

**T.C.
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
İlköğretim Anabilim Dalı
Okul Öncesi Öğretmenliği Bilim Dalı**

**5 YAŞ ÇOCUKLARINA UYGULANAN DANS EĞİTİMİNİN
ÇOCUKLARIN SOSYAL DUYGUSAL UYUMLARINA
ETKİSİNİN İNCELENMESİ**

**Gülcan MALİYOK
(Yüksek Lisans Tezi)**

İstanbul, 2018

**T.C.
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
İlköğretim Anabilim Dalı
Okul Öncesi Öğretmenliği Bilim Dalı**

**5 YAŞ ÇOCUKLARINA UYGULANAN DANS EĞİTİMİNİN
ÇOCUKLARIN SOSYAL DUYGUSAL UYUMLARINA
ETKİSİNİN İNCELENMESİ**

**Gülcan MALİYOK
(Yüksek Lisans Tezi)**

**Danışman
Prof. Dr. Yıldız GÜVEN**

İstanbul, 2018

**Tüm kullanım hakları
M.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü'ne aittir.
© 2018**

ONAY

Gülcan MALİYOK tarafından hazırlanan “5 Yaş Çocuklarına Uygulanan Dans Eğitiminin Çocukların Sosyal-Duygusal Uyumlarına Etkisinin İncelenmesi” konulu bu çalışma, 08/03/2018 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda jüri tarafından başarılı bulunmuş ve yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Adı Soyadı

İmza

TEZ DANIŞMANI **Prof. Dr. Yıldız GÜVEN**



JÜRİ ÜYESİ **Prof. Dr. Gülden UYANIK BALAT**



JÜRİ ÜYESİ **Yrd. Doç. Dr. Mefharet VEZİROĞLU ÇELİK**



ÖZGEÇMİŞ

2004	Yunus Emre Yabancı Dil Ağırlıklı Lise
2009	Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği Ana Bilim Dalı'ndan mezun olma
2009-2011	MEB Papatya Anaokulu Okul Öncesi Öğretmenliği
2011-2014	MEB Sardunya Anaokulu Okul Öncesi Öğretmenliği
2013	Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Ana Bilim Dalı Okul Öncesi Öğretmenliği Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı'na giriş
2014-2015	MEB TOKİ Nilüfer Anaokulu Müdür Yardımcılığı
2015-2016	MEB Sardunya Anaokulu Müdür Yardımcılığı
2016-2017	MEB Lale Anaokulu Müdür Yardımcılığı
2017-	MEB TOKİ Nilüfer Anaokulu Okul Müdürlüğü

İLETİŞİM BİLGİLERİ

Görev yaptığı kurum	: MEB TOKİ Nilüfer Anaokulu
Ünvanı	: Okul Müdürü
E-Posta+	: gulcanmaliyok@gmail.com

ÖNSÖZ

Bu yola çıkarken kendisinden ilham aldığım, araştırma sürecim boyunca her aşamada bana destek olan, fikirleriyle yolumu aydınlatan, her zaman örnek aldığım, ayrıca tezimde hazırladıkları ölçeği kullanmama izin veren değerli hocam ve danışmanım Sayın Prof. Dr. Yıldız GÜVEN'e en içten duygularıyla saygı ve teşekkürlerimi sunarım.

Tez jürimde yer almayı kabul eden, çalışmamın her aşamasında beni destekleyen ve değerli görüş ve katkılarıyla tez sürecime destek sağlayan değerli hocalarım Sayın Prof. Dr. Gülden UYANIK BALAT ve Yrd. Doç. Dr. Mefharet VEZİROĞLU ÇELİK'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Araştırmaya içtenlikle katılan ve uygulama sürecinde kolaylık sağlayan tüm öğretmenlere teşekkürlerimi sunarım. Sorularıyla bunalttığım, uzman görüşüne başvurduğum, çalışmamda beni yalnız bırakmayan ve destekleyen arkadaşım Şeyma DEĞİRMENCİ'ye sonsuz teşekkürler.

Beni bu günlere getiren, hayatımın her anında yanımda olduğu gibi bu süreçte de beni yalnız bırakmayan aileme, sadece bu çalışmamda değil tüm hayatım boyunca yanımda olan, akademik hayatta olmam için beni zorlayan, her an beni güldüren, eğlendiren, anlayan ve kardeş olmaktan çok öte arkadaşım olan canım ablam Hicran MALİYOK'a sonsuz teşekkür ederim. İyi ki varsınız.

İstanbul, 2018

Gülcan MALİYOK

ÖZET

Bu araştırma, 5 yaş çocuklarına uygulanan dans eğitiminin çocukların sosyal-duygusal uyumuna (sosyal yaşamın gereklerine uygun davranma, sosyal duruma uygun tepki verme, akranlarla etkileşim ve sosyal çevreye pozitif yaklaşma) etkisini incelemeyi amaçlamaktadır.

Yarı deneysel araştırma modelinde planlanan araştırmanın deney ve kontrol gruplarını İstanbul ili, Küçükçekmece ilçesinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bağımsız bir anaokulunun iki şubesinde 2015- 2016 eğitim- öğretim yılında öğrenim gören 5 yaş çocukları oluşturmaktadır. Deney ve kontrol grupları 20 deney-20 kontrol grubunda olmak üzere toplam 40 çocuktan oluşmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen “Kişisel Bilgi Formu” ve Güven ve Işık (2006) tarafından 5 yaşa uyarlanan “Sosyal Duygusal Uyum Ölçeği (MASDU-5 Yaş)” kullanılmıştır.

Elde edilen verilerin analizinde Mann-Whithney U-Testi ve Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır. Çalışma sonucunda deney ve kontrol grubu çocukların sosyal-duygusal uyum son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Bu sonuca göre; deney grubunda uygulanan dans eğitimi, çocukların sosyal-duygusal uyum düzeylerinin gelişiminde, kontrol grubunda kullanılan öğretim programına dayalı etkinliklere göre daha etkili olmuştur. Ayrıca deney grubunda uygulanan dans eğitimi çocukların sosyal-duygusal uyum düzeylerinin gelişiminde ve kalıcılığında olumlu yönde katkı sağlamıştır. Çalışma sonucunda elde edilen bir başka sonuç ise; deney ve kontrol grubundaki kız ve erkek çocukların sosyal-duygusal uyum düzeylerinin gelişiminde sosyal yaşamın gereklerine uygun davranma ve sosyal duruma uygun tepki verme alt boyutlarında erkek çocukların sosyal duygusal uyum düzeylerinin kız çocuklarından daha yüksek olduğu görülmüştür.

Çalışma sonucunda 5 yaş çocuklarına uygulanan dans eğitiminin çocukların sosyal-duygusal uyumuna (Sosyal Yaşamın Gereklerine Uygun Davranma, Sosyal Duruma Uygun Tepki Verme, Akranlarla Etkileşim ve Sosyal Çevreye Pozitif Yaklaşma) olumlu yönde etkisinin olduğu söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Okul Öncesi Eğitim , Dans, Hareket, Sosyal-Duygusal Uyum

ABSTRACT

This study aims to investigate the effects of dance education, applied to 5-year-old pre-school children on their socio-emotional adaptation (appropriate behaviour to social living requirements, an appropriate response to social situations, interactions with peers and positive approach to a social environment).

This quasi-experimental research design study, selected from among 5-year-old children who attended two classrooms as experimental and control groups in a Istanbul MEB Kindergarten in 2015-2016. There were 40 children in total; 20 in experimental and 20 in control group. This study utilises a "Personal Information Form" which was developed by the researcher and "Social-Emotional Adaptation Scale-MSAS" which was adapted by Guven and Isik (2006) for 5-year-old children as data collection tools.

Mann-Whitney's U-Test and Wilcoxon's signed-rank test were used to analyse the data. This study revealed that there was a significant statistical difference in social, emotional adjustment in test scores between the two groups. According to the findings, applied dance educational programme played a more effective role in the development of children's social-emotional adjustment in the experimental group than the activities based on educational programme applied to the control group. Moreover, dance education applied to experimental group contributed to the development of social-emotional adjustment level and its permanence. Another finding revealed by the study is that there was a significant statistical difference in gender which favor of girls, variable between two group's social-emotional adjustment scale and sub factor post test score.

As a result, findings showed that dance education programmes that applied to 5-year-old children had positive effects on children's social-emotional adjustment (appropriate behaviour to social living requirements, an appropriate response to social situations, interactions with peers and positive approach to a social environment).

