemlerle karşılaştıklarında verdikleri tepkilere model oluşturmada ve çocukların sosyal gelişimlerinin yönünü belirlemektedir (Kasik, 2011).

2) Arkadaşlar: Bireylerin arkadaşlık ilişkileri kurabilmeleri için belirli bir olgunluğa ulaşmaları gerekmektedir. Belirli olgunluğa ulaştıktan sonra çevresindeki akranlarıyla bir takım sosyal duygusal ilişki içine giren çocuklar, bu ilişkiler ile yaşamlarında kullanacakları birçok davranışı edinirler (D'Zurilla, Chang, Nottingham ve Faccini, 1998). Bazı çocuklar ise akranlarıyla bu ilişkileri kuramaz ve arkadaşlık bağları kuramazlar. İçeride kapalı özellikteki bu çocuklar arkadaşlarıyla edinecekleri bir takım sosyal becerileri edinmekten eksik kalırlar. Çünkü arkadaş çevresi sosyal becerilerin edinilebileceği en uygun ortamlardan biridir. Özellikle okul öncesi

dönemde grup oyunları içinde öğrenen çocuklar, bu oyunlar ve akran ilişkileriyle doğal bir sosyal ortamda kendilerini bulurken bu ortamda karşılaştıkları problemlere de çözüm yolları aramalarını sağlar (Bingham, 2004).

3) *Okul Öncesi Eğitim Kurumları*: Sosyal problem çözme becerilerini etkileyen bir diğer etmen ise okul öncesi eğitimidir. Okul öncesi eğitim kurumları çocukların akranlarıyla ve öğretmenleriyle sosyal ilişkilerde bulunduğu merkezlerdir (Fox, vd., 1996). Özellikle çocuğun kişilik gelişiminin önemli olduğu bu dönemde okul öncesi kurumlar tarafından sosyal problem çözme becerilerinin geliştirilmesi çocukların daha sağlıklı ilişkiler içinde olmasını sağlamaktadır (Kabasakal ve Çelik, 2010). Çocuklar okul öncesi eğitim kurumlarında sosyal gelişimlerini tamamlarken, girişkenlik, bağımsızlık, dışa dönüklük gibi yetileri kazanmaktadırlar (Zembat ve Unutkan, 2001). Çocuklara sosyal problemlerine çözüm bulabilmeleri için ortam hazırlandığında ve fırsat verildiğinde onların çevrelerine karşı davranışlarında gelişmeler ve olumlu yönde değişimler söz konusu olmaktadır (Bingham, 2004).

4) *Cinsiyet*: Çocuklar okul öncesi dönemin sonlarına doğru cinsel kimliklerinin farkına varmaya başlarlar (Önder, 2005). Bu farkındalık onların oyun arkadaşlarına ve oyun türlerine de etki etmektedir. Okul öncesi dönemde çocukların kendi hemcinsleriyle oyunlar kurma ve onlarla olan sosyal etkileşimlerinin sıklığı da bununla açıklanabilir. Bu cinsiyet farkındalığı çocukların sosyal becerilerini de etkileyecek ve bu becerilere yön verecektir (Erten, 2012).

Literatürde yapılan araştırmalara bakıldığında cinsiyetin sosyal problem çözme davranışı üzerinde etkili olduğu düşünülmüş ve bununla ilgili birçok çalışma yapılmıştır. Çalışmalara genel olarak bakıldığında bulgular kız çocuklarının erkek çocuklarına göre problemi daha kolay anladıkları ve çözüm yoluna gitmekte daha başarılı oldukları yönündedir. (Brems ve Johnson, 1998; D’Zurilla vd. 1998; Pekdoğan, 2016).

5) *Yaş*: etmenine baktığımızda, kişi yaş aldıkça edindiği deneyimlerden yola çıkarak sosyal problem çözme konusunda daha etkin olabilmektedir (Sonmaz, 2002). Yaş alan birey artık deneyimlerinden yola çıkarak sosyal ilişkilerinde nasıl davranması gerektiğini anlamış, kendini tanımış, kendini mutlu hissedeceği ortamlara uyum sağlamak için gerekli çabayı genel anlamda göstermiş demektir (Bingham, 2004). Tecrübelerinin verdiği bu güvenle yaş aldıkça bireylerin sosyal beceriler yönünden

daha başarılı oldukları görülmüştür. Yapılan çalışmalar da göstermektedir ki birey yaş aldıkça sosyal problem çözme becerileri hem çeşitlenmekte hem de olumlu yönde gelişmektedir (Arı ve Yaban, 2012; Kumru, Carlo ve Edwards, 2004).

6) *Çocuğun Engelli Olup Olmaması*: Özel gereksinimli bireyler sosyal beceriler konusunda normal gelişim gösteren bireylere göre daha fazla zorlanabilmektedirler. Özellikle çocukların sosyal becerilerini destekleyecek eğitimler ve programlar genelde tipik gelişim gösteren çocuklara göre hazırlanmakta ve uygulanmaktadır. Özel gereksinimli bireylerin ise sosyal becerilerinin desteklenmesi anlamında programlarda büyük boşluk bulunmaktadır (Emen Parlatan ve Aslan, 2020). Özel gereksinimli bireyler tipik gelişim gösteren akranlarına göre sosyal beceriler yönünden daha zayıf olmalarının yanında daha fazla problemlerle davranışlar gösterebilmektedirler (Aykir ve Tekinarslan, 2012). Çünkü tipik gelişim gösteren çocuklar doğdukları andan itibaren daha fazla sosyal ortamın içinde bulunarak sosyal becerileri yaşantı yoluyla çevrelerinden, akranlarından, ailelerinden edinebilirken, özel gereksinimli çocuklar bu becerileri edinebilecekleri sosyal ortamlara erişme fırsatını daha az bulmaktadırlar. Bu sebepten özel gereksinimli bireylerin sosyal beceriler yönünden desteklenmesi önem kazanmaktadır. (Avcıoğlu, 2012).

2.1.8.4. Sosyal Problem Çözme Aşamaları

Bireyin sosyal problemlere çözüm bulabilmek için, probleme farklı bakış açısıyla bakması gerekmektedir. Farklı sosyal bakış açısına sahip birey problemlere etkili çözüm yolları bulabilir, probleme karşı geliştirdiği farklı stratejiler ve çözüm yolları ile yaşadığı problemin stresini azaltır (Spence, 2003). Kişi ürettiği bu farklı stratejileri ve düşünme biçimini basamaklara ayırarak sosyal problem çözmeyi aşamalandırır.

Crick ve Dodge (1994)'e göre sosyal problem çözmenin beş aşaması vardır. Birinci aşamada sosyal ipuçlarının farkına varmak, ikinci aşamada fark edilen ipuçlarını yorumlamak, üçüncü aşamada kişinin amacını ortaya koyması, dördüncü aşamada problemin çözümüne yönelik stratejilerin oluşturulması, beşinci basamakta oluşturulan stratejilere uygun harekete geçme yer almaktadır. Crick ve Dodge (1994)'un geliştirdiği bu model döngüsel bir yön izlerken içerisinde yer alan aşamalar da bu döngüsel modele göre düzenlenmektedir. Bu modelde bilişsel çıkarımlarda

bulunularak, bireyin problemin çözümü aşamasında bireysel ihtiyaçlarına göre modeli uyarlaması gerekmektedir (Kayılı ve Arı, 2015).

Yeates, Schultz ve Selman (1990)'nın geliştirdikleri "Interpersonal Negotiation Strategies-INS" kişiler arası müzakere stratejilerine göre sosyal problem çözme dört aşamadan oluşmaktadır. Birinci aşamada, problemi tanımlamak gerekmektedir. Problemi sosyal açıdan tanımlamak çözümün temelini oluşturur. İkinci aşamada alternatif stratejiler oluşturmak gelir. Bu aşamada sosyal problemi çözüme kavuşturabilecek, farklı bakış açısıyla oluşturulan etkin stratejiler belirlemek gerekmektedir. Üçüncü aşama belirlenen stratejilerden birinin seçilmesi ve uygulanması aşamasıdır. Bu aşamada en iyi strateji belirlenerek uygulanmaktadır. Dördüncü aşama sonuçların değerlendirilmesi aşamasını oluşturur. Bu aşamada problem çözümüne yönelik sonuçlar değerlendirilmektedir. Böylece sosyal problem çözümüne yönelik gelişim sağlanmaktadır.

Dereli (2008)'e göre ise, sosyal problem çözme basamakları altı aşamadan oluşmaktadır. Birinci basamakta problemi tanımlama, ikinci basamakta problemle ilgili beyin fırtınası yapma, üçüncü basamakta yapılan beyin fırtınasında bulunan çözüm yolları, dördüncü basamakta bulunan çözüm yollarından en iyisine karar verme, beşinci basamakta problem çözme becerilerinin uygulanması ve altıncı basamakta ortaya çıkan sonucun değerlendirilmesi yer almaktadır.

2.1.8.5. Okul Öncesi Dönemde Sosyal Problem Çözme

İçinde bulunduğumuz dönemde bireylerden beklenen en önemli beceriler arasında sosyal problem çözme becerileri gelmektedir. Sosyal problem çözme becerisi, akılcı, yaratıcı, bilişsel bir süreç olarak görülmektedir (D'Zurilla ve Chang, 1995). Bu yüzden bireyden sosyal problemlerini çözerken, farklı bakış açısı içerisinde, yaratıcı düşünerek, çaba harcayarak karşılaştığı sorunla başa çıkacak yöntemler bulması beklenmektedir (D'Zurilla, Nezu ve Maydeu-Olivares, 2004). Çocuğa bu bakış açısını kazandıracak yer de aileden sonra okul olarak görülmektedir. Bu yüzden çocukların ilk okul ortamları olan okul öncesi eğitim kurumları ve okul öncesi eğitim programları önem kazanmaktadır (Genç ve Kalafat, 2007).

Okul öncesi dönem sosyal problemler yaşayan çocukların, bu problemlerle nasıl başa çıkacaklarını, karşılaştıkları problemler sırasında duygularını nasıl yöneteceklerini, yaşadıkları sosyal problemin stresini nasıl olumlu biçimde

atacaklarını öğreten kurumlar olmalıdır (D'Zurilla, Nezu ve Maydeu-Olivares, 2004). Çünkü özellikle okul öncesi dönemden itibaren gelişen sosyal problem çözme becerisi ile çocuklar, kendilerini ifade etme, çevrelerindeki bireylere karşı anlayışı ve duyarlı olma gibi özellikleri kazanmaya başlamaktadırlar (Battistich vd., 1989; Zembat ve Unutkan, 2001). Yine bu dönemde sosyal problem çözme becerisi gelişmiş çocukların empati yapma ve iletişim kurma becerileri de gelişmektedir. Erken dönemden itibaren tüm bu özellikleri gelişen çocuklar ise ileriki yaşamlarında sağlıklı ilişkiler kurarken sosyal ve psikolojik olarak da iyi hal içinde olmaktadır (Sevinç, 2005).

Sosyal problem çözme, bireyin sosyal hayatındaki isteklerini gerçekleştirirken duygularını ve hislerini esnek şekilde kullanmanın yanı sıra karşısındakini de anlamak ve onun isteklerinin de farkında olmayı gerektirmektedir (Bost, Vaughn, Washington, Cielinski ve Bradbard, 1998). Okul öncesi dönem ise bu farkındalığın temellerinin atılacağı kritik dönem olarak görülmektedir (Nelson-Le Gall, 1981). Çünkü sosyal olan ve birlikte yaşayan birey için sosyal problem çözme becerisi hem sosyal anlamda hem de akademik anlamda başarının ön koşullarından biri sayılmaktadır (Walker ve Henderson, 2012).

Ridley ve Vaughn (1982), çocukların sosyal problem çözme yollarını-yöntemlerini bilmeleri ve sosyal problem çözme becerilerini geliştirecek çeşitli deneyimlerde erken yaşlardan itibaren bulunmaları gerektiğini söylemektedir. Erken yaşlardan itibaren kazandırılmaya çalışılan sosyal problem becerisi çocukların sosyal uyumlarını artıracak gibi başkaları tarafından engellenmelerini de azaltacaktır (Carpenter-Rich, Shepherd ve Nangle, 2008). Aynı zamanda bu çocuklar akranları tarafından aranan ve sevilen çocuklar olmaktadır. Sosyal çevresi tarafından sevilen bu çocuklar daha az saldırgan davranış göstermekte ve duygularını kontrol edebilmektedirler (Kabasakal ve Çelik, 2010).

2.2. İlgili Araştırmalar

Okul öncesi dönemde sosyal problem çözme becerilerini geliştirmede eşli dansların etkisi araştırma konusuna karar verirken, bu konuyla ilgili alan yazınında herhangi bir çalışmaya denk gelinmemiş olmasının, alandaki ihtiyacı gösterdiği düşünülmüştür. Alan yazın taramasında ülkemiz literatürüne bakıldığında;

Malıyok (2018), “5 yaş çocuklarına uygulanan dans eğitiminin çocukların sosyal duygusal uyumlarına etkisinin incelenmesi” adlı çalışmasında 5 yaş çocukların

sosyal-duygusal uyumuna bakmıştır. Yarı deneysel olan çalışmasında deney grubunda 20, kontrol grubunda 20 çocuk bulunmaktadır. Deney grubuna uyguladığı dans eğitim etkinliklerinin, kontrol grubuna uygulanan öğretim programına göre çocukların sosyal duygusal uyum düzeylerinde daha etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Kalıcılık testiyle de deney grubuna uyguladığı dans eğitiminin kontrol grubundaki çocuklara göre sosyal duygusal uyumlarının kalıcılık düzeyini daha yüksek bulmuştur.

Aksan (2019), “Dalcroze öğretim yöntemi ile yapılan okul öncesi müzik eğitiminin öğrencilerin sosyal beceri gelişimine etkileri” adlı çalışmasında 4-6 yaş çocuklara Dalcroze öğretim yöntemi kullanılarak müzik, hareket ve dans eğitimi verilmiştir. Deneysel olan bu çalışmada deney grubunda 20, kontrol grubunda 20 çocuk bulunmaktadır. Dalcroze öğretim yöntemiyle 8 haftalık eğitim tamamlandığında deney grubuna yapılan son testte, geleneksel müzik eğitimi yapılan kontrol grubuna göre “Kişilerarası İletişim, Kızgınlık Davranışlarını Kontrol Etme ve Değişikliklere Uyum Sağlama, Sözel Açıklama, Dinleme, Görev Tamamlama ve Sonuçları Kabul Etme” sosyal becerilerinin daha fazla geliştiği bulunmuştur.

Öziskender (2011), “Orff Yaklaşımı İle Yapılan Okul Öncesi Müzik Eğitiminin Öğrencilerin Sosyal Becerilerinin Gelişimine Etkileri” isimli çalışmasında, okul öncesi eğitim alan 6 yaş öğrencilerine hazırladığı müzik eğitim programını uygulamış ve programın öğrencilerin sosyal beceri gelişimlerine etkisi olup olmamasına bakmıştır. Deneysel olan çalışmasında deney ve kontrol grupları bulunmaktadır. Deney ve kontrol grubunda toplam 40 öğrenci ile çalışma yürütülmüştür. Deney ve kontrol grubuna eğitim öncesinde öntest uygulanmıştır. Deney grubu öğrencilerine 10 hafta boyunca Orff- Schulwerk yaklaşımıyla hareket, dans, müzik etkinlikleri uygulanırken kontrol grubu öğrencilerine özel bir eğitim verilmemiş müfredattaki etkinliklerine devam etmişlerdir. Eğitim sonunda yapılan sontest uygulamasından elde edilen verilerle karşılaştırma yapıldığında müzik eğitimi alan deney grubunun kontrol grubuna göre, “Kişiler Arası İletişim, Kızgınlık Davranışlarını Kontrol Etme ve Değişikliklere Uyum Sağlama, Sözel Açıklama, Amaç Oluşturma, Görevleri Tamamlama Becerileri” sosyal becerilerinin gelişim gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Kurt (2016), “Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylık çocuklara uygulanan danslı müzik etkinliklerinin çocukların sosyal becerilerine etkisi” adlı çalışmasında 60-72 aylık çocuklara uyguladığı danslı müzik etkinliklerinin sosyal

becerilerine etkisine bakmıştır. Deneysel olan çalışmasında üç grup bulunmaktadır. 1. Deneysel gruba danslı müzik etkinlikleri uygulanmış, 2. Deneysel gruba içeriğinde dans olmayan müzik etkinlikleri uygulanmış, 3. Kontrol grubunda ise müzik etkinliği uygulanmamıştır. Bulunan sonuçlara göre dans etkinlikleri ve sadece müzik etkinlikleri uygulanan çocukların müzik etkinliği uygulanmayanlara göre sosyal beceri düzeylerinde olumlu yönde anlamlı bir fark görülmüştür.

Sezince Erenler (2018), “3-6 yaş çocuklarda müzik ve dans eğitiminin psikolojik etkileri” adlı çalışmasında 3-6 yaş çocuklara uygulanan dans eğitiminin motivasyon, fiziksel ve psikolojik etkilerine bakmıştır. Deneysel bir çalışma olan bu araştırmaya 40 erkek 47 kız olmak üzere 87 öğrencinin katılmıştır. Araştırma sonucuna göre dans terapi yöntemlerinin yaş gruplarına göre uyarlandığı derslerde çocukların motivasyonunda, fiziksel ve psikolojik gelişimlerinde olumlu yönde bir fark ortaya çıkmıştır.

Biber (2016), “The Effects of Folk Dance Training on 5-6 Years Children's Physical and Social Development” adlı çalışmasında 5-6 yaş çocuklarının fiziksel ve sosyal gelişiminde halk oyunlarının etkisini incelemiştir. Deneysel bir çalışma olan bu araştırmada deney grubuna 4 hafta boyunca 32 saat halk oyunları eğitimi verilirken, kontrol grubu günlük eğitimlerine devam etmiştir. Araştırmanın sonucunda elde edilen bulgulara bakıldığında halk oyunları eğitimi alan deney grubu ile almayan kontrol grubu arasında çocukların fiziksel ve sosyal gelişimleri açısından olumlu yönde anlamlı bir fark bulunmuştur.

Lobo ve Winster (2008), “The Effects of a Creative Dance and Movement Program on the Social Competence of Head Start Preschoolers” isimli çalışmalarında yaratıcı dansın düşük gelirli bir bölgede yaşayan okul öncesi çocuklarında sosyal yeterliliğe olan etkisini incelemiştir. Deneysel olan bu çalışmada deney ve kontrol gruplarına rastgele atanmış biçimde 40 çocuk bulunmaktadır ve deney grubundaki öğrencilere 8 haftalık bir yaratıcı dans eğitimi verilmiştir. Kontrol grubuna herhangi bir dans eğitimi verilmemiş günlük eğitimlerine devam etmişlerdir. Bulunan sonuçlara bakıldığında deney grubunun kontrol grubuna göre sosyal yeterliliğinde, içselleştirme ve dışsallaştırma davranışlarında olumlu yönde kazanımlar ortaya çıkmıştır.

Çetin ve Erdem Çevikbaş (2020), “Using creative dance for expressing emotions in preschool children” adlı çalışmalarında okul öncesi dönemde duyguları

ifade edebilmek için yaratıcı dansın kullanılmasıyla ilgili bir literatür taraması yapmışlardır. Literatür taraması sonucunda erken dönem yaratıcı dans eğitiminin çocuklarda çocukların gelişimleriyle paralellik gösterdiğini vurgulamışlardır. Çocukların yeterli düzeyde sosyal duygusal gelişim kazanabilmeleri için dans eğitiminin öneminden bahsetmişlerdir.

Bayanova, Chichinina, Veraksa, Almazova ve Dolgikh. (2022) yaptıkları “Difference in Executive Functions Development Level between Two Groups: Preschool Children Who Took Extra Music Classes in Art Schools and Children Who Took Only General Music and Dance Classes Offered by Preschools” isimli çalışmada okul öncesi eğitim kurumu müfredatı dışında ekstra müzik ve dans eğitimi alan öğrencilerin yürütücü işlevlerinde (bilişsel esneklik, kontrol, zihinsel aktivite) bir farklılık var mı diye incelemişlerdir. Deneysel olan bu çalışmaya 5-6 yaşlarında 94 okul öncesi öğrencisi katılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre deney grubundaki ekstra müzik ve dans dersi alan öğrencilerin yürütücü işlevlerinde kontrol grubuna göre olumlu yönde anlamlı fark bulunduğunu göstermiştir.

Pavlidou, Sofianidou, Lokosi ve Kosmidou, (2018) de yaptıkları çalışmada geliştirdikleri dans programının çocukların birbiriyle iletişimlerine ve dışavurumsal hareketlerine etkisine bakmışlardır. Çocuklara dans programı öncesi ön test yapılmış, dans programı uygulandıktan sonra son test yapılmıştır. Bu çalışmada okul öncesi eğitime devam etmekte olan 49 çocuk rastgele biçimde deney ve kontrol gruplarına atanmıştır. Sonuçlara bakıldığında dans eğitim programına katılan çocukların, katılmayan gruba göre anlamlı düzeyde iletişimsel becerileri gelişmiş ve dışavurumsal hareketlerinde olumlu biçimde artış olmuştur.

3. YÖNTEM

Bu bölümde; araştırmanın modeline, çalışma grubuna, etkisi incelenen eşli dans eğitimi etkinliklerine, veri toplama araçlarına, veri toplama araçlarının geçerlik ve güvenilirliğine ve verilerin analizi ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Eşli dans eğitiminin çocukların sosyal problem çözme becerisine etkisini ölçmek amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmada nicel yöntemlerden ön test – son test kontrol gruplu yarı deneysel model kullanılmıştır. Yarı deneysel model, bir değişkenin ne kadar etkili olduğunu görmek ve elde edilen bulgulardan çıkarımlarda bulunmak amacıyla kullanılan bir araştırma modelidir (Ekiz, 2016). Bu çalışmada ön test – son test kontrol gruplu yarı deneysel model tercih edilmesinin nedeni, deney ve kontrol gruplarının daha önceden oluşturulmuş hazır sınıflardan seçilmesinden dolayı gruplara rastgele atama yapılamamasıdır. Araştırmanın bağımlı değişkeni okul öncesi çocuklarının sosyal problem çözme becerisidir. Araştırmanın bağımsız değişkeni ise eşli dans eğitimi etkinlikleridir.

Araştırmanın deney grubunu oluşturan çocuklar sosyal problem çözme becerilerinin gelişmesi için okul öncesi öğretim programında bulunan “Duygularını ifade eder, duygularını/davranışlarını yönetmek için baş etme stratejilerini kullanır, kendine güvenir, empatik beceriler gösterir, sosyal ilişkiler kurar, kişiler arası sorunları çözer, sosyal davranışlarının sonuçlarını sorgular” (MEB, 2023) kazanımlarına yönelik araştırmacı tarafından hazırlanan eşli dans eğitimi almışlar, kontrol grubunu oluşturan çocuklar ise bu kazanımlara yönelik Milli Eğitim Bakanlığı 2013 Okul Öncesi Eğitim programında var olan plana göre eğitimlerine devam etmişlerdir.

Deney grubu ve kontrol grubu çocuklarında var olan sosyal problem çözme becerisi düzeylerini belirleyebilmek için çocuklara eş zamanlı ön test uygulanmış, daha sonra deney grubuna eşli dans eğitimi vermiş, kontrol grubunda ise öğretim programında var olan plana yönelik etkinlikler yapılmıştır. Her iki gruba 10 haftalık süre sonunda sosyal problem çözme becerisi düzeylerindeki değişimi belirleyebilmek amacıyla eş zamanlı son test uygulanmıştır. Araştırma deseni ile ilgili bilgiler Çizelge 1’de verilmiştir.

Çizelge 1. Araştırma Deseni

Gruplar	Ön Test	Bağımsız Değişken	Son Test
Deney	WSPÇBT	Eşli Dans Eğitimi Etkinlikleri	WSPÇBT
Kontrol	WSPÇBT	Öğretim programında var olan plana yönelik etkinlikler	WSPÇBT

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma grubunu 2022-2023 Eğitim-Öğretim yılında Balıkesir ili merkez ilçesinde bulunan Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı bir ortaokulun iki ayrı anasınıfında öğrenim gören 4 – 6 yaş (48-72 ay arası) 32 çocuk oluşturmaktadır. Çalışma grubundaki 16 çocuk (8 kız- 8 Erkek) deney grubunu, 16 çocuk (9 kız-7 erkek) ise kontrol grubunu oluşturmaktadır.

Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme türlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme kullanılmıştır. Kolay ulaşılabilir durum örnekleme, araştırmacıya yakın ve ulaşılabilir olan durumu seçtiği için araştırmanın hızını ve pratikliğini artırır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Kolay ulaşılabilir durum örneklemesinin tercih edilmesinin nedeni, araştırmacının araştırma sırasında deney ve kontrol gruplarını gözlemleyebilmesi, araştırmanın her aşamasına dahil olabilmesi için gerekli zamanı ayrılabilmesi amacıyla en kolay ulaşılacak örneklemin belirlenmesidir.

Deney ve kontrol gruplarında çalışmaya katılan birer öğretmen bulunmaktadır. Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümü mezunu olan öğretmenlerin ikisi de kadındır ve öğretmenler 30 – 37 yaş aralığındadır. Deney grubunda çalışmaya katılan öğretmenin dans eğitimi bulunmakta ve 6 yıldır aktif şekilde eşli dans faaliyetlerine katılmaktadır.

Deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların sosyal problem çözme becerileri açısından eşit olabilmesi için çocukların ve ebeveynlerin çocuklarının araştırmaya katılmaları için gönüllü olmaları esas alınmıştır. Gönüllü olan velilerden ve çocuklardan veli onam formunu-çocuk rıza formunu doldurmaları istenmiştir. Çocukların cinsiyeti, yaş grubu, okul öncesi eğitim kurumuna devam etme süresi değişkenleri dikkate alınmış ve hem demografik özellikler bakımından hem de ön test sonucunda sosyal problem çözme becerisi düzeyleri bakımından homojen bir dağılımın olduğu tespit edilmiştir (Bknz, Çizelge 2).

Çizelge 2. Çalışma Grubuna ait Demografik Özellikler

Değişkenler	Gruplar	Ölçüm	Frekans (f)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Deney	Kız	8	50
		Erkek	8	50
	Kontrol	Kız	9	56,25
		Erkek	7	43,75
Ebeveynlerin gelir düzeyi	Deney	Alt	1	6,25
		Orta	15	93,75
	Kontrol	Alt	3	18,75
		Orta	13	81,25
Annenin Öğrenim Durumu	Deney	İlkokul	3	18,75
		Ortaokul	5	31,25
		Lise	5	31,25
		Yüksekokul	3	18,75
	Kontrol	İlkokul	4	25
		Ortaokul	3	18,75
		Lise	4	25
		Yüksekokul	5	31,25
Babanın Öğrenim Durumu	Deney	İlkokul	2	12,5
		Ortaokul	4	25
		Lise	6	37,5
		Yüksekokul	3	18,75
		Üniversite	1	6,5
	Kontrol	İlkokul	3	18,75
		Ortaokul	5	31,25
		Lise	5	31,25
		Yüksekokul	3	18,75
		Üniversite	0	0
Kardeş sayısı	Deney	0	2	12,5
		1	11	68,75
		2	3	18,75
	Kontrol	0	2	12,5
		1	10	62,5
		2	3	18,75
Ebeveynlerin yaş ortalaması	Deney	30'dan az	3	18,75
		30 – 35	7	43,75
		35 den fazla	6	37,5
	Kontrol	30'dan az	3	18,75
		30 – 35	5	31,25
		35 den fazla	8	50
Daha önce dans eğitimi alma durumu	Deney	Evet	0	0
		Hayır	16	100
	Kontrol	Evet	0	0
		Hayır	16	100

Çizelge 2 incelendiğinde, çalışmanın deney grubunda bulunan çocukların ebeveynlerinin %93,75'inin (n=15) orta gelir düzeyinde, %6,25'inin (n=1) alt gelir düzeyinde; kontrol grubunda bulunan çocukların ebeveynlerinin %81,25'inin (n=13) orta gelir düzeyinde, %18,75'inin (n=1) alt gelir düzeyinde bulunduğu görülmektedir. Çalışmanın deney grubunda bulunan çocukların annelerinin %18,75'inin (n=3) ilkokul mezunu, %31,25'inin (n=3) ortaokul mezunu, %31,25'inin (n=5) lise mezunu, %18,75'inin (n=3) yüksek okul mezunu; kontrol grubunda bulunan çocukların annelerinin %25'inin (n=4) ilkokul mezunu, %18,75'inin (n=3) ortaokul mezunu, %25'inin (n=4) lise mezunu, %31,25'inin (n=5) yüksek okul mezunu olduğu görülmektedir. Çalışmanın deney grubunda bulunan çocukların babalarının %12,5'inin (n=2) ilkokul mezunu, %25'inin (n=4) ortaokul mezunu, %37,5'inin (n=6) lise mezunu, %18,75'inin (n=3) yüksek okul mezunu, %6,25'inin (n=1) üniversite mezunu; kontrol grubunda bulunan çocukların annelerinin %18,75'inin (n=3) ilkokul mezunu, %31,25'inin (n=3) ortaokul mezunu, %31,25'inin (n=5) lise mezunu, %18,75'inin (n=3) yüksek okul mezunu olduğu görülmektedir. Çalışmanın deney grubunda bulunan çocukların 11'inin bir kardeşi, 3'ünün ise iki kardeşi; kontrol grubunda bulunan çocukların 10'unun bir, 3'ünün iki, 1'inin ise üç kardeşi vardır. Çalışmanın deney grubunda bulunan çocukların ebeveynlerinin %18,75'inin (n=3) yaş ortalamasının 30'dan az, %43,75'inin (n=7) yaş ortalamasının 30 – 35 arasında, %37,5'inin (n=6) yaş ortalamasının 35'ten fazla; kontrol grubunda bulunan çocukların annelerinin %18,75'inin (n=3) yaş ortalamasının 30'dan az, %31,25'inin (n=5) yaş ortalamasının 30 – 35 arasında, %50'sinin (n=8) ise yaş ortalamasının 35'den fazla olduğu görülmektedir.

Bu verilere göre, deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların ebeveynlerinin gelir düzeyi, ebeveynlerinin öğrenim durumu, ebeveynlerinin yaş ortalaması ve sahip oldukları kardeş sayısı bakımından benzer olduğu yorumu yapılabilir. Her iki grupta da daha önce dans eğitimi alan çocuk bulunmamaktadır.

3.3. Verilerin Toplama Araçları ve Teknikleri

Bu araştırmada, deney ve kontrol gruplarındaki çocukların demografik özellikler bakımından benzer olup olmadığını tespit edebilmek amacıyla kişisel bilgi formu, çocukların sosyal problem çözme becerilerinin düzeyini belirleyebilmek amacıyla Kayılı ve Arı (2015) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Wally Sosyal Problem Çözme Testi (WSPÇBT) kullanılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu: Kişisel bilgi formu araştırmacı tarafından araştırmaya katılan çocukların demografik özellikler yönünden benzerlik ve çalışma grubunu tanımlamak amacıyla geliştirilmiştir. Bu formda araştırmaya katılan çocukların yaşı, cinsiyetleri, çocukların daha önce okul öncesi eğitimi alıp almadıkları, çocukların daha önce dans eğitimi alıp almadıkları, çocukların kardeş sayıları ve kardeşlerinin yaşları, anne baba öğrenim durumu, anne baba yaşları, anne ve babanın meslekleri, anne ve babanın medeni durumları, ailenin gelir düzeyi bilgilerine yer verilmiştir. Formda yer alan bilgilerin toplanması için araştırmanın yapılacağı deney ve kontrol gruplarının sınıf öğretmenlerinden yardım istenmiştir.

Wally Sosyal Problem Çözme Testi (WSPÇBT): Okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal problem çözme becerisi düzeyini belirleyebilmek amacıyla Carolyn Webster-Stratton tarafından yürütülen “Incredible Years” projesi kapsamında Spivack ve Shure’nin (1985) Okul Öncesi Problem Çözme Testi ve Rubin ve Krasnor’un (1986) Çocuk Sosyal Problem Çözme Testi’nin birleşiminden türetilen orijinal test, Kayılı ve Arı (2015) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Türkçe uyarlaması, okul öncesi eğitime devam eden 3-5 yaş arası 699 çocuğun katılımıyla gerçekleştirilen test, kız ve erkek çocuklar için ayrı resmedilmiş 15 sorudan oluşmaktadır. Bu sorular; reddedilme, hata yapma, adaletsiz (adil olmayan) muamele, mağduriyet, yasaklama, yalnızlık, aldatılma, hayal kırıklığı, ikilemde kalma, yetişkin tarafından onaylanmama, saldırıya uğrama problemi ile başa çıkma şeklinde 11 temayı kapsayan varsayımsal durumlardan oluşmaktadır. Çocuğa yöneltilen sorulara çocuğun verdiği pozitif – prososyal cevaplar “1”, negatif – agonistik cevaplar ise “0” olarak kodlanır. Çocuğun testten alabileceği en düşük puan 0, en yüksek puan ise 15’tir. Uyarlanan testin geçerlik-güvenilirlik çalışmaları yapılmış, güvenilirlik kat sayıları üç yaş çocukları için .72 (n=50), dört yaş çocukları için .79 (n=145), beş yaş çocukları için .81(n=504) bulunmuştur (Kayılı ve Arı, 2015).

3.4. Verilerin Toplanma Süreci

Okul öncesi dönemde sosyal problem çözme becerilerini geliştirmek için hazırlanan ve uygulanan eşli dans eğitimi etkinlikleri (Ek-6), 2022 – 2023 eğitim-öğretim yılında Balıkesir ili Altıeylül ilçesinde Millî Eğitim Bakanlığına bağlı bir ortaokulun bünyesinde bulunan anasınıflarında 16 çocuğun bulunduğu deney grubuna haftanın her günü 30 dakika olmak üzere 10 hafta boyunca araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Eşli dans eğitimi etkinlikleri uygulanmadan önce gerekli hazırlık ve

planlamalar yapılmıştır. Araştırma ile ilgili bilgiler deney ve kontrol grubunda bulunan çocukların velileri ile paylaşılmış ve araştırma süreci hakkında velilere bilgi verilerek çocuklarının araştırmaya katılması için veli izin belgeleri (Ek 1) yoluyla onayları alınmıştır.

Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan 2023'te yürürlüğe getirilmesi planlanan okul öncesi öğretim programı (MEB, 2023) kazanımlarına göre eşli dans eğitimi etkinlikleri hazırlanmıştır. Hazırlanan eşli dans eğitiminde uygulanan etkinliklerle, çocukların sosyal problem çözme becerilerini geliştirilmesi amaçlanırken, aynı zamanda müzik ve ritim yetileri ile vücut farkındalıklarının geliştirilmesi, bachata dansı adım ve dönüşlerini öğrenmeleri sağlanmıştır.

Eşli dans eğitimi etkinlikleri hazırlanması aşamasında, önce eğitimin genel amaçları ve kazanımları belirlenmiştir. Daha sonra her hafta hangi dans kazanımlarının, materyallerin ve dans hareketlerinin öğretileceği belirlenmiştir. Her eşli dans eğitimlerinin başlangıcında hazırlık-ısınma etkinliklerine, devamında o günün planına ait kazanımların verildiği dans etkinliklerine, sonunda ise değerlendirme çalışmalarına yer verilmiştir.

Kazanım ve etkinliklerin kapsamına bağlı olarak eşli dans eğitiminin ne kadar süre uygulanacağı tespit edilmiş ve oluşturulan eşli dans eğitimi etkinlikleri, uzman görüşü alınmak üzere lisanslı iki dans uzmanı ve okul öncesi eğitimi programı dersini yürüten alan uzmanına gönderilmiştir. Uzman görüşü sonrasında gerekli düzenlemeler yapılarak eşli dans eğitimi etkinliklerine son şekli verilmiştir.