Key Words: Pre-school education, Dance, Movement, Social Emotional Adaptation

İÇİNDEKİLER

ONAY.....	i
ÖZGEÇMİŞ	ii
ÖNSÖZ	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT.....	v
İÇİNDEKİLER	vi
TABLolar LİSTESİ	x
BÖLÜM I: GİRİŞ	1
1.1. Problem	1
1.2. Amaç	3
1.3. Araştırmanın Önemi	4
1.4. Sayıtlar	4
1.5. Sınırlılıklar.....	5
1.6. Tanımlar	5
BÖLÜM II: İLGİLİ ALANYAZIN.....	6
2.1. Okul Öncesi Dönemde Sosyal-Duygusal Uyum	6
2.1.1. Okul Öncesi Dönemde Sosyal Gelişim.....	7
2.1.2. Okul Öncesi Dönemde Duygusal Gelişim	9
2.1.3. Okul Öncesi Dönemde Sosyal-Duygusal Gelişimi Açıklayan Kuramlar	12
2.1.3.1. Psikanalitik Kuram	12
2.1.3.2. Erik Erikson'un Psiko-Sosyal Gelişim Kuramı.....	14
2.1.3.3. Sosyal Öğrenme Kuramı	17
2.1.3.4. Bandura'nın Sosyal Öğrenme Kuramı	17
2.1.3.5. Sosyo- Kültürel Gelişim Kuramı.....	20
2.1.4. Okul Öncesi Dönemde Sosyal-Duygusal Uyum.....	21
2.1.4.1. Okul Öncesi Dönemde Sosyal-Duygusal Uyumu Etkileyen Etmenler	26

2.1.4.1.1. Anne-Baba Çocuk Etkileşimi.....	26
2.1.4.1.2. Kardeş İlişkileri	27
2.1.4.1.3. Akranlar ve Arkadaşlık İlişkileri.....	28
2.1.4.1.4. Okul ve Öğretmenler	29
2.1.4.1.5. Kitle İletişim Araçları.....	29
2.1.4.1.6. Çocuğun Geliştirdiği Özellikler	30
2.1.4.1.7. Sosyo-Ekonomik Düzey.....	31
2.2. Hareket Eğitimi	32
2.2.1. Hareket Eğitiminin Tanımı ve Önemi.....	32
2.2.2. Hareket Eğitimi Olarak Dans	34
2.2.3. Dansın Yararları	36
2.2.4. Okul Öncesi Dönemde Hareket Eğitimi Olarak Dansın Gelişim Alanlarına Katkıları.....	38
2.2.4.1. Motor Gelişim ve Dans İlişkisi	38
2.2.4.2. Bilişsel Gelişim ve Dans İlişkisi	39
2.2.4.3. Sosyal Gelişim ve Dans İlişkisi.....	39
2.2.4.4. Duygusal Gelişim ve Dans İlişkisi	41
2.2.5. Dansın Çeşitleri.....	41
2.2.5.1. Geleneksel Olmayan Danslar	43
2.2.5.2. Geleneksel Danslar: Halk Oyunları.....	44
2.2.6. Okul Öncesi Dönemde Uygulanan Dans Eğitim Programları	45
BÖLÜM III: YÖNTEM	49
3.1. Araştırma Modeli	49
3.2. Çalışma Grubu.....	50
3.3. Veri Toplama Araçları.....	53
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu	53
3.3.2. Sosyal-Duygusal Uyum Ölçeği (MASDU-5 Yaş).....	53
3.4. Verilerin Toplanması.....	54
3.5. 5 Yaş Çocuklar İçin Dans Eğitiminin Hazırlanması ve Uygulanması	55
3.6. Verilerin Çözümlemesi.....	56

BÖLÜM IV: BULGULAR..... 58

4.1. Deney Grubu Çocukların Sosyal Duygusal Uyum Ön Test Puanları ile Son Test Puanları Arasındaki Farklılaşmaya İlişkin Bulgular.....	58
4.2. Kontrol Grubu Çocukların Sosyal Duygusal Uyum Ön Test Puanları ile Son Test Puanları Arasındaki Farklılaşmaya İlişkin Bulgular	59
4.3. Deney Grubu Çocukların Sosyal Duygusal Uyum Ön Test Puanları ile Son Test Puanları Arasında Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşma Durumlarına İlişkin Bulgular.....	60
4.4. Kontrol Grubu Çocukların Sosyal Duygusal Uyum Ön Test Puanları ile Son Test Puanları Arasında Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşma Durumlarına İlişkin Bulgular.....	61
4.5. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Sosyal Duygusal Uyumları Arasındaki Farklılaşmaya İlişkin Bulgular.....	62
4.6. Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Sosyal Duygusal Uyumları Arasındaki Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşmaya İlişkin Bulgular	63
4.7. Deney Grubu Çocukların Sosyal Duygusal Uyum Son Test Puanları ile Kalıcılık Testi Puanları Arasındaki Farklılaşmaya İlişkin Bulgular	64

BÖLÜM V: SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER 66

5.1. Sonuç ve Tartışma	66
5.1.1. Deney Grubu Çocukların Sosyal Duygusal Uyum Ön Test Puanları ile Son Test Puanları Arasındaki Farklılaşmaya İlişkin Sonuç ve Tartışma	66
5.1.2. Kontrol Grubu Çocukların Sosyal Duygusal Uyum Ön Test Puanları ile Son Test Puanları Arasındaki Farklılaşmaya İlişkin Sonuç ve Tartışma	66
5.1.3. Deney Grubu Çocukların Sosyal Duygusal Uyum Ön Test Puanları ile Son Test Puanları Arasında Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşma Durumlarına İlişkin Sonuç ve Tartışma	67
5.1.4. Kontrol Grubu Çocukların Sosyal Duygusal Uyum Ön Test Puanları ile Son Test Puanları Arasında Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşma Durumlarına İlişkin Sonuç ve Tartışma	67

5.1.5. Deney ve Kontrol Grubu Çocukların Sosyal Duygusal Uyumları Arasındaki Farklılaşmaya İlişkin Sonuç ve Tartışma	67
5.1.6. Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Sosyal Duygusal Uyumları Arasındaki Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu ile İlgili Sonuç ve Tartışma.....	68
5.1.7. Deney Grubu Çocukların Sosyal Duygusal Uyum Son Test Puanları ile Kalıcılık Testi Puanları Arasındaki Farklılaşmaya İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	69
5.2. Öneriler.....	70
5.2.1. Uygulayıcıya Yönelik Öneriler.....	70
5.2.2. Araştırmacıya Yönelik Öneriler.....	71
KAYNAKÇA.....	72

TABLÖLER LİSTESİ

Tablo 3.1.	Araştırma deseni.....	49
Tablo 3.2.	Deney ve kontrol grubu çocukların sosyal-duygusal uyum ölçeği ve alt boyutları ön test puanlarına ilişkin Mann-Whitney U-Testi Sonuçları.....	51
Tablo 4.1.	Deney grubu çocukların sosyal-duygusal uyum ölçeği ve alt boyutları ön test ve son test puanları arasındaki farklılaşmaya ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Test Sonuçları	58
Tablo 4.2.	Kontrol grubu çocukların sosyal-duygusal uyum ölçeği ön test ve son test puanları arasındaki farklılaşmaya ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Test Sonuçları	59
Tablo 4.3.	Deney grubu çocukların sosyal-duygusal uyum ölçeği son test puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşma durumlarına ilişkin Mann-Whitney U-Testi Sonuçları	60
Tablo 4.4.	Kontrol grubu çocukların sosyal duygusal uyum ölçeği son test puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşma durumlarına ilişkin Mann-Whitney U-Testi Sonuçları	61
Tablo 4.5.	Deney ve kontrol grubu çocukların sosyal-duygusal uyum ölçeği ve alt boyutları son test puanları arasındaki farklılaşmaya ilişkin Mann-Whitney U-Testi Sonuçları.....	62
Tablo 4.6.	Deney ve kontrol grubundaki kız ve erkek çocukların sosyal-duygusal uyum ölçeği ve alt boyutları son test puanlarına ilişkin Mann – Whitney U-Testi Sonuçları.....	63
Tablo 4.7.	Deney grubu çocukların sosyal-duygusal uyum ölçeği ve alt boyutları son test ve kalıcılık testi puanlarına ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Test Sonuçları	64

BÖLÜM I: GİRİŞ

1.1. Problem

İnsan hayatının ilk altı yıl çok önemlidir. Bu dönem içinde büyüme ve öğrenme hızlıdır. Çocuk ileride kullanacağı çoğu beceri ve yeteneği bu dönemde kazanır ve bu beceri ve yeterlikleri, çocuk kendi sosyal ve fiziksel ortamı içinde edinir. İnsanın uyumunun ve değişiminin kökeni toplumsaldır. İnsanlarca oluşturulan bu sosyal düzen, kişinin yaşamını etkiler. Kişi doğumdan itibaren içinde bulunduğu sosyal çevreye uyum sağlamaya başlar. Çocuğun bu sosyal çevreye uyum sağlayabilmesi, onun toplumda geçerli olan sosyal davranışları kazanmasıyla gerçekleşir (Bandura, 1999; Bandura, 2006; Oppen ve Olmsted, 1999).

Toplumun şekillenmesinde asıl rolü okul ve eğitim üstlenir. Bu sebeple okul çok güçlü bir kurumdur ve çocuklar için okul öncesi eğitim kurumu önemli sosyalleşme ortamlarından biridir (Oppen

Olmsted, 1999). Çocuk okul öncesi dönemde çevreye uyum sağlarken, içinde yaşadığı toplumla bütünleşebilmek için çaba gösterir, bu sebeple bazı temel becerileri ve sosyal davranışları bu dönemde kazanmaya başlar. Bu beceriler ve sosyal davranışlar çocuğun dünyayı daha iyi anlamasına ve içinde bulunduğu topluma daha kolay ve hızlı uyum sağlamasına yardımcı olur. Çocuk akranları ve yetişkinlerle etkileşime girerek sosyal-duygusal, dil, özbakım, bilişsel ve psikomotor becerileri kazanır (Arslan, 2007).

Okul öncesi dönem çocukları için hareket etmek; beslenmek, uyumak, ait olmak, sevmek ve sevilme gibi temel bir ihtiyaçtır. Çocuk hareket ederken, bulunduğu çevreyi keşfeder, anlamaya çalışır ve çevresi ile iletişim kurar. Bu dönemde çocuk çevresindekileri rol model alır ve bu modeller onun tüm yaşamına yön verir. Yapılan araştırmalara göre okul öncesi dönemde hareket eğitimi programlarının son derece önemli olduğu vurgulamaktadır. Bu sebeple çocukların hareket ihtiyacını karşılayacak hareket eğitim programlarına okul öncesi dönemde yer verilmelidir. Bu eğitim programlarının, çocukların psikomotor gelişimine katkı sağlayacak fırsatlar sunması, ilgi çekici olması ve oyun, dans, drama gibi etkinliklerle desteklenerek eğlenceli hale getirilmesi gerekmektedir (Kahl, 2002; Oktay, 2000).

Stinson (1989) dansı öğrenme, çevreyi anlama ve çevreyle iletişim kurma yöntemi olarak tanımlamıştır. Dans hem bir iletişim aracı hem de sağlıklı, işbirlikçi, kültürlü, duyarlı, kibar, kendini bilen, yaratıcı bireyler yetiştirilmesine olanak sağlayan bir eğitim aracıdır (Lin, 2005; Gilbert, 2005; Koff, 2000; Lee, 1998; Overby, 1992; Kraus, 1991)

Dans eden kişilerde, psikomotor, bilişsel ve duygusal gelişme görülürken, birey kendini tanır ve yeteneklerinin farkına vararak geliştirir, güçlü ve gelişmesi gereken yönlerini kavrar. Sağlığını korumasının yanında, bedenini en iyi şekilde kullanmayı öğrenir. Boş zamanlarını değerlendirirken gerekli becerileri, kişisel ve toplumsal davranışları kazanır. Dans çalışmaları kişide cesaret ve özgüveni artırır (Bişkin 2001).

Dansa eğitimde yeteri kadar yer verilmemiş, genellikle eğitsel yönü olmayan bir aktivite olarak nitelendirilmiştir (Aldemir, 2010). Okul öncesi dönemde farklı müziklerin ve hareketlerin harmanlandığı zengin içerikli dans çeşitleri çocukların gelişim alanlarını desteklerken farklı kültürlerle tanışma imkânı sağlar. Bu veriler ışığında çocukların keyif almalarını sağlayan, çeşitli deneyimler sunan, yaratıcılıklarının ve sosyal becerilerinin gelişmesine katkıda bulunan dans, okul öncesi dönemden başlayarak eğitimin her kademesinde programların içerisine dâhil edilmelidir ve dans eğitimi bu çocukların ileriki yaşamlarında sağlıklı ve mutlu bireyler olmaları için temel oluşturacaktır.

Bir dans türü olan bale eğitimi küçük yaşta henüz adaleler ve kemikler sertleşmeden, vücut yapısı esnekliğini kaybetmeden, başlatılmalıdır. Örnek olarak bale dansçılığı için çok mühim olan “turn out” (dışa dönüklük) un yerleştirilebilmesi ancak küçük yaşlarda mümkündür. Geç kalınması yanlış olduğu gibi çok ufak yaşta klasik bale eğitimine başlamak da ileride fiziksel sıkıntılara sebep olabilir (Ergüler, 2016)

Mariano (2010) 8-10 yaş çocuklarda aerobik dansın benlik saygısı, akademik başarı, davranış ve sosyal beceriler üzerine etkisi olmadığını belirtmiştir. Oysa araştırmalar incelendiğinde okul öncesi dönemde; dansın sosyal beceriler (Lee, 2002) öz benlik ve sosyal beceriler (Hoque, 2007) ile, yaratıcı hareket ve dans uygulamalarının sosyal davranış becerileri (Lobo, 2006), eğitici drama (Güner, 2008) ve eğitsel oyun uygulamalarının (Kacı, 2015) çocukların sosyal-duygusal uyumları, dans eğitimi çalışmalarının motor performansları (Arslan, 2012) ve hareketli müzik etkinliklerinin beden koordinasyonları (Beyazıt, 2012) ile ilişkisi olduğu görülmektedir.

Bu durum göz önünde bulundurulduğunda “okul öncesi eğitime devam eden 5 yaş çocuklarına uygulanan dans eğitim programının çocukların sosyal-duygusal uyumuna (sosyal yaşamın gereklerine uygun davranma, sosyal duruma uygun tepki verme, akranlarla etkileşim ve sosyal çevreye pozitif yaklaşma) etkisine ilişkin bir araştırmaya rastlanmaması araştırmamızın problemini oluşturmuştur.

1.2. Amaç

Bu araştırmanın amacı; 5 yaş çocuklarına uygulanan dans eğitim programının çocukların sosyal-duygusal uyumlarına etkisini sınamaktır. Bu temel amaç doğrultusunda, aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

Alt problemler:

1. Deney grubu çocukların sosyal duygusal uyum ön test puanları ile son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
2. Kontrol grubu çocukların sosyal duygusal uyum ön test puanları ile son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
3. Deney grubu çocukların sosyal duygusal uyum ön test puanları ile son test puanları arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark var mıdır?
4. Kontrol grubu çocukların sosyal duygusal uyum ön test puanları ile son test puanları arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark var mıdır?
5. Deney ve kontrol grubundaki çocukların sosyal duygusal uyumları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
6. Deney ve kontrol grubundaki çocukların sosyal duygusal uyumları arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark var mıdır?
7. Deney grubundaki çocukların sosyal duygusal uyum son test puanları ile kalıcılık puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Dansın insan gelişimine katkısı bilinse de sosyal-duygusal uyum üzerine etkisinin önemi yeterince vurgulanmamıştır. Kahl'ın da (2002) ve Oktay'ın da (2000) belirttiği gibi okul öncesi dönemde hareket eğitim programı son derece önemlidir ve bu eğitim programlarının eğlenceli hale getirilmesi gerekmektedir. İlköğretim 5. sınıf, zihinsel engelli ve üniversite öğrencileri üzerinde yapılan pek çok araştırmanın aksine okul öncesi dönemde yapılan çalışmalara rastlanmadığından bu çalışma sosyal-duygusal uyum düzeylerine etkisini ortaya koyması açısından önemlidir.

Bu araştırmayla;

- Müfredatta Dans Eğitimi Programının yer almadığı göz önünde bulundurularak okul öncesi eğitim alan 5 yaş çocuklarına verilen dans eğitimi programının alanda eksikliği tamamlayabileceği ve her yaş grubu için uygulanabilecek şekilde geliştirilebileceği,
- Okul Öncesi Eğitim Alan 5 Yaş Çocuklarda Dans Eğitimi Programının çocukların Sosyal Yaşamın Gereklerine Uygun Davranma, Sosyal Duruma Uygun Tepki Verme, Akranlarla Etkileşim ve Sosyal Çevreye Pozitif Yaklaşma ile ilgili sosyal-duygusal uyumlarının gelişmesine katkı sağlayacağı,
- Dans eğitimine erken yaşlarda başlamanın önemi üzerinde düşünme, tartışma ortamı oluşturacağı,
- Bu alanda yapılacak farklı araştırmalara yol göstereceği umulmaktadır.

1.4. Sayıtlar

Bu araştırmada aşağıdaki sayıtlardan hareket edilmiştir:

1. Deney ve kontrol grubundaki çocukların ölçülen özellikler dışındaki özelliklerinin benzer olduğu varsayılmıştır.
2. Sınıf öğretmenleri Sosyal-Duygusal Uyum Ölçeğini objektif olarak değerlendirmişlerdir.
3. Öğretmenlerin çocukları yeterince tanıdıkları varsayılmıştır

1.5. Sınırlılıklar

1. Araştırma 5 yaş çocuklarla sınırlıdır.
2. Araştırmaya katılan çocukların sosyal beceri düzeyleri “Sosyal-Duygusal Uyum Ölçeğinin (MASDU-5 Yaş)” ölçtüğü becerileri ile sınırlıdır.
3. Araştırma içinde uygulanan eğitim programının süresi 40’ar dakikalık 24 hafta ile sınırlıdır.
4. Dans Eğitimi uygulanan program ile sınırlıdır.
5. Deney ve kontrol grupları İstanbul ili Küçükçekmece ilçesinde bulunan bağımsız anaokuluna devam eden 5 yaş çocuklar ile sınırlıdır.
6. Çalışmanın uygulama süresi 2015- 2016 öğretim yılı ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Sosyal-Duygusal Uyum: Sosyal duygusal uyum, erken dönem okul uyumu ile ilişkili olarak ele alınmaktadır. Bu yapı kendini düzenleme, benlik kavramı, öz yeterlik ve toplum yanlısı davranışlardan oluşan beceriler grubudur (Fantuzzo, Bulotsky-Shearer, McDermott, McWayne, Frye, & Perlman, 2007).