Okul öncesi öğretmeni olan araştırmacı, dans eğitimine sahip olduğundan eşli dans eğitimi etkinliklerini hazırlarken kendi deneyim ve bilgilerinden yararlanmışır. Eşli dans eğitimi etkinliklerinin uygulanması sırasında ihtiyaç duyulduğunda araştırmacıya yardımcı olması için dans eğitmeni kişilerden de yardım alınmıştır.

Eşli dans eğitimi etkinlikleri, yakından uzağa, bilinenden bilinmeyene ve kolaydan zora olacak şekilde yapılandırılmışır. Eğitimin başlangıcında kültür ve dans etkinlikleri çocuklara tanıtılırken çocukların kendi yörelerine ait olan bir halk oyunundan örnek verilmiştir. Dans hareketleri basitten zora olacak şekilde planlanmıştır. Her dersin, bir önceki derste gösterilen hareketlerin tekrarı ile başlamasına ve daha önceki derslerdeki hareketlerin pekiştirilmesine dikkat edilmiştir. Dans hareketleri, önce sözel yönergelerle, daha sonra metronom uygulaması

kullanılarak dans ritmini yansıtan vuruş sesleriyle, son olarak da yavaş tempolu bir bachata müziği (Casate Conmigo, Amigos Con Derechos, How Do You Sleep (Bachata versiyonu)) eşliğinde çocuklara öğretilmiştir.

Deney grubuna uygulanan 10 haftalık eşli dans eğitimi süresince o derste uygulanacak hareket çocuklara basite indirgenerek anlatılmıştır. Hareketler parça parça çocuklara öğretilerek basitten karmaşığa bir öğretim yolu izlenmiştir. Programda yer verilen eşli dans etkinliklerine geçildiğinde ve çocuklar partnerleriyle birlikte dans etmeye başladıklarında her hareketin çocuklara öğretilmesinden sonra çocuklar kendi aralarında yer değiştirmiş ve aynı hareketleri diğer partnerleriyle de uygulama şansı bulmuşlardır. Böylece her 30 dakikalık etkinlikte ve çocukların öğrendikleri her dans hareketinde tüm erkek çocukların ve tüm kız çocuklarının birbiriyle dans etmesine fırsat verilmiştir. Bununla birlikte hareketi yapamayan çocuklar için dans eğitimini veren öğretmen çocuklarla bireysel olarak hareketi çalışmıştır. Böylece çocukların eşli dans hareketlerini öğrenmeleri aşamasında anında geri bildirimler verilmiştir.

Eşli dans eğitimi sonunda çocukların bir bachata dansı koreografisini sergilemeleri amaçlanmıştır. Bunun için eşli dans eğitimi etkinliklerinin son iki haftasında, önceki haftalarda öğrenilen hareketlerden oluşan koreografinin tekrar edilmesi için yapılan eşli dans etkinlikleri yer almaktadır. Bu etkinlikler öncelikle okulun bünyesinde bulunan anasınıfı olmak üzere, bahçede ve bazen okulun spor salonunda gerçekleştirilmiştir.

Deney grubunda bulunan ve 10 haftalık eşli dans eğitimi verilen çocukların özellikle dans eğitimi süresince okula devamları konusunda aileler önceden bilgilendirilmiştir. Az da olsa devamsızlık yapan çocuklar için her etkinlik günü, etkinliğe başlamadan önce bir önceki ders hatırlatma amacıyla kısaca tekrar edilmiştir.

Deney grubunda eşli dans eğitimi etkinlikleri uygulandığı sırada kontrol grubunda okul öncesi öğretim programındaki kazanımlara yönelik kontrol grubundaki sınıfın öğretmeninin gerçekleştirdiği çeşitli etkinlikler yapılmıştır. Kontrol grubundaki çocuklar okul öncesi öğretim programındaki kazanımlara uygun olacak şekilde, günlük planlarında yer alan, müzik, ritim, drama, dans gibi etkinliklerle eğitimlerini sürdürmüşlerdir. Kontrol grubu sınıf öğretmeni çocuklara uzun süreli planlı bir müzik ve dans çalışması yapmasa da her gün mutlaka günlük planlarına uygun müzik

etkinlikleri yapmış, çocukların müzik etkinliklerinde dans etmelerine fırsat tanımıştır. 10 hafta sonunda, okul öncesi dönemde eşli dansların sosyal problem çözme becerisine etkisini belirlemek amacıyla deney ve kontrol gruplarına eşzamanlı olarak WSPÇBT son testi uygulanmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmada deney grubundaki ve kontrol grubundaki çocukların WSPÇBT'den aldıkları ön test ve son test puanlarına ait veriler analiz edilmiştir. Toplanan verilerin karşılaştırılması amacıyla parametrik ya da parametrik olmayan testlerden hangisinin kullanılacağına karar verebilmek için verilerin normallik varsayımını karşılayıp karşılamadığı incelenmiştir. Verilerin normal dağılıp dağılmadığına karar verebilmek için basıklık ve çarpıklık (Skewness ve Kurtosis) değerleri hesaplanmış ve veriler Çizelge 3'te verilmiştir.

Çizelge 3. WSPÇBT'ye ait Puanların Basıklık ve Çarpıklık Değerleri

Ölçek	Grup	Basıklık	Çarpıklık
WSPÇBT Ön Test	Deney	-.966	.680
	Kontrol	.014	-.601
WSPÇBT Son Test	Deney	-.788	-.114
	Kontrol	-.183	-.782

Çizelge 3 incelendiğinde deney grubunda uygulanan WSPÇBT ön testi için basıklık değerinin -.966 ve çarpıklık değerinin .680 olduğu; kontrol grubunda uygulanan WSPÇBT ön testi için basıklık değerinin .014 ve çarpıklık değerinin -.601 olduğu görülmüştür. Deney grubunda uygulanan WSPÇBT son testi için basıklık değerinin -.788 ve çarpıklık değerinin -.114 olduğu; kontrol grubunda uygulanan WSPÇBT ön testi için basıklık değerinin -.183 ve çarpıklık değerinin -.782 olduğu görülmüştür. Verilerin dağılımının normal dağılımdan önemli derecede farklılaşmaması için çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1 ve +1 aralığında olması gerekir (Hair, Black, Babin, Anderson ve Tatham, 2013; Karagöz, 2010). Buna göre, WSPÇBT ön testine ve son testine ait verilerin normal dağıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Verilerin normal dağılım gösterdiği belirlendiğinden WSPÇBT ön test ve son test

puanlarını karşılaştırmak için parametrik testlerden karışık desen ANOVA testinden yararlanılmasına karar verilmiştir. Deney ve kontrol grupları ön testleri arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla ve araştırmanın bağımsız değişkeni olan cinsiyetin, bağımlı değişken olan sosyal problem çözme becerisine etkisini belirlemek amacıyla bağımsız örneklem için t testi yapılmıştır. Araştırmanın fark testlerinde anlamlılık düzeyi $\alpha = .05$ alınmış ve analizler %95 güven aralığında hesaplanmıştır. Analizler IBM SPSS Statistics 24 programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

Toplanan verilere ait geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Geçerlik, yapılan araştırmada belirlenen evren veya örnekleme uygulanan ölçme aracından elde edilen verilerin kullanımının yanı sıra elde edilen veriler ışığında verilen önerilerin uygunluğunun kanıtlarla ve kuramlarla desteklenme derecesidir (Bademci, 2011). Güvenirlik, yapılan araştırmanın şartlarında hiçbir değişiklik olmaksızın araştırmacının kullandığı ölçekle yaptığı her ölçümde elde ettiği puanların kararlılık göstermesi ve tekrarlanabilir olmasıdır (Bademci, 2011).

WSPÇBT'nin kapsam geçerliğinin sağlanabilmesi için sekiz çocuk gelişimi ve eğitimi uzmanından testin maddelerini ifade eden resimlerin Türk kültürüne uygunluğunu, test maddelerinin 3-5 yaş arası çocuklara ifade bakımından uygunluğunu için görüş alınmıştır. Uzmanlar testin, sosyal problem çözme becerilerini ortaya koyabilecek nitelikte olduğu sonucunda birleşerek kapsam geçerliğinin sağlandığı konusunda görüş birliğine varmışlardır (Kayılı ve Arı, 2015). Bu nedenle, bu araştırmada da WSPÇBT'nin kapsam geçerliğinin sağlanmış olduğu varsayılmıştır.

WSPÇBT'nin yapı geçerliği, açımlayıcı faktör analizi yapılarak incelenmiştir. WSPÇBT için yapılan Bartlett Sphericity Testi anlamlı bulunmuştur ($\chi^2=1164.354$; $p<.01$). Sosyal bilimlerde araştırmalarında .600'dan büyük olması faktör analizinin uygun ve yeterli olduğunun bir göstergesi sayılan KMO katsayısı .814 olarak hesaplanmıştır. Wally Sosyal Problem Çözme Testi'nde yer alan 15 sorunun tek bir faktör altında toplandığı belirlenmiştir. Bir faktörün teste ilişkin varyansı açıklama oranı %46'dır. Bileşenler Analizine göre maddelerin aldığı faktör yükleri incelendiğinde, madde faktör yüklerinin; .34 ile .67 arasında değiştiği görülmektedir. Bu nedenle testten madde çıkarımı yapılmamış ve testin toplam 15 madde ve bir faktörden oluştuğu belirlenmiştir. Testin 6 yaş çocukları için yapılan diğer bir Türkiye uyarlama çalışmasında KMO değeri .888, Bartlett Sphericity Testi anlamlı

($x^2=1450.906$; $p<.01$) olduğu tespit edilmiştir (Dereli İman, 2013). Bu nedenle, bu araştırmada da WSPÇBT'nin yapı geçerliğinin uygun olduğu varsayılmıştır.

WSPÇBT'nin iç tutarlık güvenirliği üç yaş çocuklar için .72, dört yaş çocukları için .79, beş yaş çocukları için .81 olarak hesaplanmıştır (Kayılı ve Arı, 2015). Yılmaz (2012) ise 60-72 aylık 359 çocuğun katılımıyla yaptığı çalışmada testin KR-20 katsayısını .79 olarak hesaplamıştır. Bu araştırmada ise WSPÇBT'nin KR-20 katsayısı .84 olarak hesaplanmıştır (Çizelge 5). KR-20 güvenirlik katsayısının .70 ve daha yüksek olması test puanlarının güvenirliği için genel olarak yeterli kabul edildiğinden (Büyüköztürk, 2012), testin bu araştırma için hesaplanan KR-20 güvenirlik katsayısı değerlerinin yeterince yüksek olduğu ve testin güvenilir olduğu görülebilir. WSPÇBT'nin iç tutarlık güvenirliğine ait bilgiler Çizelge 4 'de verilmiştir.

Çizelge 4. WSPÇBT'nin İç Tutarlık Güvenirliği

Ölçek	N	\bar{X}	S	Varyans	Güvenirlik katsayısı
WSPÇBT	15	9.47	3.810	14.515	.84

WSPÇBT'nin tüm maddelerinde yer alan soruların çocuklara sorulması ve çocukların verdiği cevapların uyarlayıcı (Kayılı ve Arı, 2015) tarafından gönderilen ölçek puan tablosuyla nicel verilere dönüştürülmesi için araştırmacı kodlama işlemi gerçekleştirmiştir. Araştırmacının kodladığı verilerin güvenilirliğini sağlamak adına WSPÇBT'ne çocukların verdiği cevaplar alandan başka bir kodlayıcıya gönderilmiş ve bu kodlayıcı da soruları ölçek puan tablosuna göre kodlamıştır. İki ayrı kodlayıcının verdikleri puanlar arasındaki uyuma bakmak Kappa istatistiğinden yararlanılmıştır. Cohen (1960) tarafından önerilen Kappa istatistiği, iki kodlayıcının puanları arasındaki uyumu, tesadüfe dayalı oluşan benzerliği çıkararak hesaplamayı içerir. Kappa istatistiğinin formülü: $(\text{gözlenen uyumluluk oranı} - \text{tesadüfi uyumluluk oranı}) / 1 - (\text{tesadüfi uyumluluk oran})$ şeklindedir. İki kodlayıcı tarafından yapılan kodlamalar sonucunda kodlayıcılar arası uyum puanı 0,92 olarak hesaplanmıştır. Buna göre, kodlayıcılar arası uyumun çok yüksek büyüklükte olduğu ve kodlama verilerinin güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

WSPÇBT'nin iki yarı test güvenilirliğinin hesaplanması için test maddeleri iki yarıya ayrılmış ve Spearman Brown formülü kullanılarak testin tamamı için korelasyon katsayısı üç yaş çocukları için .69, dört yaş çocukları için .74, beş yaş çocukları için ise .77 olarak hesaplanmıştır. Dereli İman (2013), 6 yaş çocukları üzerinde yapmış olduğu araştırmasında testin Spearman Brown iki yarı test güvenilirlik katsayısını .79 olarak hesaplamıştır. Bu çalışmada ise WSPÇBT'nin Spearman Brown iki yarı test güvenilirlik katsayısı .87 olarak hesaplanmıştır.

4. BULGULAR VE YORUMLAR

Çalışmanın bu bölümünde, okul öncesi eğitime devam eden 48-72 aylık çocuklara uygulanan eşli dans eğitim etkinliklerinin çocukların sosyal problem çözme becerilerine etkisinin incelenmesine yönelik bulgulara yer verilmiştir.

Deney grubundaki ve kontrol grubundaki çocukların WSPÇBT'den aldıkları ön test ve son test puanlarına ait veriler, IBM Spss Statistis 24 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Toplanan verilere ait betimsel istatistikler Çizelge 5'de verilmiştir.

Çizelge 5. WSPÇBT'ye ait Puanların Betimsel İstatistikleri

Ölçek	Grup	N	\bar{X}	S	Soru Sayısı	Minimum	Maksimum
WSPÇBT Ön Test	Deney	16	6.63	2.31	15	1	9
	Kontrol	16	6.63	1.46		4	9
WSPÇBT Son Test	Deney	16	12.32	2.06	15	8	15
	Kontrol	16	6.56	2.78		2	11

Çizelge 5 incelendiğinde deney grubunda ve kontrol grubunda bulunan çocukların WSPÇBT ön testine ait ortalama puanlarının eşit olduğu ($\bar{X} = 6.63$) görülebilir. Buna göre, çocukların sosyal problem çözme becerilerinin geliştirilmesi amacıyla gerçekleştirilecek olan etkinlikler öncesinde deney ve kontrol grubunda bulunan çocukların sosyal problem çözme becerileri bakımından birbirlerine denk oldukları söylenebilir.

WSPÇBT'nde bulunan 15 soru her bir çocuğa sorularak elde edilen bulgulardan yola çıkarak oluşturulan Çizelge 3.3'e göre, deney grubundaki çocuklar WSPÇBT ön testinden en düşük 1 puan alırken en yüksek 9 puan almışlardır. Kontrol grubundaki çocukların WSPÇBT ön testine verdikleri cevaplara bakıldığında

minimum 4 puan, maksimum 9 puan aldıkları görülmektedir. Eşli dans eğitimi sonrasında hem deney hem kontrol grubuna yapılan WSPÇBT son test puanları incelendiğinde, deney grubundaki çocukların testten minimum 8 puan maksimum 15 puan aldığı görülmüştür. Kontrol grubunun WSPÇBT son testine verdiği cevaplara bakıldığında ise çocukların testten minimum 2 puan maksimum 11 puan aldıkları görülmektedir.

Çizelge 5'e bakıldığında, deney grubundaki çocuklar ile kontrol grubundaki çocukların WSPÇBT ön testinden aldıkları ortalama puanların eşit olduğu görülmektedir. Deney grubundaki çocukların WSPÇBT'den aldıkları puanların ortalaması ön testte 6.63 iken son testte 12.32'ye yükselmiştir. Kontrol grubundaki çocukların WSPÇBT'den aldıkları puanların ortalaması ise ön testte 6.63' iken son testte 6.56'ya düşmüştür. Bu değişimin istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığına karışık desen ANOVA yapılarak karar verilmiş ve analizin sonucu birinci alt probleme yönelik bulgularda sunulmuştur.

4.1. Birinci Alt Probleme Yönelik Bulgular

“Deney ve kontrol grubundaki çocukların sosyal problem çözme becerileri ön test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?” sorusu araştırmanın birinci alt problemini oluşturmaktadır. Bu bölümde, deney grubu ve kontrol grubu çocuklarının eşli dans etkinlikleri öncesinde WSPÇBT'ye verdikleri cevapların analizi sonucu elde edilen bulgulara ve araştırmacının bulgulara ilişkin yorumlarına yer verilmiştir.

Araştırmada deney ve kontrol grupları arasındaki denkliliği ölçebilmek için WSPÇBT ön test puanları bağımsız örneklem için t testi ile analiz edilmiştir. Analiz sonuçları Çizelge 6'da verilmiştir.