Dans: Sıradan motor etkinliklerden farklı olarak amaçlı, bilinçli, ritmik ve ekinsel olarak biçimlendirilmiş sözsüz beden hareketlerinden oluşan ve güzel duygusal bir değere sahip insan davranışları bütünüdür (Yılmaz, 1994).

BÖLÜM II: İLGİLİ ALANYAZIN

2.1. Okul Öncesi Dönemde Sosyal-Duygusal Uyum

Okul öncesi dönem, bireyin hayatı tanımaya ve anlamaya başladığı en verimli ve hatta en hayati dönemidir. Bu dönemde kazanılanlar, ileride kazanılacakları önemli ölçüde etkileyip ve yönlendireceğinden her bilgi ve beceri önemle işlenmeli ve çocuğun gelişim alanları çok yönlü desteklenmelidir (Güven, 2004).

Gelişim bilişsel, dil, motor ve sosyal-duygusal gelişim olarak ele alacak olursak bilişsel gelişim; bireyin doğduğu anda hemen hemen hiçbir bilişsel etkinliği yokken zamanla çevresindeki olayları anlamada, bellemede ve yargılamada geliştiği gözlemlenebilmektedir. Bireyin bilişsel gelişimi, genetik, hem de çevresiyle etkileşimi sonucunda kazandığı yaşantılara dayanmaktadır. Dil semboller dizisidir. Düşünce ise, bu dilsel semboller yoluyla biçimlenen zihinsel faaliyetlerin sonucudur. Bu sebeple dil düşünceyi yapılandırır. Hareket, denge, çevreyi keşfetme, araştırma ve oyun için gerekli olan temel motor becerilerde ustalık becerisi olan motor gelişim; çocuğun fiziksel, motor, sosyal ve psikolojik gelişimine bağlıdır. Sosyal gelişme, bireyin grup yaşamının baskı ve güçlüklerine karşı duyarlı olması, çevresindeki diğer kişilerle etkileşim içinde olması ve onlar gibi davranabilmesidir (Aydın, 2000; Başaran, 1966; Schleyer, 1998; Yavuzer, 2002).

Bebek dünyaya geldiğinde bazı duygusal davranış biçimleri yoktur. Tutumlar ve duygular yavaş yavaş oluşur ve kazanılır. Çocukluk dönemlerinde ise öğrenme, duygusal gelişim oluşumunda etkin bir rol oynar ve bu öğrenme biçimleri deneme-yanılma, taklit özdeşleşme ya da koşullanma yoluyla gerçekleşir (Yavuzer, 2002).

Araştırmamızda dans eğitim programının sosyal-duygusal uyuma etkisi araştırılacağı için sosyal-duygusal gelişime daha geniş yer verilmiştir.

Gelişimin ve öğrenmenin sosyal duygusal yönü son zamanlarda sıkça çalışılmaktadır. Çocuklar sosyal bir dünyada büyürler ve kişilerle etkileşimler sayesinde çevre ile ilişki kurmayı öğrenirler. Okul öncesi dönemde sosyal duygusal beceri, gelişimin duygusal, zihinsel ve davranışsal alanlarına yönelik beceri ve bilişi içeren çok değişkenli bir

kavramdır. Örneğin duygusal beceri; duyguların farkındalığını ve ifadesini, duyguları ayırt etmeyi ve duyguları düzenlemeyi içermektedir (Bosacki, 2007; Domitrovich, Cortes ve Greenberg, 2007; Schaffer, 1996).

Çocukların duygusal becerileri, gelişmekte olan sosyal becerilerini desteklerken sosyal becerilerin de duygusal becerileri desteklediği bilinmektedir. Aslında, bu iki beceri “sosyal duygusal beceri” olarak birleştiğinde daha anlamlı olmaktadır (Denham, 2007; Halberstadt, Denham ve Dunsmore, 2001).

Sosyal-duygusal becerilerden yoksun olmak olumsuz davranışlar ve yaşlıları tarafından dışlanma ile yakından ilişkilidir. Bu sebeple olumlu sosyal davranış ve akran ilişkileri açısından bilişsel, duygusal ve davranışsal becerileri başarılı bir şekilde birleştirme son derece önemlidir (Domitrovich, Cortes ve Greenberg, 2007).

Çocukların okul hayatı için çoğunlukla akademik ve bilişsel becerilerin önemli olduğu düşünülse de erken çocukluk okula uyum literatürü sosyal ve davranışsal becerileri ön planda tutmaktadır (La Paro ve Pianta, 2000). Okul öncesi eğitim ortamının beklentilerini karşılayabilmek için çocuklar çeşitli sosyal ve duygusal becerilere sahip olmalıdırlar. Okul öncesi dönemde sosyal beceriler ve akranlarla ilişki kurma uyum için önemli bir göstergedir. Bunun yanı sıra duyguları düzenleme ve duyguları ifade etme gibi duygusal beceriler de okul öncesi eğitime geçişte büyük bir öneme sahiptir (Miller, Gouley, Shields, Dickstein, Seifer, Magee, v.d., 2003).

2.1.1. Okul Öncesi Dönemde Sosyal Gelişim

Sosyal gelişim ve sosyalleşme, kişinin, içinde bulunduğu toplumun davranış kalıplarını kişiliğine mal ederek o topluma ait olmasıdır. Çocuk, dünyaya sosyalleşerek gelmez. Sosyalleşme süreci boyunca çocuk, grup kurallarına ve değerlerine uymayı öğrenirken bu değerler sistemini benimser. Bu öğrenme hayatı boyunca devam eder. Bu süreçte çocuğun diğer insanlar ile olan ilişkileri ve diğer çevre faktörleri de sosyal uyumu üzerinde etkilidir (Başal, 2004).

Aşağıda okul öncesi dönem çocuğunun sosyal gelişimine ilişkin bilgilere yer verilmiş, araştırmanın konusu olan yaş grubuna daha ayrıntılı değinilmiştir.

1) 0–2 Yaş: İnsanlar ile olumlu ilişkiler kurmak, karmaşık sosyal dünyadaki en önemli işlerden biridir. Sosyal davranışın temeli bebekliğin ilk günlerine kadar uzanır. İkinci ay

civarında insan yüzüne gülümsemesi bebeğin etkileşim içeren ilk sosyal tepkisidir Üç aylık oluncaya kadar birey, odaya birisi girdiğinde, ağlamayı kesme, gelen birinin yerini aramak için bakma, yüzüne bakan kişiye gülümseme, yalnız olduğunu anlayınca bağırma ve ya ağlama gibi toplumsal uyanıklığın birçok belirtisini gösterir. Bebek ilk altı ayın sonunda insanların jest, mimik ve ses tonuna göre arkadaşlık ya da öfke tepkilerine göre karşılık verir. Dokuzuncu- onuncu aydan sonra ise diğer bireylerin ses, jest ve hareketlerini taklit eder (Avcı, 2004; Morgan, 1991).

Bir yaş civarında annenin yanında keşfetme aktivitelerinde bulunur. Birinci yaşın sonuna doğru, çocuğun kas ve hareket sistemindeki hızlı gelişim ile bağımsız varoluşa geçişin adımları atılır. İşeme ve dışkılamayı tutabilme ya da bırakabilmeyi kontrol ederek toplumsal davranışlara genelleme yapar; tutma ve bırakmayı öğrenir (Avcı, 2004; Öztürk, 1995).

İki yaş ile birlikte çocuklar, kendilerinden bağımsız bir varlık olmalarının beklendiğini ve çeşitli davranışların belirli ortamlarda uygulanması gerektiğini öğrenirler. Ebeveynlerin etkisiyle de şekillenen davranış türleri sosyalleşme işinin ilk basamaklarını meydana getirir. İki yaşındaki çocuk, hareket ve görüş alanı içindeki çocuklara ilgi duysa da daha onları devamlı oyun arkadaşları saymaz (Oktay, 2000; Yavuzer, 2005).

2) 3-4 Yaş: Üç yaşından itibaren birbirleriyle oyun oynayarak iletişim kurabilen çocuklar, bu dönemde, arkadaşlık konusunda seçici davranmaktadır. Çocukların yaşlarıyla birlikte akran ilişkilerindeki samimiyet de artmaktadır. Olumlu ve dengeli bir birey haline dönüşen çocuk bu süreçte grup oyunlarını daha çok tercih etmeye başlar. Çevresiyle etkileşim kurarak, sosyal kişiliğini kazanmaya başlamaktadır. Bu dönemin en belirgin özelliği de paylaşmaktır (Tür, 2004).

Çocuk, dört yaşına geldiğinde ise davranışlarını daha kolay kontrol etmeye başlar. Bu yaşlarda çocuk hem yetişkinlerle olumlu ilişkilerine devam eder hem de çatışmalar yaşayabilmektedir. Bunun sebebi ise, toplumun artık onu yetişkin bir birey olarak görmelerini istemesidir. Yaşlılarıyla da çatışmalar yaşayabilir ancak bu çatışmalar onun için sosyal tecrübeler kazanmasına yardımcı olur. Çocuğun, oyun zamanında bazı isteklerinden vazgeçmesi onun sosyal gelişimi açısından oldukça önemli bir davranıştır (Dinç, 2002; Sarı, 2007).

3) 5 Yaşta Sosyal Gelişim: Beş yaş çocuğu akranlarına ve yetişkinlere dostça yaklaşırken daha olgun ve bilgili bir görünüme kavuşur. Kendisinden beklenen sosyal davranışları toplum içerisinde uygular. Oynadığı oyunun kurallarına uyar, oyuncaklarını paylaşarak grup oyunlarına daha çok katılır. Bireysel haklarını bilir ve savunmaya başlar, başkalarının haklarına ise saygı göstermeye çalışır. Bu yaşta çocuk bir çok günlük işi kendi başına yapmaya başladığından yetişkin desteğine olan ihtiyacı azalır ve bağımsızlığı artar. Yetişkinlerden yardım isteyebilir, kendinden küçüklere ise yardım etmeye isteklidir (Çağdaş, 2000; Kandır, 2004; Yavuzer, 2002).

Kendi kendine yeter, sosyaldır, kendinden emindir, şekilcidir, uyumludur, rahattır, ciddidir, dikkatli ve kararlıdır. Beş yaş çocuğu akranları veya yetişkinler ile kolayca iletişim kurar. Toplum içerisinde olumsuz davranışlarda bulunabilir ve hem bedensel hem de sözel saldırganlık yapabilir. Hayali arkadaşları olabilir ve onlarla konuşabilir. Hayalinde canlandığı olayları gerçekmişçesine anlatır. Ev dışında daha mutlu olur ve dışarıda oynadığı açık hava oyunlarında ev oyunlarına göre daha başarılıdır. Oyunları şaka ve sürprizler içerir. Beş yaş çocuğu konuşkandır. Arkadaşlarını hemcinslerinden tercih eder, güçlü arkadaşlık bağları kurabilir. Akranlarına karşı uzlaşmacı davranır (Navaro, 1990, Ryder, 1995, Yavuzer, 2002).

2.1.2. Okul Öncesi Dönemde Duygusal Gelişim

Duygu, iç ve/veya dış çevreden gelen etkilerin kişide zevk alma ya da acı hissetme türünden izlenimler oluşturmaktır. Duygunun sürekliliği, şiddeti ve yerleşik oluşu kişinin davranışlarını etkiler. Bireyin hayatı boyunca yaptıkları aktiviteleri duyguları ile birlikte gerçekleşir. Birey, çevresindeki canlı ve cansız varlıklar ile etkileşim içindedir. Bu etkileşim esnasında haz ya da elem yönünde, az ya da çok duygu yenginliği içinde bulunur (Başal, 2004).

Duyguların hayata uyum sağlama işlevleri bulunmaktadır. Duygular farklı durumlar ve tecrübeler tepki olarak ortaya çıkar. İnsanlar aynı duruma karşı farklı şeyler hissedebilir ve değişik tepkiler verebilir. Örneğin; bir ölüm olayına kimi insan ağlayarak tepki gösterirken kimi serinkanlı davranabilir (San-Bayhan ve Artan, 2009).

Aşağıda okul öncesi dönem çocuğunun duygusal gelişimine ilişkin bilgilere yer verilmiş, araştırmanın konusu olan yaş grubuna daha ayrıntılı değinilmiştir.

1) 0–2 Yaş: Yeni doğanlar, bağırarak, ağlayarak, ellerini ve kollarını hareket ettirerek, vücutlarını gererek mutsuz olduklarını açıkça hissettirirler. Onlar mutluluklarını ifade etmekte zorlanmaktadır. Bebekler ilk aylarda insan sesi duyduğunda ve kucağa alındığında sakinleşmektedir. Bebekler üç-dört aylık dönemde gereksinimlerini karşılayacak görme alanındaki veya kucaklayan kişiye ayırt etmeden tepkide bulunmaktadır. Zamanla insanlara daha fazla tepki vermeye başlarlar ve bir süre sonra bu tepkiler ayırt edici olmaya başlar. Bu sebeple alışkın olduğu birey, bebeği daha kolay sakinleştirebilmektedir (Avcı, 2004; San-Bayhan ve Artan, 2009).

İlk altı ayda, çocuk kendi bedeninin ihtiyaçlarına duyarlıdır. Bu gereksinimlerini karşılamada ona yardımcı olan yetişkinlere bağlandığı dönemdir ki bu bağlılık çocuğun ilk yıllarda oluşmaya başlayan güven duygusunun temelini oluşturur. Bebek, diğer insanlardan ilgi beklerken aynı zamanda çevresine de ilgi göstermeye başlamaktadır. Tanımadığı insanlara ağlama tepkisi göstererek çevresindeki insanları ayırt ettiğini belli eder. Fakat bir yaşından sonra tanımadıklarıyla da iletişim kurmaya başlamaktadır. Başlarda tek bir kişiyle kurduğu duygusal bağ büyüyerek çevresindeki diğer insanlarla da ilişkiyi başlatmaktadır. İki yaşına girdiğinde bebek özgür bir birey olarak hareket etmeye başlamak istemektedir. “Hayır” kelimesini kullanmak en sık yaptığı davranışlardan biridir. Çocuk, bir buçuk ile üç yaş arasında duygularını açıkça ifade etmeye başlamaktadır ve duygularını ifade ederken değişik sözcükler seçmekten hoşlanmaktadır. Duygularının sebeplerini açıklarken, zamanla empati kurmaya da başlar (Denham, Basset ve Wyatt, 2007; Landers, 1999; Oktay, 2000).

2) 3–4 Yaş: Üç ya çocuğu, zamanla daha olumlu ve dengeli bir birey haline gelir. Bu dönemde rastlanılan ani öfke belirtileri genellikle eşyaya yöneltilmiştir. Okul öncesi dönemde, gün içerisinde yaşanan olaylar ve korkulu yaşantılar uykuda da etkisini sürdürmeye devam eder. Sonuç olarak çocuk, geceleri korkulu rüyalar görebilir. Neşeli olan üç yaş çocuğu, sevdiği insanlara çelişkili davranabilir ve onlara kimi zaman öfkeli ve saldırgan davranabilir. Bu dönemde kendisine verilen görev ve sorumlulukları üstlenmekte başarılı olamasa da ona tanınacak fırsatlar, kendisini tanımasını sağlayacaktır. Genelde çocuk, özerk ve oldukça inatçıdır. Kendi isteği ile harekete geçer. Küçük kardeşlerine sevgi ve ilgi gösterir, sıkıntı yaşayan oyun arkadaşlarının duygularını anlamaya ve paylamaya çaba gösterir (Oktay, 2000; Yavuzer, 2005).

Dört yaşa gelindiğinde çocuk değişken bir yapıya sahiptir. İnsanlara çelişkili duygular besler. Duygularını resimlerine aktarırken özel bir plan yapmaz, orada bulunan her şeyi kullanır. Hayal gücünü kullanır, başladığı işi yarım bırakmaktan rahatsız olmaz. Bu dönemde çocuk, ışısız odalar, geceleyin işitilen sesler, iri hayvanlar, yılanlar, ana babadan ayrılık gibi korkuları yoğun bir şekilde yaşarlar (Bayhan ve Artan, 2004; Kandır, 2004; Yavuzer, 2002).

3) 5 Yaşta Duygusal Gelişim: Beş yaş çocuğu akranları ve yetişkinlerle kolay iletişim kurar ve kendini ifade etmede oldukça başarılıdır. Bu yaş çocuğu kendi duygularını sözel olarak ifade edebilmektedir. Dinleme davranışı gelişmiştir, hareketli ve keyiflidir. Çocuk beceri kazanılmasında sabır gösterirken duygularını da kontrol etmekte başarılıdır. Duygularını ve duygularındaki değişimi karşılaştırmalı olarak ifade edebilirken insanların aynı durum karşısında farklı duygulara sahip olabileceğini anlamaya başlarlar. Beş yaş çocuğu kişilerin duygularını ip uçlarına bakarak tahmin edebilirler. Önceki dönemlere göre, kişilerin duygularını, düşüncelerini daha kolay anlamaya başlarlar. Arkadaşlarının isteklerini gerçekleştirmede çaba gösterirler (Bretherton, 1990; Oktay, 2000; Denham, 2007; Ştefan, 2008).

Yetişkin desteğine olan ihtiyacı azalırken özerklik dönemindeki inatçılığı ve negatifliğinin yerini söz dinleme davranışı alır. Sosyal çevresi ile ilişkilerinde çocuk ben demekten biz kavramına geçmeye başlar, yardım etmekten keyif alır. Kritik anlarda soğukkanlı olmayı başarır. Bu özelliği ile güven duygusu beş yaş çocuğunun övünülecek tarafıdır (Çağdaş, 2002; Yavuzer, 2005).

Akranları ile ilişkilerinde bazen sorunlar ve çatışmalar yaşayabilir ve bu durum karşısında saldırgan tepkiler verebilir. Fakat zamanla, saldırganlığın çözüm olmadığını ve başkaları tarafından bu davranışın onaylanmadığını anlar. Bu sayede, sosyalleştiği derecede problemlerine farklı ve toplumca onaylanan çözümler aramaya başlar (Kandır, 2004).