Çizelge 6. WSPÇBT Ön Testine ait Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları

Ölçek	Grup	N	\bar{X}	S	Sd	T	P
WSPÇBT Ön Test	Deney	16	6.63	2.31	30	0.000	1.000
	Kontrol	16	6.63	1.46			

Çizelge 6 incelendiğinde bağımsız örneklem için t testi sonucuna göre, deney ve kontrol grubundaki çocukların sosyal problem çözme becerilerini ölçen WSPÇBT ön test puanları arasında anlamlı bir farkın olmadığı bulunmuştur ($t(30)=0.000$; $p>.05$). Buna göre, deney ve kontrol gruplarının sosyal problem çözme becerileri bakımından eşli dans eğitimi uygulaması öncesinde birbirine denk olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

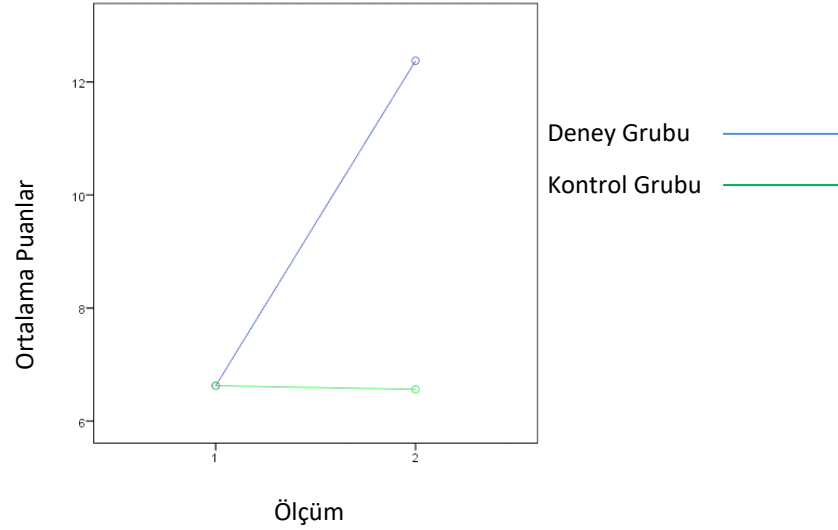
4.2. İkinci Alt Probleme Yönelik Bulgular

“Deney ve kontrol grubundaki çocukların sosyal problem çözme becerileri son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde fark var mıdır?” sorusu araştırmanın ikinci alt problemini oluşturmaktadır. Bu bölümde, deney grubu ve kontrol grubu çocuklarının eşli dans etkinlikleri sonrasında WSPÇBT’ye verdikleri cevapların analizi sonucu elde edilen bulgulara ve araştırmacının bulgulara ilişkin yorumlarına yer verilmiştir.

Araştırmada deney ve kontrol gruplarının son test puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını ölçebilmek için WSPÇBT son test puanları karışık desen ANOVA ile test edilmiştir. Analiz sonuçları Çizelge 7’de verilmiştir.

Çizelge 7. Eşli Dans Etkinliklerine İlişkin WSPÇBT Puanlarının Varyans Analizi Sonuçları

Etki		Değer	F	Hipotez Sd	Hata Sd	P	η^2
Eşli dans etkinlikleri	Wilks’ Lambda	.410	43.145	1.000	30.000	.000	.590
Eşli dans etkinlikleri * grup	Wilks’ Lambda	.400	45.063	1.000	30.000	.000	.600



Şekil 1. Eşli Dans Etkinliklerine İlişkin WSPÇBT Puanlarının Grafik ile Gösterimi

Çizelge 7 incelendiğinde, eşli dans etkinliklerinin gerçekleştirildiği gruplara ait WSPÇBT puanlarında gruplar arasında ($F(1, 30) = 45.063$, $p = .000$; Wilks' $\Lambda = .400$, $\eta^2 = .600$) istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Gruplar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı p değeri üzerinden yorumlanırken, gerçekte bu farkın ne düzeyde etkili olduğu etki büyüklüğü katsayıları ile yorumlanmaktadır (Clark ve LaHuis, 2012). Etki büyüklüğü belirlemek için kullanılan katsayılardan biri olan Eta kare (η^2) katsayısı, araştırmada kullanılan ölçme aracına ait faktörlerin kareler toplamının yüzdelik bir dilimine karşılık gelmekte ve 0 ile 1 arasında değer almaktadır (Özsoy ve Özsoy, 2013). Cohen (1988) 'e göre Eta kare katsayısı çalışmalarda düşük, orta ve yüksek şeklinde değerlendirilir. Etki büyüklüğünün .20 ve .20'den küçük olması durumunda düşük, .20 ile .50 arasında olması durumunda orta, .50 ve .80 arasında olması durumunda yüksek etki büyüklüğünden söz edilir (Cohen, 1988).

Çizelge 7'de gruplar arasındaki eta-kare yani etki büyüklüğü değerinin .60 olduğu görülmektedir. İncelenen çizelgeden elde edilen bulgulara göre, eşli dans etkinliklerinin WSPÇBT puanlarındaki varyansı %60 oranında açıkladığı söylenebilir. Buna göre eşli dans etkinlikleri, gruplar arasında anlamlı biçimde yüksek etkiye sahiptir ve eşli dans etkinliklerinin çocukların sosyal problem çözme becerilerine yüksek düzeyde etki ettiğinden söz edilebilir.

4.3. Üçüncü Alt Probleme Yönelik Bulgular

“Deney ve kontrol grubundaki çocukların sosyal problem çözme becerileri ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde fark var mıdır?” sorusu araştırmanın üçüncü alt problemini oluşturmaktadır. Bu bölümde, deney grubu ve kontrol grubu çocuklarının eşli dans etkinlikleri öncesinde ve sonrasında WSPÇBT’ye verdikleri cevapların analizi sonucu elde edilen bulgulara ve araştırmacının bulgulara ilişkin yorumlarına yer verilmiştir.

Araştırmada deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını ölçebilmek için WSPÇBT ön test ve son test puanları varyans analiziyle test edilmiştir. Analiz sonuçları Çizelge 7’de verilmiştir.

Çizelge 7 incelendiğinde, eşli dans etkinliklerinin gerçekleştirildiği gruplara ait WSPÇBT puanlarında gruplar içerisinde ($F(1, 30) = 43.145, p = .000$; Wilks' $\Lambda = .410, \eta^2 = .590$), istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Çizelge 7’de gruplar içindeki eta-kare yani etki büyüklüğü değerinin .59 olduğu görülmektedir. İncelenen çizelgeden elde edilen bulgulara göre, eşli dans etkinliklerinin WSPÇBT puanlarındaki varyansı %59 oranında açıkladığı söylenebilir. Buna göre, eşli dans etkinlikleri gruplar içinde anlamlı biçimde yüksek etkiye sahiptir ve eşli dans etkinliklerinin çocukların sosyal problem çözme becerilerine yüksek düzeyde etki ettiğinden söz edilebilir.

Grupların ortalama puanları, Çizelge 7 ve Şekil 1 birlikte incelendiğinde, deney grubundaki çocukların WSPÇBT son test puanlarının ($\bar{X} = 12,32$), WSPÇBT ön test puanlarından ($\bar{X} = 6,63$) anlamlı bir biçimde yüksek olduğu görülebilir. Gruplar içindeki bu farkın, eşli dans etkinliklerinin çocukların sosyal problem çözme becerilerini arttırması sonucu ortaya çıktığı ve eşli dans etkinliklerinin çocukların sosyal problem çözme becerilerini olumlu yönde etkilediği yorumu yapılabilir.

Grupların ortalama puanlarına, Çizelge 7’ye ve Şekil 1’deki grafiğe bakıldığında deney grubunda ön testten ($\bar{X} = 6.63$) son testte ($\bar{X} = 12.32$) artış görülürken kontrol grubunda ön testten ($\bar{X} = 6.63$) son testte ($\bar{X} = 6.56$) azalma görülmektedir. Grupların ön test ve son test puanları arasındaki farkın, eşli dans etkinliklerinin çocukların sosyal problem çözme becerilerini arttırması sonucu ortaya çıktığı düşünülmektedir. Bu bulguya dayanılarak, eşli dans etkinliklerinin çocukların

sosyal problem çözme becerilerini olumlu yönde etkilediği yorumu yapılabilirken, eşli dans etkinliklerinin uygulanmadığı kontrol grubundaki çocukların sosyal problem çözme becerilerinde böyle bir artıştan söz edilememektedir.

4.4. Dördüncü Alt Probleme Yönelik Bulgular

“Eşli dans eğitimi etkinliklerine katılan deney grubundaki çocukların sosyal problem çözme becerileri son test puanları, cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” sorusu araştırmanın ikinci alt problemidir. Bu bölümde, deney grubu çocuklarının eşli dans etkinlikleri sonrasında WSPÇBT’ye verdikleri cevaplar cinsiyetleri ile karşılaştırılarak analiz edilmiş ve analiz sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Eşli dans eğitiminin okul öncesi dönem çocuklarının sosyal problem çözme becerilerine etkisinde cinsiyetin bir rolü olup olmadığını belirleyebilmek için eşli dans eğitimine katılan deney grubundaki kız ve erkek çocukların WSPÇBT son test puanları cinsiyetlerine göre incelenerek Çizelge 8’de verilmiştir.

Çizelge 8. Deney Grubu Öğrencilerinin Cinsiyetlerine göre Betimsel Analizleri

Ölçek	Cinsiyet	N	\bar{X}	S	Minimum	Maksimum
WSPÇBT	Kız	8	12.78	2.048	9	15
Son Testi	Erkek	8	11.86	2.116	8	14

10 haftalık eşli dans eğitimi etkinliklerinin uygulandığı deney grubu çocuklarının cinsiyetlerine göre betimsel analizlerine bakıldığında, deney grubunda 8 kız 8 erkek toplamda 16 çocuk olduğu görülmektedir. Kız çocuklarının WSPÇBT son testten aldıkları minimum puan 9, maksimum puan 15 iken; erkek çocukların minimum puanları 8, maksimum puanları 14 olarak kaydedilmiştir.

Çizelge 8 incelendiğinde, kız çocukların WSPÇBT son test puanlarının ortalamasının 12.78, erkek çocukların WSPÇBT son test puanları ortalamasının 11.86 olduğu görülebilir. Buna göre kız çocukların WSPÇBT son test puanlarının daha yüksek olduğu söylenebilir ancak WSPÇBT son test puanlarında gözlenen bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını söyleyebilmek için yapılan bağımsız örneklem için t testinin sonuçları Çizelge 9’da verilmiştir.

Çizelge 9. Deney Grubu Öğrencilerinin WSPÇBT Son Test Puanlarının Cinsiyete göre Bağımsız Örneklem için T Testi Sonuçları

Ölçek	Cinsiyet	N	\bar{X}	S	sd	T	P
WSPÇBT	Kız	8	12.78	2.048	14	0.879	0.394
Son Testi	Erkek	8	11.86	2.116			

Deney grubunda bulunan ve 10 hafta boyunca eşli dans eğitimi alan 8 kız, 8 erkek toplam 16 çocuğun WSPÇBT son test puanlarının cinsiyete göre anlamlı olup olmadığına baktığımız Çizelge 9 incelendiğinde, kızların ve erkeklerin WSPÇBT son testinden almış olduğu puanların ortalamalarının anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı görülebilir [$t(14)=0.879, p>0,05$]. Bu bulguya göre, cinsiyet ile WSPÇBT son testi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı herhangi bir ilişki olmadığı ve eşli dans eğitiminin okul öncesi dönem çocuklarının sosyal problem çözme becerilerine etkisinde cinsiyetin bir rolünün olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, okul öncesi dönemde sosyal problem çözme becerisine eşli dansların etkisini araştıran çalışmadan elde edilen bulgulara dayanarak ortaya çıkan sonuçlara ve bu sonuçlar neticesinde geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuçlar

Okul öncesi dönem sosyal becerilerin gelişimi için önemli bir dönemdir. Sosyal becerilerden biri olan sosyal problem çözme becerisine eşli dansların etkisinin araştırıldığı bu çalışmada deney grubuna uygulanan etkinliklerin etkililiğini ölçmek adına, deney ve kontrol gruplarının bağımlı değişkenine ait ön test ve son test puanları uygun yöntemler kullanılarak karşılaştırılmıştır. Karşılaştırmadan elde edilen sonuçlar aşağıdaki gibidir.

5.1.1. Birinci Alt Probleme Yönelik Sonuçlar

Bu bölümde okul öncesi eğitime devam etmekte olan 48-72 aylık çocuklara uygulanan eşli dans eğitiminin ön testte deney ve kontrol gruplarındaki etkisi incelenmiş ve birinci alt problem olan “Deney ve kontrol grubundaki çocukların sosyal problem çözme becerileri ön test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?” sorusundan elde edilen bulgulara yönelik sonuçlara yer verilmiştir.

Uygulama öncesinde deney ve kontrol grupları arasında sosyal problem çözme becerileri açısından fark olup olmadığını belirlemek için yapılan bağımsız örneklem için t testi sonucuna göre, deney ve kontrol grubunda bulunan çocukların sosyal problem çözme becerileri ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Deney grubunda bulunan çocuklara, eşli dans eğitimi vermeden önce elde edilen ön test verilerine göre deney ve kontrol grupları sosyal problem çözme becerileri açısından birbirlerine denk bulunmuştur. Deney ve kontrol gruplarının sosyal problem çözme becerileri açısından denk olması, iki grubunda eşli dans uygulaması öncesinde sosyal problem çözme becerileri olarak aynı düzeyde

olduğunu göstermiştir. Deney ve kontrol gruplarının sosyal problem çözme becerileri açısından denk olması, etkinlik sonunda gruplar arasındaki sosyal problem çözme becerileri düzeyi farkının verilen eşli dans eğitiminden kaynaklandığının ortaya konulması açısından önemlidir.

Deney ve kontrol grubundaki çocukların sosyal problem çözme beceri düzeylerinin birlerine denk olmasının nedeni olarak, her iki grupta bulunan çocukların aynı kültürel çevrede büyümeleri, sosyal anlamda birbirleriyle etkileşimde bulunmaları, yaşanan kırsal bölgenin dışarıdan çok göç almaması, çocukların ebeveynlerinin ortalama yaş ve eğitim düzeylerinin birbirlerine yakın olması gibi demografik değişkenler olduğu düşünülmektedir. Tüm bu değişkenlerin yanında gruplar oluşturulurken çocukların cinsiyetlerine, yaş gruplarına, ailesel değişkenlerine dikkat edilmiş ve grupların dengeli dağılımı sağlanmaya çalışılmıştır.

5.1.2. İkinci Alt Probleme Yönelik Sonuçlar

Bu bölümde okul öncesi eğitime devam etmekte olan 48-72 aylık çocuklara uygulanan eşli dans eğitiminin son testte, deney ve kontrol gruplarındaki etkisi incelenmiş ve ikinci alt problem olan “Deney ve kontrol grubundaki çocukların sosyal problem çözme becerileri son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde fark var mıdır?” sorusundan elde edilen bulgulara yönelik sonuçlara yer verilmiştir.

Deney ve kontrol grubunda bulunan çocukların WSPÇBT’nden aldıkları son test puanlarının analizinden elde edilen bulgulara göre, eşli dans etkinliklerinin çocukların sosyal problem çözme becerilerine olumlu yönde etki ettiği sonucuna ulaşılmaktadır. Eşli dans etkinliklerinin deney ve kontrol grupları içinde yüksek etki düzeyine sahip olduğu bulgularla ortaya konulmuştur. Bu yüksek etki düzeyinin ortaya çıkmasında, araştırmacı tarafından eşli dans eğitiminin 10 hafta boyunca her gün 30 dakika olmak üzere toplamda 1500 dakikalık bir uygulama olmasının etkili olduğu düşünülmektedir. Özevin ve Bilen (2011)’in dansın çocukların sosyal becerilerine etki ettiğini ve duygularını deneyimlemek için onlara fırsat sunduğunu söyledikleri çalışmasından yola çıkarak çocukların 10 hafta boyunca her gün düzenli olarak eşli dans etkinlikleri içinde olmalarının, onların sosyal problem çözme becerilerini yüksek düzeyde etkilediği sonucunu desteklemektedir.

Deney grubunda bulunan çocukların 10 hafta boyunca günde 30 dakika akranlarıyla yaptıkları eşli dans etkinliklerinde birçok kez sosyal probleme maruz kalmaları ve bu problemleri çözebilmek için gerek bireysel deneyimlerde bulunmaları gerekse dans eğitimcisinin karşılaştıkları bu sosyal problemlere nasıl çözümler bulabilecekleri yönünde rehberlik etmesi çocukların sosyal problem çözme becerilerine olumlu yönde katkı sağladığı düşünülmektedir. Bingham (2004)'ın da çalışmasında üzerinde durduğu gibi, çocuklar akranlarıyla doğal öğrenme ortamlarında maruz kaldıkları sosyal problemlere çözüm bulmak için çaba göstermekte ve bu çaba sonucunda kalıcı öğrenmeler yaşamaktadırlar.

Zembat ve Unutkan (2001)'ın da belirttiği gibi okul öncesi eğitim kurumları çocukların girişkenlik, dışa dönüklük, bağımsızlık gibi sosyal beceriler kazandıkları yerlerdir. Yukarıda da bahsedildiği gibi deney grubunun WSPÇBT ön test ve son test ortalamaları arasındaki anlamlı farkın oluşmasında eşli dans eğitimi etkinliklerinin yanı sıra çocukların okul öncesine devam etmiş olmalarının da etkisi olduğu düşünülmektedir. Ancak deney ve kontrol grubuna yapılan son test uygulamasının 2022-2023 Eğitim-Öğretim yılı ikinci dönemine kalmış olmasından kaynaklı olarak çocuklar sömestr tatili boyunca okul ortamından uzak kalmışlardır. Bunun yanı sıra ülkemizde yaşanan Kahramanmaraş merkez üstü deprem felaketi de sömestr tatili sonrası okulların açılmasını iki hafta daha ertelemiş ve çocukların okuldaki kalma süreleri bir ayı bulmuştur. Çocukların bir aylık okuldaki kalma sürelerine rağmen eşli dans eğitiminin çocukların sosyal problem çözme becerilerine etkisine bakılan WSPÇBT son test puan ortalamaları ile ön test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuş ve son test puanları anlamlı derecede yüksek çıkmıştır. Bu da bize araştırmacı tarafından uygulanan ve hazırlanan eşli dans eğitiminin çocukların sosyal problem çözme düzeylerinde uzun süreli bir etki yarattığını düşündürmektedir.