Çocuk yardım maksadıyla bir şeyler yapmaktan keyif alır. Yarışmalı oyunlar oynarken kurallarına uymaya özen gösterir. Oyununu bitirmeden diğer günlerde de devam edebilir. Sosyal çevresi ve olaylar hakkında sorular sorar. “Şunu yapabilir miyim? Arkadaşıma bir şey sorabilir miyim?” gibi sorular sorarak izin ister (Grotberg, 1994; Zembat ve Unutkan, 2001).

Arkadaşlarının duygularını paylaşır ve onlara espri yapmaktan hoşlanır. Grup içerisinde gösterdiği başarıya göre liderlik rolünü üstlenebilir. Kişilerin görüşlerini dikkate alırken şahsına söylenen olumlu ya da olumsuz düşünceler onun için anlam ifade eder (Kandır, 2004).

Beş yaş çocuğu duygusal açıdan dengeli görünseler ve bazen neden korktuklarını anlamakta zorlansalar da karanlıktan, kaybolmaktan vb. korkabilirler. Bu sebeple çocukla ilgilenmek ve onu sakinleştirmeye çalışmak uygun olur (Oktay, 2000).

2.1.3. Okul Öncesi Dönemde Sosyal-Duygusal Gelişimi Açıklayan Kuramlar

Sosyal-duygusal gelişimle ilgili birçok kuram geliştirilmiştir. Araştırmamızın bu kısmında daha ayrıntılı bilgi edinebilmek için sosyal-duygusal gelişim alanı ile ilgili kuramlara aşağıda yer verilmiştir.

2.1.3.1. Psikanalitik Kuram

Freud'a göre doğumdan ergenlik dönemine kadar 5 temel psiko-sosyal gelişim evresi bulunmaktadır. Freud olumsuz ve patolojik gelişim üzerinde durmuştur. Bu evreler şunlardır:

1. Oral Dönem: Bu dönemde bebek insanları ayırt edemez. İleri ki zamanlarda ise, insanların çehrelerini, seslerini, ısılarını ya da hissettirdikleri rahatlığı algırlar. Bebek oradan götürüldüğünde bunları unuttur. Ebeveynlerini ise sürekli temasta oldukları için onları bilir ve unutmaz. Bu sosyallikten keyif alması, bakıcısı ile kuvvetli bağlar kurmasını sağlar. Oral dönemdeki bebek kendisini yönetemediğinden annesine bağımlıdır. Bu da onun bu dönemdeki duygusal hayatının önemli özelliklerinden biridir (Üre, Arı ve Şahin Seçer 2001).

Oral dönemde çocuğun temel ihtiyacının karşılanmaması doyumsuz ve paylaşımcı olmamasına sebep olabilir. Bebeklikte oral hazdan mahrum kalmanın sonucu olarak oral saplantılar oluşmaktadır. Bunun yanı sıra kişilik sorunları, insanlara güvensizlik, diğerlerinin sevgisini istememek ve karşılıklı ilişkilerden endişe etmek ve yakın bağlar kuramamak gibi kişilik özellikleri oluşabilir (Corey, 2008).

2. Anal Dönem: Bu dönem, 1-3 yaşlarını kapsamaktadır. Anal bölge haz kaynağıdır ve daha çok duyarlı olmaya başlamaktadır. Tuvalet eğitimi genellikle bu dönemde başlar.

Çocuk, kendini ve çevreyi kontrol etmeyi öğrenir, tuvaletini tutup bırakabilir. Çocuğun tuvaletini annesinin istediği zaman ve istediği yerde yapabilmesi, çevreden daha çok ilgi görmesine sebep olabilmektedir. Bununla birlikte çocuk toplumun iyi, kötü, doğru, yanlış ve ayıp gibi kavramlarını öğrenmeye başlamaktadır. Freud’a göre anal dönemde çocuk “inatçı, dağınık, ters ve pasaklı” olabilmektedir. yanlış zamanda verilen ve sert tuvalet eğitimi çocuğun bu döneme saplanmasına neden olmaktadır. Anal dönemde verilen tuvalet eğitimi, çocuğun yaşamının ilerleyen dönemindeki kişilik özelliklerini etkilemektedir. Çocuğun anal ihtiyaçlarının karşılanmaması ya da aşırı karşılanması onun özerkliğinin gecikmesine, hem aşırı kuralcılık, istifçilik, inatçılık, cimrilik, saldırganlık, sevgi-nefret gibi karşıt duyguları bir arada yaşamasına hem de aşırı düzenlilik ya da aşırı dağınıklık gibi davranışlara sahip olmasına yol açmaktadır (Bee ve Boyd, 2009; Engler, 2013; Senemoğlu, 2005).

3. Fallik Dönem: 3 yaşından 6 yaşına kadar süren dönemde haz kaynağı cinsel organdır. Çocuk fallik dönemde sosyalleşmeye başlar. Cinsiyetler arasındaki farklılıkları sorgular. Kızlarda eletra ve erkeklerde oedipus karmaşası görülür. Yani çocuklar kendi cinslerindeki ebeveynlere olumsuz duygular beslerken karşı cinsteki ebeveyne hayranlık duyarlar. Bu kompleksler süper egonun gelişmeye başlamasıyla ve çocuğun sosyalleşmesiyle ortadan kalkar (Grusec ve Lytto, 1988; Hll ve Lindzey 1985; Akt. Gülay ve Akman, 2009).

Çocuk kendi geleceğinin, bir birey olarak kimliğinin ve ebeveynler arasındaki cinsel bağların ayırımına varır. Bunun sonucunda üçüncü olarak yeni ve güçlü bir anksiyete geliştirir ki bu da kendi vicdanıdır. Bu dönemde, içlerinde yasaklanmış bir dürtü belirlediğinde, hemen ana babalarının sınırlamalarını hatırlarlar, vicdanlarının seslerini duyarlar. Bu dönemde yıkıcılıklarının ve saldırganlıklarının kendilerine doğru yöneleceği korkusunu yaşarlar (Üre, Arı ve Şahin Seçer, 2001).

4. Gizil Dönem: Bu dönemde çocuk aile ortamından çıkıp dış dünyaya açılır. İlkokul dönemini kapsayan dönemde cinsel dürtüler durgunlaşır. Çocuk, cinsiyet kimliğine kavuşmuş olup aynı zamanda kendi cinsiyetine ilişkin toplumsal rolünü güçlendirmektir. Psikologlara göre, eğitimin verileceği en iyi dönemdir. Gizil dönem doğru bir şekilde geçirilmezse çocuk enerjisini yanlış yere aktarabilir ve ya dürtülerini aşırı kontrol altına alarak kişiliğinin gelişimini engelleyebilir. Cinsel içgüdülerden

duyulan acılardan sonra gizil dönem bir hayli sakin geçer. Cinsel ilginin yerini, okula, akranlara, spora ve yeni aktivitelere duyulan ilgiyle alır. Bu dönemde çocuk dışa açılır ve çevresindeki insanlarla ilişkiler kurarak sosyalleşir (Corey, 2008; Girgin, 2004).

5. Ergenlik Dönemi: Ergenlikle başlayan ve yaşlılığa kadar süren dönemdir. Gizil dönemde sakin kalan dürtüler değişen fizyoloji ile yeniden canlanmaya başlar. Bu dönemde sosyal kısıtlamalar ve yasaklar olmasına karşın ergenler, arkadaş edinmek, sanat ya da spora yönelmek ve kariyer planlamak gibi sosyal aktivitelere yönelerek cinsel enerjiyle başa çıkılabilir. Kurallar ve yaptırımlar kişiye anlamsız gelir ve bağımsızlığa düşkünlük artar. Bu sebeple aile ve genç arasında çatışmalar olabilir. Ailenin bu dönemde takınacağı doğru tutumla genç ergenlik dönemini sağlıklı bir kişilik yapısını oluşturarak tamamlayacaktır. Cinsel çekicilik, toplumsallaşma, grup faaliyetleri, mesleki planlama ve aile kurma isteği bu dönemde oluşmaktadır (Corey, 2008; Girgin, 2004; Gülay ve Akman, 2009).

2.1.3.2. Erik Erikson'un Psiko-Sosyal Gelişim Kuramı

Erikson'a göre insan davranışlarını etkileyen dürtüler biyolojik kökenli değildir. Kişiliğin ortaya çıkmasında biyolojik faktörlerin yanında toplumsal faktörlerin belirleyici rolünü vardır (Yeşilyaprak, 2006).