Deney grubunda bulunan ve eşli dans eğitimi alan 16 çocuğun sosyal problem çözme becerileri anlamlı düzeyde artarken, kontrol grubunda bulunan çocukların sosyal problem çözme becerilerinde herhangi bir artış gözlenmemiş olması planlanarak geliştirilen eşli dans eğitimi etkinliklerinin etkililiğini bize göstermektedir. Kontrol grubundaki çocuklar, deney grubundaki çocuklar eşli dans eğitimi alırken müfredattaki kazanımlara uygun çeşitli müzik ve dans etkinlikleri yapmış olsalar da deney grubundaki çocuklar gibi bu etkinlikler uzun soluklu ve birbirini takip eden bir programın parçaları değildir. Bu da bize amaçlı ve kazanımlarına hizmet ederek

planlanmış eşli dans eğitim etkinliklerinin günlük akışta yer verilen müzik etkinliklerinden daha etkili olduğunu göstermektedir. Kabasakal ve Çelik (2010)'in de belirttiği gibi okul öncesi eğitim kurumlarında çocukların sosyal problem becerilerini geliştirecek etkinlikler geliştirilmesi çocukların sosyal becerilerinin sağlıklı biçimde gelişmesine katkı sağlamaktadır. Sonuç olarak planlı ve kazanımlara hizmet edecek biçimde geliştirilen eşli dans eğitimi etkinliklerinin çocukların sosyal problem çözme becerileri üzerindeki etkisi ortaya konulmaktadır.

5.1.3. Üçüncü Alt Probleme Yönelik Sonuçlar

Bu bölümde okul öncesi eğitime devam etmekte olan 48-72 aylık çocuklara uygulanan eşli dans eğitiminin ön test ve son testte, deney ve kontrol gruplarındaki etkisi incelenmiş ve üçüncü alt problem olan “Deney ve kontrol grubundaki çocukların sosyal problem çözme becerileri ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde fark var mıdır?” sorusundan elde edilen bulgulara yönelik sonuçlara yer verilmiştir.

Yapılan araştırmadan elde edilen bulgulara bakıldığında, WSPÇBT'nden alınan ön test ve son test puanları deney ve kontrol grubu ortalamaları bize göstermektedir ki, deney grubundaki çocukların ön testten son teste sosyal problem çözme becerilerinde anlamlı düzeyde bir artış bulunmuştur. Bu durumda deney grubuna uygulanan 10 haftalık eşli dans eğitimi etkinliklerinin, çocukların sosyal problem çözme becerilerini geliştirdiği söylenebilir. Bu sonuç, Malıyok (2018)'un yapmış olduğu, dans etkinliklerinin çocukların sosyal duygusal uyumlarına anlamlı düzeyde etkisi olduğu sonucuna ulaştığı ve dans eğitiminin çocukların sosyal gelişimlerinde önemli olduğunu vurguladığı çalışma ile benzerlik göstermektedir.

Araştırmadan elde edilen bulgulardan yola çıkarak, eşli dans eğitimi almayan kontrol grubundaki çocukların WSPÇBT'nden elde ettikleri ön test son test puan ortalamalarına bakıldığında kontrol grubundaki çocukların ön testten son teste puan ortalamalarında herhangi bir artış gözlenmezken aksine bu çocukların puan ortalamalarında bir düşüş bulunmuştur. Bunun nedeni olarak son testin çocuklara uygulandığı zamanının sömestr tatilinden sonraya denk gelmesi ve ülkemizde yaşanan Kahramanmaraş merkezli deprem felaketi nedeniyle okulların sömestr tatilinden hemen sonra iki hafta daha tatil edilmesi, çocukların toplamda 4 hafta hem okuldan hem de akran grubundan uzak kalması olduğu düşünülmektedir. Bu da bize

göstermektedir ki okul öncesi eğitim kurumları çocukların akranlarıyla ve öğretmenleriyle sosyal ilişkiler kurabileceği yer olması nedeniyle sosyal gelişime önemli katkılarda bulunmaktadır (Fox, vd., 1996).

Kurt (2016), yaptığı çalışmasında danslı müzik etkinliklerinin çocukların sosyal becerilerini geliştirdiğini bulmuştur. Yine Lobo ve Winster (2008) yaptıkları deneysel çalışmalarında, dansın çocukların sosyal becerileri üzerine olan etkisine vurgu yapmaktadırlar. Bir başka araştırma olan Pavlidou vd. (2018)'nin yaptıkları araştırmada da dansın sosyal becerileri geliştiren bir etkinlik olduğu sonucu ortaya konulmuştur. Tüm bu araştırmalar, bu çalışmayla benzerlik göstermekte olup dansın sosyal gelişime olan katkılarına dikkat çekmektedirler. Literatürdeki araştırmalarla örtüşen bizim çalışmamız da sosyal problem çözme becerilerine eşli dansın etkisini ortaya koymuş ve eşli dans eğitiminin çocukların sosyal gelişimine katkı sunduğu sonucuna varmıştır.

5.1.4. Dördüncü Alt Probleme Yönelik Sonuçlar

Bu bölümde okul öncesi eğitime devam etmekte olan 48-72 aylık çocuklara uygulanan eşli dans eğitiminin, son testte deney grubundaki çocukların cinsiyetine etkisi incelenmiş ve ikinci alt problem olan “Eşli dans eğitimi etkinliklerine katılan deney grubundaki çocukların sosyal problem çözme becerileri son test puanları, cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” sorusundan elde edilen bulgulara yönelik sonuçlara yer verilmiştir.

Elde edilen bulgulara bakıldığında, okul öncesi dönemde eşli dans eğitiminin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşılmaktadır. Pekdoğan (2016) yaptığı çalışmasında kız çocuklarının sosyal beceriler konusunda erkek çocuklarına göre daha başarılı olduklarını söylemiştir. Kız çocuklarının sosyal olarak erkek çocuklara göre daha girişken olduğu ve kendini ifade etme becerilerinin daha iyi olduğu bu yüzden erkek çocuklarında daha fazla saldırgan davranışlar gözlenirken kız çocuklarında prososyal davranışların erkeklere göre daha belirgin olduğu vurgulanmaktadır (Jamyang-Tshering, 2004). Sökezoğlu (2010) yaptığı çalışmasında kız çocuklarının “grup oyunlarına uyum sağlama ve grupta kendini kontrol etme” gibi sosyal becerilerinde erkek çocuklarına göre gelişim düzeylerinin daha anlamlı olduğu, erkek çocukların da “sonuçları kabul etme” sosyal beceri düzeylerinde kız çocuklara göre daha anlamlı gelişim gösterdikleri sonucuna ulaşmıştır.

Walker, Irving ve Berthelsen (2002), yaptıkları araştırmalarında 99 erkek ve 88 kız çocukla okul öncesi dönemde sosyal beceriler üstüne cinsiyetin etkisini çalışmışlardır. Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında kız çocuklarının saldırganlık, misilleme gibi davranışları erkek çocuklara göre daha az gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Yine aynı çalışmada kız çocuklarının erkek çocuklarına göre akranlarıyla olan ilişkilerinde daha başarılı oldukları görülmüştür. Kasik ve Gál (2016), anaokulu çocuklarının sosyal problem çözüme becerilerine yönelik ebeveyn ve öğretmen görüşlerini aldıkları çalışmalarında öğretmenlerin görüşleriyle ilgili sonuca bakıldığında, kız çocuklarının tüm yaş gruplarında problem çözüme becerilerinde daha olumlu davranış göstermeye eğilimli olduğunu gösterirken erkek çocukların özellikle 6 yaş grubunda kızlara göre daha sorunlu davranışlar gösterdikleri bulunmuştur. Aynı çalışmada anneler kız ve erkek çocuklarında sosyal problem çözüme davranışında fark olmadığını belirtirken, babalar erkeklerin inatçı ve sinirli davranışlar kız çocuklarının ise huzursuz ve duygusal dengesizlikte buldukları davranışları olduğunu belirtmiştir.

Okul öncesi dönemde eşli dansların sosyal problem çözüme becerisine etkisini incelediğimiz bu çalışmanın bulgularına bakıldığında ise eşli dans eğitimi etkinlikleri, deney grubundaki çocukların sosyal problem çözüme becerilerinde cinsiyete bağlı olarak farklı etki yaratmamıştır. İncelenen çalışmaların aksine bu çalışmada erkek ve kız çocuklarının arasında sosyal problem çözüme beceri düzeyleri arasında fark çıkmamasının nedeni olarak, hazırlanan dans eğitiminde seçilen etkinliklerin her iki cinsiyet için de kullanılabilir olmasına dikkat edildiğinden kaynaklandığı düşünölmektedir. Deney grubundaki çocuklara verilen 10 haftalık dans eğitiminde yer alan hareketler her iki cinsiyet için de uygulanabilir biçimde seçilmiştir. Bunun nedeni sosyal problem çözüme becerilerindeki değişimde cinsiyetin etkisinin dans hareketlerinden bağımsız olarak belirlenmek istenmesidir. Sosyal problem çözüme becerilerine hizmet eden dans etkinliklerinin kız ve erkek çocukların sosyal problem çözüme becerilerini benzer oranda geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

5.2. Öneriler

Okul öncesi dönemde eşli dansların sosyal problem becerilerin gelişimine olan etkisine baktığımız bu çalışma ve literatür incelemesinde verilen diğer çalışmalar, sosyal problem çözüme becerilerinin gelişiminin ve bu gelişimde dansın etkisinin önemini bize göstermektedir. Buradan yola çıkarak okul öncesi dönemde sosyal

problem çözüme becerisine eşli dansların etkisini araştıran çalışmaların azlığı bize bu alanda daha fazla çalışmaya ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir.

Bu bağlamda, bu çalışma göz önünde bulundurularak verilebilecek öneriler;

5.2.1. Öğretmenlere Yönelik Öneriler

- Okul öncesi öğretmenlerine MEB tarafından hizmet içi eğitimle dans etkinliklerinin sınıfta kullanımıyla ilgili kurslar açılabilir.
- Okul öncesi eğitimde sahada bulunan öğretmenler, bu konuda uzman olan akademisyenler ile iletişim sağlayarak sosyal problem çözüme ve dans eğitimiyle ilgili projeler geliştirebilirler.
- Okul öncesi öğretmenleri aylık planlarını hazırlarken, eşli dans etkinliklerine ve sosyal problem çözüme becerisini destekleyecek kazanımlara daha geniş yer verilebilir.
- Okul öncesi eğitim kurumlarında çocukların birlikte dans edebilecekleri ortamlar (çok amaçlı salon- ayna- geniş alanlar vb.) oluşturulmalı, çocuklara bu konuda ihtiyaç duyabilecekleri materyal ve destek sağlanmalıdır.
- Okul öncesi dönemde sosyal problem çözüme becerisi ve dans eğitimiyle ilgili ailelere bilgiler ve seminerler verilerek ailelerin bu konuda bilinçlenmeleri sağlanabilir.
- Eşli dansların sosyal problem çözüme olan etkisi incelenirken farklı kültürel çevrelerdeki çocuklara yönelik etkinlikler hazırlanabilir.

5.2.2. Ailelere Yönelik Öneriler

- Aileler gelişimin ve öğrenmenin kritik olduğu okul öncesi dönemde çocuklarının sosyal becerilerine katkıda bulunmak için onları çeşitli dans eğitimlerine yönlendirebilirler.
- Aileler çocuklarıyla birlikte çeşitli dans etkinliklerine izleyici ve katılımcı olarak katılabilirler.
- Aileler dansın sosyal gelişime katkısını anlamak ve çocuklarına bu anlamda yön verebilmeleri için alanla ilgili kitaplar-araştırmalar okuyabilirler.

5.2.3. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Okul öncesi dönem çocuklarının sosyal problem çözme becerilerine dansın etkisi incelenirken farklı dans türlerinden ve tekniklerinden yararlanılabilir.
- Sosyal problem çözme becerilerine eşli dansların etkisi farklı yaş gruplarında incelenebilir.
- Eşli dansların sosyal becerilerin yanında duygusal becerilere olan etkisine bakılabilir.
- Eşli dans eğitiminin farklı disiplinlere olan etkisi incelenebilir.
- Bu çalışmada sosyal problem çözme becerilerine eşli dansların etkisi incelenirken tipik gelişim gösteren çocuklar örneklem grubunu oluşturmaktadır. Araştırmacılar yapacakları çalışmalarında, özel gereksinimli bireylerle de eşli dans eğitimi ve sosyal problem çözme becerileri çalışmalarını yürütebilirler.
- Bu araştırmada okul öncesi dönemde sosyal problem çözme becerilerinin gelişiminde eşli dansların etkili olduğu görülmüştür. Bu etkinin uzun vadede nasıl olacağını gözlemlemek için boylamsal çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Akdoğan, F. (2018). *5-6 yaş çocukların sosyal problem çözme becerilerinin çocuk ve öğretmen değişkenleri açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Malatya: İnönü Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Akgül, P. K. (2006). *Kişilerarası iletişimde dans ve beden dili işlevini etkileyen etmenler ve bir alan araştırması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Konya: Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Akgül Barış, D. (2008). Sosyal beceri gelişiminde çocuk ve müzik. *Milli Eğitim*, 177, 28-35.
- Aksan, M. (2019). *Dalcroze öğretim yöntemi ile yapılan okul öncesi müzik eğitiminin öğrencilerin sosyal beceri gelişimine etkileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Burdur: Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aldemir, G. Y. (2010). *Drama ve dans eğitiminin 10- 14 yaş çocuklarda motor gelişimine etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Antony, E. M. (2022). Faming childhood resilience through Bronfenbrenner's ecological systems theory: A Literature Review. *Cambridge Educational Research e-Journal*, 9, 244-257.
- Arabacı, N., ve Çıtak, Ş. (2017). Okul öncesi dönemdeki çocukların “oyun” ve “açık alan (bahçe)” etkinlikleri ile ilgili görüşlerinin incelenmesi ve örnek bir bahçe düzenleme çalışması. *Mediterranean Journal of Educational Research*, 11(21), 28-43.
- Aral, N., Gürsoy, F. ve Köksal, A. (2000). *Okul öncesi eğitimde oyun*. İstanbul: YaPa Yayın Pazarlama.
- Arı, M. ve Yaban, H. (2012). 9-11 yaşındaki çocukların sosyal problem çözme becerilerinde cinsiyet ve yaş farklılıkları. *Eğitim ve Bilim*, 37(164), 180-203.
- Aşkar, P. ve Akkoyunlu, B. (1993). Kolb öğrenme stili envanteri. *Eğitim ve Bilim*, 17(87), 37-47.

- Avcıoğlu, H. (2012). Zihinsel yetersizliği olan çocuklara sosyal beceri kazandırmada iş birliğine dayalı öğrenme ve drama yöntemlerinin etkililiği. *Eğitim ve Bilim*, 37(163), 110-125.
- Avşar, Z. ve Öztürk Kuter, F. (2007). Beden eğitimi ve spor bölümü öğrencilerinin sosyal beceri düzeylerinin belirlenmesi (Uludağ Üniversitesi örneği). *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 3(2), 197-206.
- Aydın, A (2016). *Eğitim psikolojisi: Gelişim öğrenme öğretim* (14. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Aykir, T., ve Tekinarslan, İ. Ç. (2012). Okul öncesi dönemdeki zihinsel yetersizliği olan ve olmayan çocukların sosyal becerileri ve problem davranışlarının karşılaştırılması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(2), 627-648.
- Ayob, S. (1986). *An examination of purpose concepts in creative dance for children*. University of Wisconsin-Madison. Umi No: 8613375.
- Bacanlı, H. (2012). *Sosyal beceri eğitimi* (4.baskı), Ankara: Pegem Akademi
- Bacanlı, H. (2016). *Eğitim psikolojisi*. (Geliştirilmiş 23. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Bademci, V. (2011). Türk eğitim ve biliminde bilimsel devrim: Testler ya da ölçme araçları güvenilir ve geçerli değildir. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 116-132.
- Bahar, B. (2019). Sosyal öğrenme kuramı ve sosyal değişim kuramı perspektifinden etik liderlik. *Balkan Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(16), 237-242.
- Bandura, A. (1999). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Asian Journal of Social Psychology*, 2, 21-41.
- Bandura, A. (1971) *Social learning theory*. New York City: General Learning Press.
- Basmacı, S., (1998). *Üniversite öğrencilerinin problem çözme becerilerini algılamalarının bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Malatya: İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Battistich, V., Solomon, D., Watson, M., Solomon, J., and Schaps, E. (1989). Effects of an elementary school program to enhance prosocial behavior on children's

cognitive-social problem solving skills and strategies. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 10(2), 147-169.

Bayanova, L., Chichinina, E., Veraksa, A., Almazova, O., and Dolgikh, A. (2022). Difference in executive functions development level between two groups: preschool children who took extra music classes in art schools and children who took only general music and dance classes of offered by preschools. *Education Sciences*, 12(119).

Bayrakçı, M. (2007). Sosyal öğrenme kuramı ve eğitimde uygulanması. *Sağ EĞitim Fakültesi Dergisi*, 14, 198-210.

Bee, H. and Denise, B. (2014). *The developing child* (Thirteenth Edition). Edinburgh: Pearson Education Limited.

Berk, L. E. (2013). *Bebekler ve çocuklar: Doğum öncesinden orta çocukluğa* (Çev: N. Işıkoğlu Erdoğan). Ankara: Nobel Yayınları.

Bi, Y. (2011). Exploration in dance teaching in the major of preschool education. *Asian Social Science*, 7(6), 154.

Biber, (2016). The effects of folk dance training on 5-6 years children's physical and social development. *Journal of Education and Training Studies*, 4(11), 213-226.

Binbaşıoğlu, C. (1990). *Gelişim psikolojisi*, (5. Basım). Ankara: Kadioğlu Matbaası.

Bingham, A. (2004). *Çocuklarda problem çözme yeteneklerinin geliştirilmesi*. (Çev: A. F. Oğuzkan). İstanbul: Millî Eğitim Bakanlığı Basımevi.

Boone, R. T. and Cunningham, J. G. (1998). Children's decoding of emotion in expressive body movement: The development of cue attunement. *Developmental Psychology*, 34, 1007-1016.

Bost, K.K., Vaughn B. E., Washington, W.N., Cielinski, K.L., and Bradbard, M.R. (1998). Social competence, social support and attachment: Demarcation of construct domains, measurement, and paths of influence for preschool children attending Head Start. *Child Development*, 69(1), 192-208.

Branje, S. J. T., Koper, N., and Bornstein, M. (2018). Psychosocial development.