Psiko-sosyal gelişim kuramına göre sosyal çevre içinde yer alan anne, baba, öğretmenler ve arkadaşlar, çocuğun gelişimi için önemli bir rol oynar. Erikson'a göre insan gelişiminde sekiz önemli dönem vardır. Bu kritik dönemlerde aşılması gereken krizler ve çatışmalar bulunmaktadır. Bireylerin sağlam bir kişilik kazanmaları için bu kriz veya çatışmaların başarılı bir şekilde atlatılması son derece önemlidir. Bu dönemlerde yaşanan karmaşalar kişiye yeni bir özellik kazandırarak, bireyin güçlenmesini ve bir sonraki gelişim döneminin rahatlıkla yaşanmasını sağlarlar. Bir evredeki krizin ya da çatışmanın başarılı bir şekilde atlatılması bir sonraki dönem için sağlam temeller oluştururken kriz ya da çatışma aşılmazsa Freud'un psikanalitik kuramında olduğu gibi kişi, o dönemde takılı kalmaz, fakat sonraki dönemlerde de devam eder ve çözülünceye kadar sorun oluşturur (Erden ve Akman, 2003; Senemoğlu, 2005). Bu dönemlerin özellikleri aşağıda sırayla verilmiştir.

Temel Güvene Karşı Güvensizlik: Bu dönemin temel gereksinimi sevgi ve yakınlık görme, bakım almadır. Temel fiziksel ve duygusal ihtiyaçlar tam anlamıyla karşılandığı zaman bebekte temel güven duygusu gelişirken, ihtiyaçlar karşılanmadığında ise güvensizlik gelişir. Annenin bebeği büyütürken izlediği tutum bu duyguların gelişiminde oldukça önemlidir (Erden ve Akman, 2003; Corey, 2008; Şenol, 2006).

Özerkliğe Karşı Utanma ve Şüphencilik: Çocuklar birinci yaşı sonuna doğru yürümeye ve konuşmaya başlar ve anneye olan bağımlık giderek azalmaktadır. Çocuğa hareketlerini kontrol etme imkanı vermek, bağımsızlık duygusunun gelişmeye başlamasını sağlayacaktır (Erden, Akman, 2003). Bu dönemde yaşanan ana sorun özgüven ile iç çatışmalar arasında yaşanandır. Çocuk hata yapmak, sınırları öğrenmek adına araştırma ve deneyim kazanma ihtiyacı duyar. Bazen çocukların çevrelerini tanıma çalışmaları ebeveynlerin istekleriyle çelişebilir. Ebeveynler bebeğin davranışlarına bazı kurallar getirmek isteyebilir, sakıncalı görülen davranışlarını kısıtlayabilirler. Ana babanın bu emeği çocuğun özerklik girişimiyle çatışır. Önceleri yaptığı yeni şey onaylanan ve ana babaya mutluluk veren, sevilen çocuk, ebeveynlerine duyduğu güvenle ilgili kuşku yaşamaya başlar. Ebeveynin katı kuralları, yaptırımları, seslerini yükseltmeleri ve sevgisini esirgeme gibi psikolojik cezaları çocukların özerkliğe karşı utanç duymalarına sebep olur. Bu duygu da suçluluk duygusunun temelini oluşturur (Arı, 2006; Corey, 2008).

Girişkenliğe Karşı Suçluluk Duygusu: Freud'un fallik dönemine denk gelen bu dönemde motor ve dil gelişimi arttıkça çocuk çevresini keşfetmeye ve merak duygusunu gidermeye çalışmaktadır. Erikson için bu dönemin vazgeçilmezi oyundur. Çocuk, oyun yoluyla kendisi ve sosyal çevresi hakkında birçok bilgiye ulaşmakta ve bu dönemde, çevrelerini daha dikkatli bir şekilde inceledikçe, akranlarıyla etkileşime girdikçe, sosyal bir dünyada yaşamanın güçlükleriyle karşılaşmaktadırlar. Erikson'a göre üç yaş çocuğu paylaşımcı değildir. Bu sebeple anne baba tutumları çocuğu doğru yönlendirmede oldukça önemlidir. Uzmanlarca olumsuzluk dönemi olarak da kabul edilen dönemde Erikson'a göre çocuk üç yaşının sonuna geldiğinde, arkadaşlarıyla olan ilişkileri önem kazanmakta ve sosyal kişiliğini oluşturmaya başlamaktadır. Erikson, çocuklara akranlarıyla nasıl oynayacakları, çıkabilecek sorunları nasıl çözeceklerinin öğretilmesi gerektiğini savunur. Çocukların oyun arkadaşı ararken, oyunlar ve benzeri sosyal faaliyetler planlarken; onlarda girişkenlik duygusunu geliştirmektedir. Başarma isteği ve

amaç duygusu oluşan bu dönemde çocuk hedeflerini oluşturmayı ve zorluklarla başa çıkmayı öğrenmektedir. Fakat olumsuz ebeveyn tutumları, çocukta, suçluluk duygusunun gelişimine neden olmaktadır. Bu sebeple girişkenlik duygusu gelişmemiş çocuklarda, dönemin sonunda suçluluk ve geri çekilme duyguları başlamaktadır. Bu çocukların amaçları bulunmamakta ve girişken davranmamaktadır (Arı, Çağdaş ve Şahin, 2002; Aydın, 2005; San-Bayhan ve Artan, 2009).

Başarılı Olmaya Karşı Aşağılık Duygusu: Altı-on iki yaş arası çocukların ilgileri, oyundan akademik ve sosyal alana doğru kayar. Planlı, programlı eğitime başlayan çocuğun çevreyle etkileşimi değişir. Toplumsal kurallar ve sosyal çevrenin beklentileriyle karşılaşacak olan çocuk toplumdan daha çok etkilenecektir. Eğer bu etkileşim olumluysa çocuk etkili bir insana dönüşebilir. Ancak olumsuz yaşantılar var ise yetersizlik ve aşağılık duygusuna kapılabilir. Bu dönemde çocuk sosyo-ekonomik açıdan kendi ile arkadaşlarının durumunu kıyaslayarak tatmin olmak ister. Bu sebeple anne-babalar ve öğretmenler çocuğun kendi olanakları ile başardığı konuların vurgulamalı ve çocuğu teşvik etmeleri önemlidir. Aksi halde çocukta yeterli olamama ve aşağılık duyguları gelişir (Aydın, 2005; Gülay ve Akman, 2009; Yeşilyaprak, 2003).

Kimlik Kazanımına Karşı Kimlik Krizi: Ergen, 12 yaşından başlayıp 18 yaşına kadar olan bu dönemde kimlik bir arayış içerisindedir. Vücudunda hız kazanan fiziksel değişimlere alışmaya çalışan ergen, daha sonraki dönemlerde eğitimi ve kariyeri ile ilgili kararları verme pozisyonundadır. Kimlik kazanmada genç olumlu bir ben duygusu geliştirir. Bu birey kim olduğuna dair, kişiliğini sorgulayıcı ve potansiyelinin ne olduğu gibi sorulara karlı. Bu karşıya kalan ergenin karar vermesinden ana babasından çok arkadaşları etkili olur. Bu dönemin sağlıklı atlatılabilmesi için ana babanın, ergene farklı fırsat ve rolleri tecrübe etmesine olanak sağlamalıdır. Bu sayede kargaşa sorunu çözülebilir. Ergen yapmak istediği olumlu şeylerin kararını verirse kimlik kazanımını gerçekleştirmiş olur (Aydın, 2005; Kılıç, 2007).

Yakınlığa Karşı Yalıtılmışlık: Genç yetişkinlik dönemlerinde kişilerin çevresindeki insanlarla yakın dostluk, anlamlı ilişkiler kurması beklenir. Gizliliğin oluşmasında gösterilen başarısızlık kişiyi yabancılaşmaya ve çevresinden uzaklaşmaya götürür. Kendi bütünlüğünü muhafaza ederek anlamlı ilişkiler kurabilenler yalıtılmışlık

duygusunu yaşamazlar. Bireyin bu dönemde kazanacağı olumlu özelliğin sonucunda oluşacak temel güç ise aşktır (Aydın, 2005; Corey, 2008; Gülay ve Akman, 2009).

Üretkenliğe Karşı Durgunluk: Birey yetişkinlik yıllarında kendi çocuklarının bakımı ve yetiştirilmesinden sorumlu olup aynı zamanda kültürün diğer kuşağa aktarılmasından da sorumludur. Orta yetişkinlik döneminde, genç kuşağa yaratıcılık ve üretkenlik konusunda kılavuzluk etmelidir. Bu dönemde birey, yaşamış olduğu olumlu tecrübeler sonucunda benliğini tamamlayabilirken sağlıklı olmayan deneyimler sonucunda da umutsuz olmaktadır (Gürses ve Kılavuz, 2011; İnanç ve Yerlikaya, 2012).

Bütünlüğe Karşı Umutsuzluk: İleri yetişkinlik döneminde birey kendine döner ve yaşamının anlamını keşfetmeye çalışır. Durumlarını kabul edip yaşamın manasını yakalayanlar bütünlüğe ulaşır; yaşamlarında tahlilleri olumlu olmayanlar ise umutsuzluğa düşerler (Aydın, 2005).