- Bredekamp, S. (2015). *Erken çocukluk eğitiminde etkili uygulamalar*. (Çev: H. Z. İnan ve T. İnan), Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Brems, C. and Johnson, M. E. (1988). Problem solving appraisal and coping style: the influence of sex-role orientation and gender. *The Journal of Psychology*, 123(2), 187-194.
- Bronfenbrenner, U. and Ceci, S. J. (1994). Nature-nurture conceptualized in developmental perspective: A bioecological model. *Psychological Review*, 101(4), 568.
- Brown, C. and Lewis, M. J. (2003). Psychosocial development in the elderly: An investigation into Erikson's ninth stage. *Journal of Aging Studies*, 17(4), 415-426.
- Brownell, C. A., Svetlova, M., Anderson, R., Nichols, S. R., and Drummond, J. (2013). Socialization of early prosocial behavior: Parents' talk about emotions is associated with sharing and helping in toddlers. *Infancy*, 18(1), 91-119.
- Burrows M. (2007). Exercise and bone mineral accrual in children and adolescents. *Journal of Sports Science and Medicine*, 6, 305-312.
- Büyükönenç Polat, B. (2018). Okul öncesi müzik eğitiminin önemi ve eğitim yöntemleri. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Akademik Müzik Araştırmaları Dergisi*, 4(7), 52-64.
- Cantekin, D. (2011). *Dansta kullanılan hareketlerle ilgili terimlerin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya: Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Capello, P.P. (2008). Dance/movement therapy with children through out the world. *Am J Dance Ther* 30, 24–36.
- Carpenter-Rich, E., Shepherd, E. J., and Nangle, D. W. (2008). Validation of the SSRS-T, preschool level as a measure of positive social behavior and conduct problems. *Education and Treatment of Children*, 31(2), 183-202.
- Carlson, S. M., Moses, L. J., and Breton, C. (2002). How specific is there relation between executive function and theory of mind? Contributions of inhibitory control and working memory. *Infant and Child Development*, 11, 73–92.

- Chatzopoulos D., Doganis G., and Kollias I. (2019) Effects of creative dance on proprioception, rhythm and balance of preschool children, *Early Child Development and Care*, 189(12), 1943-1953.
- Clark, P. C. and LaHuis, D. M. (2012). An examination of power and type 1 errors for two differential item functioning indices using the graded response model. *Organizational Research Methods*, 15(2), 229–246.
- Cools, W, Martelaer K. D., Samaey, C., and Andries, C. (2009). Movement skill assessment of typically developing preschool children: a review of seven movement skill assessment tools. *J Sports SciMed*, 8(2),154-68.
- Coşkun, A. (2010). *Küçük yaşta yoğun spor yapan çocuklarda, bilişsel yapının ve motor gelişimin insan çizim ve motor gelişim testleriyle araştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Crawford, M. (2020). Ecological systems theory: Exploring the development of the theoretical framework as conceived by Bronfenbrenner. *J Pub Health Issue Pract*, 4(2), 170.
- Crick, N. R. and Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of social information processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, 115, 74-101.
- Cohen, J. (1960). A coefficient of agreement for nominal scales. *Educational and Psychological Measurement*, 20(1), 37-46.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences (2nd ed.)*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Çağlak S. (1999). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş çocuklarına beden eğitimi etkinlikleri yoluyla kavram: enerji öğretimi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çam, S. ve Tümkaya, S. (2006). Üniversite öğrencilerinde kişilerarası problem çözme. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(2), 119-132.
- Çekici, F. (2009). *Problem çözme terapisine dayalı beceri geliştirme grubunun üniversite öğrencilerinin sosyal problem çözme becerileri, öfkeyle ilişkili*

- davranış ve düşünceler ile sürekli kaygı düzeylerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Adana: Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çelebi, B. (2010). *Hareket eğitiminin okul öncesi eğitim kurumlarındaki 5-6 yaş grubu çocuklarda fiziksel ve motor gelişime etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Muğla: Muğla Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çetin, F., Bilbay, A. ve Kaymak, D. (2002). *Araştırmadan uygulamaya çocuklarda sosyal beceriler grup eğitimi*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Çetin, Z. and Erdem Çevikbaş, D. (2020). Using creative dance for expressing emotions in preschool children. *Research in Dance Education*, 21(3), 328-337.
- Çoknaz, H., (2017). *Psikomotor gelişim doğum öncesinden ölüme kadar*. Ankara: Gazi Kitabevi
- Dağseven, D. (2008). *Zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrencilere sosyal becerilerin kazandırılmasında doğrudan öğretim ve bilişsel süreç yaklaşımları ile yapılan öğretimin etkililiklerinin ve verimliliklerinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Danış, M. Z. (2006). Davranış bilimlerinde ekolojik sistem yaklaşımı. *Aile ve Toplum*, 3(9), 45-53.
- Daniels, H. (2008). *Vygotsky and research* (1st ed.). Routledge.
- Deković, M. and Janssens, J. M. (1992). Parents' child-rearing style and child's sociometric status. *Developmental Psychology*, 28(5), 925-932.
- Demirbaga, K. K. (2018). A comparative analysis: Vygotsky's sociocultural theory and Montessori's theory. *Annual review of education, communication ve language sciences*, 15(1), 113-126.
- Deniz Yöndem, Z. ve Taylı, A. (2021). Bilişsel gelişim ve dil gelişimi. A. Kaya (Ed.), *Eğitim Psikolojisi içinde* (73-118). Ankara: Pegem Akademi.
- Dereli, E. (2008a). *Çocuklarda sosyal problem çözme*. Konya: Tableti.
- Dereli, E. (2008b). *Çocuklar için sosyal beceri eğitim programının 6 yaş çocukların sosyal problem çözme becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Konya: Selçuk Üniversitesi: Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Dereli İman, E. (2013). Çocuklar için sosyal problem çözme ölçeği'nin 6 yaş grubu için Türkiye uyarlaması ve okul öncesi davranış problemleri ile sosyal problem çözme becerileri arasındaki ilişkiler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(1).
- Dinç, B. (2002). *Okul öncesi eğitimin 4-5 yaş çocuğunun sosyal gelişimine etkili konusunda öğretmen görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Droege T. C. (2008). *Collaboration of expressive therapies with children diagnosed with acutelymphoblastic leukemia: A Program Development*. A Dissertation Proposal Submitted to The Faculty of The Chicago School of Professional Psychology In Partial Fulfillment of The Requirements For The Degree of Doctor of Psychology. June 12.
- Durukan, H., Koyuncuoğlu, K. ve Şentürk, U. (2016). Okul öncesi çocuklarda temel cimnastik programının motor gelişim açısından incelenmesi. *CBÜ Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 11(2), 131-140.
- D'Zurilla, T. J. and Chang, E. C. (1995). There lations between social problem solving and coping. *Cognitive Therapy and Research*, 19(5), 547-562.
- D'Zurilla, T. J., Chang, E. C., Nottingham IV, E. J., and Faccini, L. (1998). Social problem-solving deficits and hopelessness, depression, and suicidal risk in college students and psychiatric inpatients. *Journal of clinical psychology*, 54(8), 1091-1107.
- D'Zurilla, T. J. and Goldfried, M. R. (1971). Problem solving and behavior modification. *Journal of Abnormal Psychology*, 78(1), 107-126
- D'Zurilla, T. J., Nezu, A. M., and Maydeu-Olivares, A. (2004). Social problem solving: theory and assessment. In E. C. Chang, T. J. D'Zurilla, ve L. J. Sanna (Eds.), *Social problem solving: Theory, research, and training* (pp. 11–27). American Psychological Association.
- D'Zurilla, T.J., Maydeu-Olivares, A., and Gallardo-Pujol, D. (2011). Predicting social problem solving using personality traits. *Personality and Individual Differences*, 50, 142-147.

- D'Zurilla, T. J., Maydeu-Olivares, A., and Kant, G. L. (1998). Age and gender differences in social problem-solving ability. *Personality and Individual Differences*, 25(2), 241-252.
- Eisenberg, N. and Strayer, J. (1987). *Empathy and its development*. New York: Cambridge University Press.
- Ekinci Vural, D. (2006). *Okul öncesi eğitim programındaki duyuşsal ve sosyal becerilere yönelik hedeflere uygun olarak hazırlanan aile katılımlı sosyal beceri eğitimi programının çocuklarda sosyal becerilerin gelişimine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü.
- Ekiz, D. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Elibol Gültekin, S. (2008). *5 yaş çocuklarının sosyal becerilerinin bazı değişkenler açısından değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Emen Parlatan, M. ve Aslan, D. (2020). Erken Çocuklukta sosyal becerileri etkileyen etmenler. (1. Baskı). Aslan, D. (Ed.), *Erken Çocuklukta Sosyal Beceri Eğitimi İçinde* (135-136). Ankara: Pegem Akademi.
- Erden, M. ve Akman, Y. (2003). *Gelişim öğrenme-öğretme*. Ankara: Arkadaş Yayınları.
- Erten, H. (2012). *Okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş çocuklarının sosyal beceri, akran ilişkileri ve okula uyum düzeyleri arasındaki ilişkilerin izlenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Denizli: Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Evridiki, Z., Aggeliki, T., and Vassiliki, D. (2004). The effects of a developmentally appropriate music and movement program on motor performance. *Early Childhood Research Quarterly*, 19(4), 631-642.
- Findlay, L. C., Girardi, A., and Coplan, R. J. (2006). Links between empathy, social behavior and social understanding in early childhood. *Early Childhood Research Quarterly*, 21, 347-359.

- Forbez, X. M. (2022). *Technical pursuit: Technique and training of nonprofessional dancers in ballet, hula, and bachata*. Unpublished Doctoral Dissertation. University of California Riverside.
- Fox, N. A., Schmidt, L. A., Calkins, S. D., Rubin, K. H., and Coplan, R. J. (1996). The role of frontal activation in there gulation and dysregulation of social behavior during the preschool years. *Development and Psychopathology*, 8(01), 89-102.
- Freeman, G. D., Suilivan, K., and Fulton, C. R. (2003). Effects of creative drama on self-concept, social skills, and problem behavior. *Journal o f Educational Research*, 96(3), 1-7.
- Gallahue D., Ozmun J., and Goodway J. (2014). Motor gelişimi anlamak. Aktop, A. ve Sevimay Özer, D. (Çev., Ed.), *Kuramsal Model İçinde* (Ata Öztürk, M. Çev. ss.46-64). (7. Baskı). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Gander, M.J. and Gardiner H.W. (2001). *Çocuk ve ergen gelişimi*, (14. Baskı). (Çev: A. Dönmez ve N. Çelen). Ankara: İmge Kitabevi.
- Garner, P. W. and Parker, T. S. (2018). Young children's picture-books as a forum forthe socialization of emotion. *Journal of Early Childhood Research*, 16(3), 291-304.
- Gasser, L. and Keller, M. (2009). Are the competent morally good? Perspective taking and moral motivation of childrenin volved in bully-ing. *Social Development*, 18, 798-816.
- Gelbal, S. (1991). Problem çözmeye. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(6), 167-173.
- Genç, S. Z. ve Kalafat, T. (2007). Öğretmen adaylarının demokratik tutumları ile problem. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(22), 10-22.
- Giren, S. (2013). *Sosyal problem çözmeye eğitiminin altı yaş çocuklarının matematik becerilerine etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Konya: Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Goodman, S. H., Gravit, G.W., and Kaslow N. J. (1995). Social problem solving: a moderator of there lation between negative life stress and depression symptoms in children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 23.

- Gözün Kahraman, Ö. (2012). *Zihin kuramına bağlı eğitim programının 48-60 aylık çocukların bilişsel bakış açısı becerileri ve prososyal davranışları üzerindeki etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Gresham, F.M. and Elliott, S. N. (1990). *The social skills rating system*. Circle Pines, MN: American Guidance Service.
- Gülay, H. ve Akman, B. (2009). *Okul öncesi dönemde sosyal beceriler*. Ankara: Pegem Akademi.
- Gümüşdağ, H. ve Yıldırım, M. (2018). *Spor bilimlerinde çocuklarda motor gelişim*. Ankara: Nobel Akademik.
- Güney, S. S. (2013). *Dans ve hareket terapisi*. <http://www.sanatspsikoterapileridernege.org/dans-ve-hareket-terapisi.html>
- Gürses, İ., ve KILAVUZ, M. A. (2011). Erikson'un psiko-sosyal gelişim dönemleri teorisi açısından kuşaklararası din eğitimi ve iletişiminin önemi. *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 20(2), 153-166.
- Hair J. F., Black W. C., Babin B. J., Anderson R. E. and Tatham R. L. (2013). *Multivariate data analysis*: Pearson Education Limited.
- Hamre, B., Hatfield, B., Pianta, R., and Jamil, F. (2014). Evidence for general and domain-specific elements of teacher-child interactions: Associations with preschool children's development. *Child development*, 85(3), 1257-1274.
- Hay, D. F. (1994). Prosocial development. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 35(1), 29-71.
- Hearn, S., Saulnier, G., Strayer, J., Glenham, M., Koopman, R., and Marcia, J. E. (2012). Between integrity and despair: Toward construct validation of Erikson's eighth stage. *Journal of Adult Development*, 19, 1-20.
- Heaton, S. (2004). *Bachata: Identity transmission through a Dominican popular music (undergraduatethesis)*. University of Pennsylvania.
- Hops, H. (1983). Children's social competence and skills: Current research practices and future directions. *Behavior Therapy*, 14, 3-18.

- İnan, M. (1998). *3-9 yaş çocukları için uygulamalı hareket eğitimi öğretmen el kitabı*. İstanbul: Özal Matbaacılık.
- Jamyang-Tshering K. (2004). *Social competence in preschoolers: An evaluation of the psychometric properties of the preschool social skills rating system (SSRS)*. Unpublished Doctoral Dissertations, USA: Pace University.
- Jaramillo, J. A. (1996). Vygotsky's sociocultural theory and contributions to the development of constructivist curricula. *Education, 117*(1), 133-141.
- Johnson, J. L. (2000). *Preventing conduct problems and increasing social competence in high-risk preschoolers*. Unpublished Doctoral Dissertations, Virginia: Regent University.
- Jungmair, E. U. (2002). Carl orff anlayışı çerçevesinde temel müzik ve dans pedagojisi. *İstanbul Orff Schulwerk Eğitim ve Danışmanlık Merkezi Info Dergisi*, 1, 4-7.
- Kabasakal, Z. ve Çelik, N. (2010). Sosyal beceri eğitiminin ilköğretim öğrencilerinin sosyal uyum düzeylerine etkisi. *İlköğretim Online*, 9(1), 203-2012.
- Kale, R. (2007). *İlköğretimde beden eğitimi ve oyun öğretimi*, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Kaner, S. (1991) Anti sosyal davranış eğilimi envanteri geliştirilme çalışmaları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 24(1).
- Karagöz, Y. (2010). Nonparametrik tekniklerin güç ve etkinlikleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(33), 18-40.
- Karkou, V., Bakogianni, S., and Kavakli, E. (2008). Traditional dance, pedagogy and technology: an overview of the Web DANCE project. *Research in Dance Education*, 9(2), 163-186.
- Kasik, L. (2015). Development of social problem solving—A longitudinal study (2009–2011) in a Hungarian context. *European Journal of Developmental Psychology*, 12(2), 142- 157.
- Kasik, L. and Gál, Z. (2016). Parents' and teachers' opinions of preschool children's social problem-solving and behavioural problems. *Early Child Development and Care*, 186(10), 1632-1648.

- Kaviani, H., Mirbaha, H., and Pournaseh, M. (2014). Can music lessons increase the performance of preschool children in IQ tests? *Cogn Process* 15, 77–84.
- Kayılı, G. ve Arı, R. (2015). Wally sosyal problem çözme testi: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(3), 51-60.
- Keltikangas-Järvinen L. (2005) Social problem solving and the development of aggression. Social problem solving and off ending: Evidence, evaluation and evolution. *John WileyveSons*, Ltd. 31-49.
- Kesicioğlu O. (2015). Okul öncesi dönem çocukların kişilerarası problem çözme becerilerinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 40(177), 327-342.
- Keun, L. L. and Hunt, P. (2007). Creative dance: Singapore children's creative thinking and problem-solving responses. *Research in Dance Education*, 7(1), 35-65.
- Klingberg B., Schranz N., Barnett L. M., Booth V., and Ferrar K. (2019). The feasibility of fundamental movement skill assessments for pre-school aged children, *Journal of Sports Sciences*, 37(4), 378-386.
- Koray Ö. ve Azar A. (2008). Ortaöğretim öğrencilerinin problem çözme ve mantıksal düşünme becerilerinin cinsiyet ve seçilen alan açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 125-136.
- Korkmazlar, Ü. (2018). Okul öncesi dönemde öğrenme güçlüğü. Oktay, A. (Editör) *İlköğretime Hazırlık ve İlköğretim Programları İçinde* (180). Ankara: Pegem Akademi.
- Korkut, F. (2004). *Okul temelli önleyici rehberlik ve psikolojik danışma*. Ankara: Anı Yayınları.
- Kumru, A., Carlo, G., and Edwards, C. P. (2004). Olumlu sosyal davranışların ilişkisel, kültürel, bilişsel ve duyuşsal bazı değişkenlerle ilişkisi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 19(54), 109-125.
- Kurt, F. (2016). *Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylık çocuklara uygulanan danslı müzik etkinliklerinin çocukların sosyal becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Kuru, E. ve Karabulut, E. O. (2009). Ritim eğitimi ve dans dersi alan ve almayan beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin problem çözme becerilerinin çeşitli değişkenler bakımından incelenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(2), 441-458.
- Kuşcu, Ö. (2017). *Orff-Schulwerk pedagojisi destekli müzik eğitim programının 5 çocuklarının yaratıcılıklarına etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kuşcu, Ö., Kayılı, G. ve Barışeri, N. (2013). Okul Öncesi öğretmen adaylarının müzik eğitimine ilişkin tutumlarına orff schulwerk pedagojisinin etkisi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 372-380.
- Küçükturan, G. ve Keleş, S. (2018). Sosyal duygusal gelişim. A. Köksal Akyol (Ed.), *Erken Çocukluk Döneminde Gelişim II İçinde* (198-243). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Lazdauskas, H. (1996). Music makes the school goround. *Young Children*, 51(5), 22-23.
- Lewy, A. (1991). *The international encyclopedia of curriculum*. New York: Pergamon Press.
- Lin, K. L. (2017). *Exploring children's lived experience of resilience in public preschools in Taiwan: The lens of Bronfenbrenner's Ecological Systems Theory*. Unpublished Doctoral Dissertation, Australia: Griffith University.
- Little, S. and Hall, T. (2017). Selecting, teaching and assessing physical education dance experiences. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 88(3), 36-42.
- Lobo, Y. B. and Winster, A. (2008). The effects of a creative dance and movement program on the social competence of head start preschoolers. *Social Developmen*, 15(3), 501-519.
- Loeb, S, Bridges, M., Bassok, D., Fuller, B., and Rumberger, R. W. (2007). How much is too much? The influence of preschool centers on children's social and cognitive development. *Economics of Education Review*, 26(1), 52-66.

- Lorenzo-Lasa, R., Ideishi, R.I., and Ideishi, S.K. (2007). Facilitating preschool learning and movement through dance. *Early Childhood Education Journal* 35(1), 25–3.
- Lynch S.A. and Simpson C. G. (2010). Social skills: laying the foundation for success. *Dimensions of Early Childhood*, 38(2), 3-11.
- Malyok, G. (2018). *5 yaş çocuklarına uygulanan dans eğitiminin çocukların sosyal duygusal uyumlarına etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Marginson, S. and Dang, T. K. A. (2013). Global learning through the lens of Vygotskian sociocultural theory. *Critical Studies in Education*, 54(2), 143-159.
- Maree, J. G. (2022). The psychosocial development theory of Erik Erikson: critical overview. *The Influence of Theorists and Pioneers on Early Childhood Education*, 119-133.
- McFall, R. M. (1982). A review and reformulation of the concept of social skills. *Behavioral Assessment*, 4, 1-33.
- McGarry L. M. and Russo A. F. (2011). Mirroring in Dance/Movement Therapy: Potential mechanisms behind empathy enhancement, *The Arts in Psychotherapy*, 38(3), 178-184.
- McLaney, M. (2013). The Preschool Child. *Dimensions of Behavior: The Psychiatric Foundations of Medicine*, 1, 453.
- Mead, V. H. (1996). Morethan Mere Movement: Dalcroze Eurhythmics: Dalcroze techniques work with students of all ages. This widely read summary of Dalcroze's method was first published in the MEJ in February 1986. *Music Educators Journal*, 82(4), 38–41.
- MEB. (2013). Okul öncesi eğitim programı. 22.02.2023 tarihinde <https://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/ooproram.pdf> adresinden alındı.
- MEB. (2023). *Gezici öğretmen programı: Erken çocukluk eğitiminde kalite ve erişimin artırılması projesi*. Ankara: MEB Yayınları.
- Minh, A., Muhajarine, N., Janus, M., Brownell, M., and Guhn, M. (2017). A review of neighborhood effects and early child development: How, where, and for whom, do neighborhoods matter? *Health ve place*, 46, 155-174.

- Mobley, C. E. and Johnson-Russell, J. (2005). Erikson's theory of psycho-social development. *Theory-directed nursing practice*, 115-142.
- Moffitt, T.E. (1993) Adolescence-limited and life course-persistent anti social behavior: a developmental taxonomy. *Psychological Review*, 100, 674- 701.
- Munley, P. H. (1975). Erik Erikson's theory of sycho-social development and vocational behavior. *Journal of Counseling Psychology*, 22(4), 314.
- Musun-Miller, L. (1993). Social acceptance and social problem solving in preschool children. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 14(1), 59-70.
- Nabavi, R. T. (2012). Bandura's social learning theory and social cognitive learning theory. *Theory of Developmental Psychology*, 1, 24.
- Neal, J. W. and Neal, Z. P. (2013). Nestedor networked? Future directions for ecological systems theory. *Social Development*, 22(4), 722-737.
- Nelson-Le Gall, S. (1981). Help-seeking: An understudied problem-solving skill in children. *Developmental Review*, 1(3), 224-246
- Ogilvy, C. M. (1994). Social skills training with children and adolescents: A review o f the evidence on effectiveness. *Educational Psychology*, 14(1), 73-83.
- Oğuzkan, Ş. ve Oral, G. (1997). *Okul öncesi eğitimi*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Okdan, B. (2019). İletişim becerisini ve hareket ifadesini geliştirmek için okul öncesi çocuklarda dans eğitiminin önemi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(36), 247-252.
- Oktay, A. (2018). Çocuğun yaşamında okul, okula hazır bulunuşluk, hazır bulunuşluğu etkileyen temel faktörler ve ilkokula hazırlığın boyutları. Oktay, A. (Ed.), *İlköğretime hazırlık ve ilköğretim programları içinde (6-7)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Oliver, W. and Hearn, C. P. (2008). Dance is for all ages. *Journal of Physical Education, Recreation ve Dance* 79(4), 6-56.
- Orhan R. ve Ayan S. (2018) Psiko-motor ve gelişim kuramları açısından spor pedagojisi. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 523-540.
- Önalın Akfırat, F. (2006). Sosyal yeterlilik, sosyal beceri ve yaratıcı drama. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1(1), 39-58.

- Önder, A. (2005). *Okul çağı çocuğu ile iletişim, sorunların iletişimle çözümü*. İstanbul: Yayıncılık Matbaası.
- Özbar, N. ve Çelik Kayapınar, F. (2006). Okul öncesi dönem çocuklarında hareket eğitiminin el göz koordinasyonu süresi ve hata sayısına etkisi. *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 8(4).
- Özbay, S. S. ve Can Ü. K. (2020). Türkiye’de orff-schulwerk yaklaşımı konusunda oluşturulmuş süreli, süresiz yayımlar ve bilimsel çalışmaların incelenmesi. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 166-189.
- Özbeş, S. and Köyceğiz, M. (2020). A study on the effect of the social skill education on the academic self respect and problem solving skills of the pre-school children. *International e-Journal of Educational Studies*, 4(8), 176-189.
- Özdemir, O., Özdemir, P. G., Kadak, M. T. ve Nasıroğlu, S. (2012). Kişilik gelişimi, psikiyatride güncel yaklaşımlar. *Current approaches in psychiatry*, 4(4), 566-589.
- Özer, D. ve Özer, K. (2010). *Çocuklarda motor gelişim* (6. Baskı). Nobel Yayın Evi.
- Özer, D. S. ve Özer, M. K. (2016). *Çocuklarda motor gelişim*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Özevin Tokinan, B. ve Bilen, S. (2007). Okul öncesi eğitimi ve yaratıcı dans. *Ege Eğitim Dergisi*, 8(2), 69-85.
- Özevin Tokinan, B. (2008). *Yaratıcı dans etkinliklerinin motivasyon, özgüven, özyeterlik ve dans performansı üzerindeki etkileri*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özevin, B. ve Bilen, S. (2011). *Yaratıcı dans*. Ankara: Müzik Eğitimi Yayınları.
- Özevin, B. (2020). Yaratıcı hareket ve yaratıcı dans. Gönen, M. S. (Editör), *Erken Çocuklukta Ritim, Dans ve Orff Eğitimi İçinde* (78). Ankara: Pegem Akademi.
- Özgüngör, S., ve Kapikiran, N. A. (2011). Erikson’un psikososyal gelişim dönemleri ölçeklerinin türk kültürüne uygunluğunun karşılaştırmalı olarak incelenmesi: Ön bulgular. *Turkish Psychological Counseling ve Guidance Journal*, 4(36).

- Öziskender, G. (2011). *Orff yaklaşımı ile yapılan okul öncesi müzik eğitiminin öğrencilerin sosyal becerilerinin gelişimine etkileri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Samsun: Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimler Enstitüsü.
- Öziskender, G. ve Güdek, B. (2014). Orff yaklaşımı ile yapılan okul öncesi müzik eğitiminin öğrencilerin sosyal becerilerinin gelişimine etkileri. *Turkish Studies*, 8(3), 213-232.
- Özsoy, S., ve Özsoy, G. (2013). Eğitim araştırmalarında etki büyüklüğü raporlanması. *İlköğretim Online*, 12(2), 334-346.
- Özyürek, A., Begde, Z., ve Yavuz, N. F. (2014). Okul öncesi çocukların sosyal becerileri ile yakın çevresindeki yetişkin etkileşimleri arasındaki ilişki. *Afyon Kocatepe University Journal of Social Sciences*, 16(2), 115-134.
- Özyürek, A. (2015). Okul öncesindeki çocukların sosyal beceri düzeyleri ile anne tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Milli Eğitim*, 206, 106-120.
- Pavlidou, E., Sofianidou, A., Lokosi, A., and Kosmidou, E. (2018). Creative dance as a tool for developing preschoolers' communicative skills and movement expression. *European Psychomotricity Journal*, 10.
- Pekdoğan, S. (2016). 5-6 yaş çocukların sosyal becerilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(4), 1946-1965.
- Piaget, J. (1983). Piaget's Theory. In P. Mussen (Ed.) *Handbook of child psychology*. NewYork: Wiley.
- Reynoso, J. L. (2019). Democracy's body, neoliberalism's body: the ambivalent search for egalitarianism with in the contemporary post/modern dance tradition. *Dance Research Journal*, 51(1), 47-65.
- Ridley, C. A. and Vaughn, S. R. (1982). Inter personal problem solving: An intervention program for preschool children. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 3(3), 177-190
- Ritter, M. and Grafflow, K. (1996). Effects of dance/movementtherapy: A meta analysis. *The Arts in Psychotherapy*, 23, 249-260.

- Rochat, P. and Hespos, S.J. (1997). Differential rooting response by neonates: Evidence for an early sense of self. *Early Development and Parenting*, 6, 105-112.
- Rumjaun, A. and Narod, F. (2020). Social learning theory—Albert Bandura. *Science education in theory and practice: An introductory guide to learning theory*, 85-99.
- Rubin, K. H. and Rose-Krasnor, L. (1992). Interpersonal problem-solving and social competence in children. In V. B. vanHasselt ve M. Hersen (Eds.), *Handbook of socialdevelopment: A lifes panperspective* (pp. 2-59). New York: Plenum.
- Samancı, O. ve Uçan, Z. (2017). Çocuklarda sosyal beceri eğitimi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(1), 281-288.
- Saygılı, H., (2000). *Problem Çözme becerisi ile sosyal ve kişisel uyum arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erzurum: Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Senemoğlu, N. (2012). *Gelişim, öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya* (21. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Seven, S. (2006). *6 yaş çocuklarının sosyal beceri düzeyleri ile bağlanma durumları arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Sevinç, M. (2005). *Bilişsel gelişim ve düşünce becerilerinin eğitim. gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar*. İstanbul: Morpa.
- Sezince Erenler, M. (2018). *3-6 yaş çocuklarda müzik ve dans eğitiminin psikolojik etkileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Shala, M. (2009). Assessing gross motor skills of Kosovar preschool children. *Early Child Development and Care*, 179(7), 969-976.
- Shilling, W. A. (2002). Mathematics, music and movement: Exploring concepts and connections. *Early Childhood Education Journal*, 29, 179–184.
- Slater, C. L. (2003). Generativity versus stagnation: An elaboration of Erikson's adult stage of human development. *Journal of Adult development*, 10(1), 53-65.

- Smith, H. M. and Betz, N. E. (2000). Development and validation of a scale of perceived social self-efficacy. *Journal of Career Assessment*, 8, 283-301.
- Sonmaz, S. (2002). *Problem çözme becerisi ile yaratıcılık ve zekâ arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Sökezoğlu, D. (2010). *Ritim, hareket ve şarkı öğretimi temelli müzik eğitiminin 7 - 11 yaş grubu çocuk yuvası öğrencilerinin sosyal gelişimleri üzerine etkisi (Afyonkarahisar ili örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Sönmemiş, G. (2021). İletişim aracı olarak dans: ya da dans bir iletişim şekli midir? *Artuklu Sanat ve Beşeri Bilimler Dergisi*, 5, 100-117.
- Spence, S. H. (2003). Social skills training with children and young people: Theory, evidence and practice. *Child and Adolescent Mental Health*, 8(2).
- Stinson, S. (2013). Creative dance for preschool children. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 59(7), 52-56.
- Sukerman, T. (2000). The problems of the socialization of the upper-grade students of special schools for children with hearing disabilities. *Russian Education and Society*, 42(5), 56-66.
- Svetlova, M., Nichols, S. R., and Brownell, C. A. (2010). Toddlers' prosocial behavior: From instrumental to empathic to altruistic helping. *Child Development*, 81(6), 1814-1827.
- Şahin, S. ve Baç Karaaslan, T. (2006). Üç-altı yaş grubu çocukların sosyal beceri düzeylerinin incelenmesi. *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Dergisi*. 1(2), 75-80.
- Şahin, H. (2006). Öfke denetimi eğitiminin çocuklarda gözlenen saldırgan davranışlar üzerindeki etkisi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(26), 47-61.
- Şakar, G. N. (2022). *Social problem solving skills of children: a phenomenological study of preschool teachers' views and practices* Unpublished Master of Science. Ankara: Middle East Technical University.
- Tepeli, K. (2010). Fiziksel gelişim. Deniz E. (Ed.) *Erken Çocukluk Döneminde Gelişim* (2.baskı), İçinde (54-81) Ankara: Maya Akademi.

- Terzi Ş. (2003). 6. sınıf öğrencilerinin kişilerarası problem çözme becerileri algıları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(2), 221-231.
- Tetik, S. ve Açıkgöz, A. (2013). Duygusal zekâ düzeyinin problem çözme becerisi üzerindeki etkisi: meslek yüksekokulu öğrencileri üzerine bir uygulama. *Ejovoc Electronic Journal of Vocational College*, 87-97.
- Thom, L. (2010). From simple line to expressive movement: The use of creative movement to enhance socio-emotional development in the preschool curriculum. *American Dance Therapy Association Journal*, (32), 100-112.
- Trawick-Smith, J. (2014). *Erken çocukluk döneminde gelişim* (B. Akman, Çev. Ed.). Ankara: Nobel Yayın.
- Tunçer, D. ve Doğrusöz Dişiaçık, N. (2013). Dalcroze eurhythmics yaklaşımı ile hazırlanmış 36 72 aylık çocuklar için müzikli bir oyun örneği. *Porte Akademik Müzik ve Dans Araştırmaları Dergisi*, 8.
- Tumblin, H. (2020). *Who I am: Gender, embodiment, and code switching in bachata dance communities*. Unpublished Master's Thesis, University of Tennessee.
- Türker, M. ve Tunç, E. (2021). İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin okula uyum ve sosyal yeterlik düzeylerini etkileyen yordayıcıların incelenmesi. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 16(16), 104-122.
- Ummanel, A. ve Dilek, A. (2016). Gelişim ve öğrenme. *Öğretim ilke ve yöntemleri*, içinde (35-52).
- Ürfioğlu, A. (1989). *Bebeklik ve okul öncesi dönemde müziğin gelişimi ve eğitimi*. İstanbul: Ya-pa Yayınları.
- Ünsal, F. Ö. (2010). *Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylık çocukların sosyal duygusal uyumları ile davranış sorunları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Vaezghasemi, M., Vogt, T., Lindkvist, M., Pulkki-Brännström, A. M., Sundberg, L. R., Lundahl, L., and Ivarsson, A. (2023). Multifaceted determinants of social-emotional problems in preschool children in Sweden: An ecological systems theory approach. *SSM-Population Health*, 101345.

- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*, Cambridge, MA: Harvard University Pres.
- Walker, O. L. (2011). *Preschool predictors of social problem-solving and their relations to social and academic adjustment in early elementary school*. Unpublished Doctor of Philosophy. University of Miami.
- Walker, O.L. and Henderson, H.A. (2012). Temperament and social problem solving competence in preschool: Influences on academic skills in early elementary school. *Social Development*, 21(4),761–779.
- Whitbourne, S. K., Zuschlag, M. K., Elliot, L. B., and Waterman, A. S. (1992). Psycho-social development in adulthood: A 22-year sequential study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63(2), 260.
- Williams, M. (1996). *Plato, Piaget, and Montessori: A study of development theories*. Unpublished Dissertation Thesis, Texas: Baylor University.
- Yaban, H. ve Yükselen, A. (2007). Korunmaya muhtaç yedi-on bir yaş grubundaki çocukların sosyal problem çözme becerilerinin incelenmesi. *Toplumsal ve Sosyal Hizmet*, 18(1), 49-67.
- Yalçın, V. and Erden, Ş. (2021). The effect of STEM activities prepared according to the design thinking model on preschool children's creativity and problem-solving skills. *Thinking Skills and Creativity*, 41, 100864.
- Yavuzer, H. (1999). *Çocuk psikolojisi*. (18. Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yeates, K. O., Schultz, L. H., and Selman, R. L. (1990). Bridging the gaps in child clinical assessment: Toward the application of social-cognitive developmental theory. *Clinical Psychology Review*, 10, 567–583.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*, (6.Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, E. ve Çetin, Z. (2018). Sporun Psiko-motor gelişim ve sosyal gelişime etkisi. *H.Ü. Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 5(2), 54-66.
- Yılmaz, E. (2012). *60-72 Aylık çocukların duyguları anlama becerilerinin sosyal problem çözme becerilerine etkisinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Konya: Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Yukay-Yüksel, M. (2009). Okul sosyal davranış ölçeklerinin (OSDÖ) Türkçeye uyarlanması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 9(3), 1605-1650.
- Yüksel, G. (1999). Sosyal beceri eğitiminin üniversite öğrencilerinin sosyal beceri düzeyine etkisi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2(11), 37-47.
- Zembat, R. ve Unutkan, Ö.P. (2001). *Okul öncesi dönemde çocuğun sosyalleşmesinde ailenin yeri*. İstanbul: YA-PA yayıncılık.
- Zhang, L. F. (2015). Erikson's theory of psychosocial development. *International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences* (2nd ed.). *Elsevier*, 7, 938-946.
- Zhou, M. (2022). *An analysis of the applicability of kodaly and orff music pedagogies in preschool children's music teaching*. Proceedings of the 2022 5th International Conference on Humanities Education and Social Sciences (ICHESS 2022), 2352-5398.

EKLER

Ek-1 Veli Onam Formu

Veli Onam Formu

Sayın Veli;

Katılacağımız bu çalışma, "Okul öncesi eğitime devam eden 48-72 aylık çocukların sosyal problem çözme becerilerine eşli dansların etkisinin incelenmesi" adıyla, Doç. Dr. Kazım BİBER danışmanlığında Sevgi ATAK tarafından yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın Amacı: Okul öncesi 48-72 aylık dönemdeki çocuklarda eşli dansların sosyal problem çözme becerisine etkisini incelemek.

Araştırma Uygulaması:32 çocuğun 16'sına eşli dans ile öğretim yapılacak, diğer 16'sı ise müfredatta yer alan öğrenimlerin devam edeceklerdir. 10 hafta sonunda çocuklara sosyal problem çözme ölçeği uygulanacak ve eşli dansların sosyal problem çözme becerilerine etkisi tespit edilmeye çalışılacaktır.

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

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

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

Saygılarımızla.

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

Tarih:/...../.....

Veli Adı-Soyadı :

Telefon Numarası :

İmza :

Ek -2 MEB Araştırma İzni



T.C.
BALIKESİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-99191664-605.01-67391688
Konu : Araştırma izni

02.01.2023

VALİLİK MAKAMINA
BALIKESİR

İlgi : a) Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21/01/2020 tarih ve 2020/2 sayılı genelgesi.

Başvuru Sahibinin Adı Soyadı	Sevgi ATAK	
Danışmanı	Doç. Dr. Kazım BİBER	
Kurumu/Üniversite/Görev Yeri	Balıkesir Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü	
Alan/Bölüm	Temel Eğitim ABD / Okul Öncesi Eğitimi	
Tez,Araştırma veya Anketin Konusu	Okul Öncesi Eğitime Devam Eden 48-72 Aylık Çocukların Sosyal Problem Çözme Becerilerine Eşli Dansların Etkisinin İncelenmesi	
Başvuru Tarihi	28/12/2022	Başvuru Sayısı : 67044480
Çalışma Başlama Tarihi	16/02/2023	
Çalışma Bitiş Tarihi	02/06/2023	
Veri Toplama Araçları	<ul style="list-style-type: none">Wally Sosyal Problem Çözme TestiKatılım Kabul FormuVeli Onam Formu	
Araştırma Türü	Yüksek Lisans Tezi	
ÇALIŞMA YAPILACAK EĞİTİM KURUMLARININ LİSTESİ		
Balıkesir ili geneli resmi anaokullarında öğrenim gören öğrencilere uygulanacaktır.		

28/12/2022 tarihli araştırma izni başvurusu 21.01.2020 tarih ve 2020/2 sayılı araştırma, yarışma ve sosyal etkinlik izinlerine ilişkin genelge kapsamında değerlendirilmiştir. Lisans, lisansüstü, TÜBİTAK çalışmalarına ve seminer ödevlerine veri toplamak amacıyla, araştırma önerisinin ve veri toplama araçlarının içerik ve kapsam yönünden Türk Millî Eğitiminin amaçlarına uygun olduğu, millî ve manevî değerlere aykırı ve kişilik haklarını zedeleyecek herhangi bir unsur taşımadığı görülmüştür.

Bakanlığımıza bağlı okul ve kurumlarda yapılacak Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik izinleri ilgi (a) genelge gereğince yukarıdaki bilgileri belirtilen çalışmanın, eğitim kurumlarında, okul/kurum müdürlüklerinin denetiminde, öğrenci ve velilerin kişisel bilgilerinin alınmaması/verilmemesi kaydı ile yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Mustafa URAS
İl Millî Eğitim Müdür Yardımcısı

Ek : Anket Formu (4 Sayfa)

OLUR
02.01.2023
Ali TATLI
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdürü

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.



: Kasaplar Mahallesi Sındırgı Caddesi No:1 Merkez/BALIKESİR Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>
Bilgi için: Hasan KARADEMİR
Unvan : V.H.K.İ.
n.No : (0 266)277 10 49
ta: stratejigelistirme10@meb.gov.tr İnternet Adresi: balikesir.meb.gov.tr Faks: (0 266)277 10 66
dresi : meb@hs01.kep.tr
Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 214f-0cda-3365-9e34-8f2e kodu ile teyit edilebilir.

Ek-3 Veri Toplama Aracı İzin Yazışması

Kimden: sevgi atak
Gönderilme: 11 Ekim 2022 Salı 14:48
Kime:
Konu: Ölçek izni

Hocam merhaba. Ben Sevgi Atak. Balıkesir Üniversitesi okul öncesi eğitiminde yüksek lisans yapıyorum. Danışmanım Kazım Biber. Tezimde uyarlamış olduğunuz "Wally sosyal problem çözme testi"ni kullanmak istiyoruz. İzniniz olursa benimle paylaşabilir misiniz?

Kimden: Gökhan KAYILI
Gönderilme: 11 Ekim 2022 Salı 15:36
Kime: sevgi atak
Konu: Fwd: Wally Sosyal Problem Çözme Testi

Türkçeye uyarlama çalışmasını yapmış olduğumuz wally sosyal problem çözme testini araştırmanızda bilimsel etik ilkeler çerçevesinde kullanabilirsiniz. Başarılar dilerim.

WALLY SOSYAL PROBLEM ÇÖZME TESTİ

(KIZ ÇOCUKLAR İÇİN)

1- Bir arkadaşınla oynamak istiyorsun ama o seninle oynamak istemiyor. Ne yaparsın?



2- Diyelim ki annenin en çok sevdiği vazoyu kırdın. Ne yaparsın?



3- Farzet ki kardeşin seninle alay etmeye başladı ve sen de onunla alay ettin. Sonra annen (baban) ceza olarak seni odana gönderdi. Ne yaparsın?



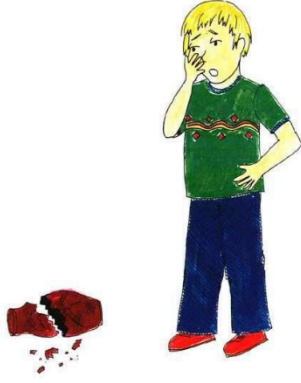
WALLY SOSYAL PROBLEM ÇÖZME TESTİ

(ERKEK ÇOCUKLAR İÇİN)

1- Bir arkadaşınla oynamak istiyorsun ama o seninle oynamak istemiyor. Ne yaparsın?



2- Diyelim ki annen en çok sevdiği vazoyu kırdın. Ne yaparsın?



3- Farzet ki kardeşin seninle alay etmeye başladı ve sen de onunla alay ettin. Sonra annen (baban) ceza olarak seni odana gönderdi. Ne yaparsın?



Ek-5 Eşli Dans Etkinlikleri Uygulama Görüntüleri





Ek-6 Uygulanan Eşli Dans Eğitimi Etkinlikleri (1, 2 ve 3. Haftalar)

48-72 AYLIK OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARI İÇİN DANS PROGRAMI

Konu: Sosyal problem çözme becerilerini geliştirmede eşli dansların etkisi

AMAÇLAR:

48-72 aylık okul öncesi dönem çocuklarının;

- Sosyal problem çözme becerilerini geliştirmek,
- Karşılaştıkları problem durumlarına prososyal davranışlar gösterebilmelerini sağlamak,
- Dans eğitimi yoluyla akranlarıyla kurdukları sosyal iletişimi geliştirmek
- Sosyal yaşamlarındaki kişilere ve çevre koşullarına uygun farklı davranışlar sergilemelerini sağlamak,
- Çevresindeki kişilerle iletişim kurarken uygun beden dili kullanmalarını sağlamak.

Yaş Grubu: 48-72 ay

Program Süresi: 10 hafta (Her gün 30 dk – 60 dk arası (Programda belirtilen süreler)

Mekân: Anasınıfı

Katılımcılar: Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 48-72 aylık öğrenciler, öğretmen

Kazanımlar:

- Nesne/Durum/Olaya yönelik dikkatini sürdürür.
- Yer/yön/konum ile ilgili yönergeleri uygular.
- Bir etkinliği/görevi tamamlamak için çaba gösterir.
- Problem durumlarına çözüm üretir.
- Bir olayı/problemi algoritmik düşünceyi kullanarak çözer.
- Üst bilişsel becerileri değerlendirir.
- Bedenini fark eder.
- Büyük kaslarını koordineli kullanır.
- Denge gerektiren hareketleri yapar.
- Müzik ve ritim eşliğinde hareket eder.
- Bedenini kullanarak yaratıcı hareketler yapar.
- Kendine güvenir.
- Bir işi/görevi başarmak için kararlılık gösterir.
- Duygularını/davranışlarını yönetmek için baş etme stratejileri kullanır.
- Farklı kültürel özellikleri irdeler.
- Toplumsal yaşamdaki çeşitlilikle ilgili değerlere uygun davranır.
- Empatik beceriler gösterir.
- Sosyal ilişkiler kurar.
- Gereksinim duyduğunda yardım ister.
- Kendisinin ve başkasının haklarını savunur.
- Sosyal davranışlarının sonuçlarını sorgular.
- Akran zorbalığına kararlılıkla karşı koyar.
- Estetik değerleri korur.
- Sanatın/sanat eserlerinin değerini fark eder.
- Kendini yaratıcı yollarla ifade eder.

Hafta	Kazanmlar	Materyal - Hazrlık	Süreç - Değerlendirme
1. Hafta	<ul style="list-style-type: none"> •Nesne/Durum/Olaya yönelik dikkatini sürdürür •Bedenini fark eder. Bir etkinliği/görevi tamamlamak için çaba gösterir. •Büyük kaslarını koordineli kullanır. •Müzik ve ritim eşliğinde hareket eder. •Bedenini kullanarak yaratıcı hareketler yapar. •Farklı kültürel özellikleri irdeler. •Toplumsal yaşamdaki çeşitlilikle ilgili değerlere uygun davranır. •Empatik beceriler gösterir. •Estetik değerleri korur. •Sanatın/sanat eserlerinin değerini fark eder. •Kendine güvenir. •Kendini yaratıcı yollarla ifade eder. 	<p>Akıllı tahta, dünya küresi, kraft kağıdı, Latin kültürüne ait görseller, artık materyaller.</p> <p>Latin kültürüne ait görseller bulunur, çıktısı alınır ve panoya asılır. Latin kültürünü tanıtan video hazırlanır.</p>	<p>Sınıf getirilen dünya küresi ile çocukların ülkemizin yeri ve farklı ülkelerin yerleri hakkında farkındalık oluşturmaları sağlanır. Ülkelerle ilgili görseller ve videolar izletilir. Kendi kültürümüze ait değerler çocuklarla birlikte konuşulur. Çocuklardan çevrelerinde gördükleri kültürel değerleri fark etmeleri sağlanır. Dinledikleri yöresel müzikler ve dans türleri hakkında çocuklarla sohbet edilir. Bu müzikler açılarak çocukların dans etmelerine fırsat verilir. Çocuklara Latin ırkından ve onların yaşadığı ülkelerden bahsedilir. Onlarında bizim gibi kültürel değerleri olduğundan bahsedilir. Latin kültürüne ait danslar, kıyafetler, yemekler çocuklara tanıtılır. Bu görsellerin ve materyallerin sergileneceği bir köşe hazırlanır ve bütün hafta yapılan etkinlikler orada toplanır. Çocuklara bol bol Latin müzikleri dinletilerek onların bu müziklerde serbest dans etmelerine fırsat verilir. Kendi yörelerine ait müzikler ve Latin müzikleri arasında karşılaştırmalar yapmaları ve bu müzik türlerinin farklılıklarını ayırt edebilmeleri için her iki müzik türünde de serbest devinimsel hareket yapmalarına izin verilir. Her iki müzik türü de kullanılarak çeşitli kurallı oyunlar(sandalye kapmaca, müzik durunca eşini bul) oynanır. Çocuklara Latin dans müzik aletleri tanıtılır ve artık materyallerden müzik aletleri yapılır. Yapılan bu müzik aletleriyle serbest ritim çalışmaları yapılır.</p> <p>Çocuklar gruplara ayrılır. Latin kültürüne ait görseller çocuklara dağıtılarak her gruptan istedikleri görselleri kullanarak ve çeşitli resimler yaparak bir afiş hazırlamaları istenir. Afişler köşede sergilenir ve bir haftalık yapılanlarla ilgili sohbet edilir.</p>
2. Hafta	<ul style="list-style-type: none"> •Nesne/Durum/Olaya yönelik dikkatini sürdürür •Bedenini fark eder. Bir etkinliği/görevi tamamlamak için çaba gösterir. •Büyük kaslarını koordineli kullanır. •Müzik ve ritim eşliğinde hareket eder. •Bedenini kullanarak yaratıcı hareketler yapar. •Farklı kültürel özellikleri irdeler. •Gereksinim duyduğunda yardım ister. •Empatik beceriler gösterir. •Kendine güvenir. 	<p>Vurmalı çalgılar, akıllı tahta, artık materyaller.</p> <p>Bachata dans videosu bulunur. Dominik ülkesi hakkında görseller hazırlanır. Müzik aletleri sınıfa getirilir.</p>	<p>Çocuklara Latin danslarından biri olan bachata ile ilgili bir dans videosu izletilir. Dans eğitimi almış iki Latin dansçı sınıfa davet edilerek çocuklara bachata dansını tanıtmaları sağlanır. Bachata dansının tarihinden çocuklara bahsedilir. Dansın önce Dominik Cumhuriyetinde ortaya çıktığı çocuklara bahsedilir ve buna ait görseller çocuklarla paylaşılır. Bachata dans müziğine ait müzik aletleri tanıtılır ve çocukların bunlarla ritim tutmalarına fırsat verilir. Bachatamın ritimlerini fark etmeleri için çocuklarla serbest vuruş çalışmaları yapılır. Bachatamın 4 vuruşluk ritimlerden oluştuğu bilgisi çocuklara verilerek çocuklarla 4 vuruşluk ritimler çalışılır. Önce kendi bedenleri üzerinde 4 vuruşluk ritimler sonra müzik aletleriyle 4 vuruşluk ritimler oluşturulur. Bireysel desteğe ihtiyacı olan çocuklar desteklenerek ritmi anlamaları sağlanır. 4 vuruşluk ritmi çocuklar özümstedikten sonra eşli ritim çalışmaları da yapmaları için yönergeler verilir. Tüm bu ritim çalışmalarında öğretmen sayarak 4 vuruş yönergelerini çocuklara verebilir. Yavaş tempoda bir bachata müziği açılır ve çocukların bu bachata müziğine uygun ritimleri yakalamaları için serbest ritim çalışmaları yapmalarına fırsat verilir. Sonra açılan bu yavaş tempolu bachata müziğinin 4 vuruşluk ritimleri çocuklara sezdirilerek çocuklarla bu vuruşlarda müzik aletleriyle ve bedenleriyle ritim oluşturmaları istenir.</p> <p>Çocuklardan istedikleri müzik aletini ya da bedenlerini kullanarak 4 vuruşluk ritimler oluşturmaları beklenir. Yapılan ritim çalışmaları ile ilgili çocuklarla sohbet edilir.</p>
3. Hafta	<ul style="list-style-type: none"> •Nesne/Durum/Olaya yönelik dikkatini sürdürür •Bedenini fark eder. 	<p>Akıllı Tahta</p>	<p>Öğretmen çocuklara bachata adımlarını gösterir. Çocuklar rahat hareket edebilecek biçimde sınıfta öğretmene doğru bakacak şekilde konumlandırılır.</p>

	<ul style="list-style-type: none">•Bir etkinliği/görevi tamamlamak için çaba gösterir.•Büyük kaslarını koordineli kullanır.•Müzik ve ritim eşliğinde hareket eder.•Yer/yön/konum ile ilgili yönergeleri uygular•Üst bilişsel becerileri değerlendirir•Denge gerektiren hareketleri yapar•Kendine güvenir.•Duyularını/davranışlarını yönetmek için baş etme stratejileri kullanır.•Gereksinim duyduğunda yardım ister.	Metronom uygulaması akıllı tahtada açılır.	<p>Çocuklardan önce sağa doğru bir adım atmaları, sonra sol ayaklarını sağ ayaklarının yanına getirecek şekilde bir adım atmaları istenir. Daha sonra tekrar sağ ayaklarını bir adım sağa atmaları, sol ayaklarını yine sağ ayaklarının yanına point(parmak ucuna basmak) şeklinde getirmeleri istenir. Bu adımların aynı sol yöne doğru da uygulanır. Çocuklar rahat şekilde bu adımları atana kadar adımlamaya devam edilir. Metronom uygulamasından dört vuruşluk yavaş tempolu ritim açılır. Aynı hareketler ritimlere uygun şekilde yapılmaya çalışılır. Metronom uygulamasıyla tek başına rahat adım atmaya başladıkları gözleendiğinde çocuklar için yavaş tempolu bir müzik açılır ve çocukların tek başına 4 vuruşluk bachata adımları atmaları sağlanır. Öğretmen müzik sırasında sözel olarak vuruşları sayarak çocukların adımları atmalarını kolaylaştırır. Çocuklar tek başına adımları atmaya alışınca eşlenir ve eşleriyle birlikte sağa-sola bachata adımları atmaları için önce metronom uygulaması sonra yavaş tempoda bachata müziği kullanılır.</p> <p>Adımları tek başınıza atmak ile partnerinizle birlikte atmak arasında ne gibi farklıklar vardı. Bu süreçlerin hangisinin daha rahat ve kolay olduğunu düşünüyorsanız soruları çocuklara yöneltilir. Süreç hakkında sohbet edilir.</p>
--	---	--	---