2.1.3.3. Sosyal Öğrenme Kuramı

Sosyal öğrenme kavramı ilk defa kullanan Julian Rotter'dir (1966-1975). İnsan davranışlarının ilkel hayvanlarınkinden daha karmaşık olduğunu vurgulayan Rotter; insanın, yaşadığı deneyimlerin neler olduğunu anlama kapasitesine sahip ve bilinçli bir varlık olduğu fakat dış uyaranların ve pekiştiricilerin davranışlarını etkilediğini vurgulamıştır. Bireyler, pekiştireci iç ve dış denetim odaklı olarak iki şekilde idrak ederler (Yeşilyaprak, 2011):

- İç denetim odaklı insanlar, kendi davranışlarının pekiştirmeyi etkilediğini düşünerek buna göre davranışlar sergilemektedirler.
- Dış denetim odaklı insanlar, pekiştirmenin dışsal güçlere bağlı olduğunu düşündüklerinden sahip oldukları yetenekleri ve davranışları ile çok az şeyi değiştireceklerine inanmaktadırlar. Bundan dolayı kendi durumlarını değiştirmek için ya hiç çaba sarf etmezler ya da çok az çaba sarf etmektedirler.

2.1.3.4. Bandura'nın Sosyal Öğrenme Kuramı

Albert Bandura tarafından geliştirilen Sosyal öğrenme kuramının temeli bireyin başkalarını taklit etmesi ve gözlemleyerek öğrenmesidir.

Kuramın temel kavramları şunlardır:

Dolaylı Pekiştireç: Gözlemleyen hem gözlemlenen davranış sonuçlarından bilgilenir hem de kendi davranışı yapma güdüsü de artar. Bunun için gözlemlenen davranışın sonucu, gözlemleyen kişi için anlamlı ve değerli olmalı ve de gözlemleyen o davranışı yapabileceğine inancının olması gerekir. Çünkü başkalarının başarılı olup olmaması gözlemleyen kendi kapasitesini gözden geçirmesinde etkili olacaktır. Modelin davranışları insanlarca onaylanıyorsa ya da bir problemi çözüyorsa model alan kişinin benzeri davranışlarında artma gözlenir. Ödüllendirilen tepkilerde tekrarlanma sıklığı artarken ödüllendirilmeyen hatta tam tersi cezalandırılan tepkilerde azalma görülür ve gittikçe yok olmaya başlar (İnanç ve Yerlikaya, 2012; Yeşilyaprak, 2003).

Dolaylı Ceza: Bandura'ya göre, topluma ait değerlerin sonraki nesillere iletilmesinde dolaylı ceza ile dolaylı pekiştirmenin önemli bir yeri bulunmaktadır. Modelin olumsuz davranışlarının cezalandırılması, gözlemleyenlerin benzeri davranışlar sergilemelerini engeller ki bu da bir gruptaki ve ya bir toplumdaki kişilerin kurallara uymalarını sağlama ve istenmeyen davranışların önüne geçmede önemli bir role sahiptir (İnanç ve Yerlikaya, 2012; Senemoğlu, 2005).

Dolaylı Duygusalılık: Dolaylı duygulanım sayesinde bireylerin aynı şeyleri yaşamalarına gerek kalmadan, nelerin zevkli, nelerin acı olduğunu empati kurarak öğrenmektedir. Diğer bir önemli işlevi de empatinin ayrılmaz bir parçası olmasıdır. Fakat dolaylı duygulanımın faydalarının yanında zararları da vardır. Genellikle kendimiz yaşamasak bile gözlem yoluyla korku, kaygı gibi duyguları geliştirebiliriz (İnanç ve Yerlikaya, 2012; Korkmaz, 2006).

Dolaylı GÜDÜLENME: Gözlemlenen eserler, kişiyi sadece bilgilendirmez, aynı zamanda ona sahip olmayı da güdüler. Fakat gözlenen davranış, değerli bir şekilde sonuçlanırsa, gözleyen o davranışı yapmak için istekli olur. Bunun yanında gözlemcinin davranışı yapabileceğine inanması gerekmektedir. Pekiştirme davranışa dolaylı güdüleyici etkisinde olduğundan pekiştirme de dolaylı güdülenmeye zemin hazırlar (İnanç ve Yerlikaya, 2012; Senemoğlu, 2005).

Model Özellikleri: Yalnızca modelin davranışlarının neticesi değil, bununla birlikte modelin özellikleri de model almayı etkilemektedir. Modelin özellikleri ile gözlemcinin

özellikleri bir birine ne kadar benzerse, gözlemleyen kişi, modelin davranışına o kadar benzer davranış göstermektedir (Senemoğlu, 2005).

Sosyal Öğrenme Kuram'ının dayandığı ilkeler şunlardır:

Karşılıklı Belirleyicilik: Bandura, davranışın içsel ya da dışsal güçler tarafından belirlenmesi konusuna yeni bir açılım getirmiştir. Davranışın hem içsel hem de dışsal etmenler tarafından belirlendiğini dile getirmiştir. Ayrıca davranışın yalnızca tek bir etmen ya da basit bir bileşim tarafından belirlenmediğini vurgulamıştır. Etkileşimli faktörlerin oluşturduğu sistemin parçaları ödül ve ceza gibi, davranışın dışsal belirleyicileri ve inançlar, görüşler ve beklentiler gibi içsel belirleyicilerdir. Bu faktörler yalnızca davranışımızı değil, aynı zamanda sistemin kendisini de etkiler. Özetle, sistemin her parçası davranışlar, dışsal etmenler ve içsel etmenler sürekli birbirini etkilemektedir (Burger, 2006).

Sembolleştirme Kapasitesi: Bandura'ya göre, insanlar, dünyanın kendisinden çok bilişsel temsilcileriyle etkileşimde bulunurlar. Aynı zamanda bilişsel temsilciler yoluyla dünyayı sembolik olarak görürler. Bunun anlamı ise: insan, düşünme ve dili kullanma gücüne sahip olduğu için geçmişi kafasında taşıyabilir ve geleceği test edebilir. Sonraki davranışları etkileyen ya da onlara sebep olan materyaller; geçmiş ve geleceğin simgesi ya da bilişsel temsilcisi olan düşüncelerdir (Senemoğlu, 2005).

Öngörü Kapasitesi: Sosyal öğrenme kuramında amaca yönelik olan davranış öngörü ile düzenlenir. Öngörü, kişinin motivasyonunu sağlaması, tahmin ederek ve çıkarımda bulunarak davranışlarına yön verebilme ölçüsüdür. Geçmişte yaşananlar, davranış henüz olmadan, o davranışın sonunda ne olacağına dair beklentiler ortaya koyar. Gelecekte diğer bireylerin davranışları hakkında tahmin yürütebilmelidir. Aynı zamanda amaçlarını bu yönde belirleyerek geleceğe yönelik planlar yapabilmelidir (Senemoğlu, 2005).

Dolaylı Öğrenme Kapasitesi: Bu ilke, bireyin kendi yaşantısı yoluyla öğrenebildiği gibi diğer insanları gözlemleyerek de öğrenebileceğini vurgular. Dolaylı öğrenme ilkesi, deneme-yanılma yöntemiyle oluşacak zaman kaybı ve telafisi zor olan hataları engelleyecek davranış ile ilgili kalıpların öğrenilmesinde kişilere büyük kolaylık sağlar. Aynı zamanda, kaynak ve zaman gibi nedenlerden ulaşılması güç bilgileri elde etmek için çeşitli durumlar keşfetmesini sağlar (Brown, 1999'dan akt. Çetinkaya, 2016).

Öz Düzenleme Kapasitesi: İnsanların kendi davranışlarını kontrol edebilme kabiliyetine sahip olabilmeleri diğer bir ilkedir. Bireyler ne kadar çalışacaklarını, ne kadar uyuyacaklarını, neleri yiyip içeceklerini, ne konuşacaklarını, toplumda nasıl davranacakları gibi çoğu davranışlarını kendileri kontrol ederler. Bireylerin davranışları çoğunlukla kendi içsel standartları ve güdülenmelerine bağlıdır. İnsanların davranışları, başkalarının gösterdikleri tepkilerden etkilenmekle birlikte yine de insanlar davranışlarından kendileri sorumludurlar (Senemoğlu, 2005).

Öz Yargılama Kapasitesi: İnsanların kendileri hakkında düşünme, yargıda bulunma ve kendilerini yansıtmaya kapasitesine sahip oluşları en önemli ilkelerden biridir. İnsanlar kendileri ile ilgili düşüncelerini kaydederler. Daha sonra etkinliklerinin neticelerine göre, bu düşüncelerinin yeterliği hakkında yargıda bulunurlar ki bütün bu yargılar, kişinin herhangi bir işi başarılı olarak yapmada ne derecede yeterli, yetenekli olacağı konusunda görüşünü geliştirir (Senemoğlu, 2005).

Öz Yeterlilik: Davranışın gerçekleştirilmesi ile beklenen sonuçlara ulaşmak için ilgili bireyin kendine olan inancını, kararlılığını ve iradesini içermektedir ((Erdal ve Atak, 2007'den akt. Ünsal, 2010). Bandura bireylerin, hayatları boyunca edindikleri deneyimlere dayalı olarak, baş etme yeteneklerine ilişkin özel inançlar geliştirdiklerini ve sahip oldukları öz yeterlik inançları büyüdükçe davranış değişikliğinin de arttığını ifade etmiştir (Köseoğlu ve Soran, 2004).

2.1.3.5. Sosyo- Kültürel Gelişim Kuramı

Vygotsky (1896-1934), çocuğun bilişsel gelişimini, kendisinin ve sosyal çevresinin etkilediğini belirtmiştir. Bu sebeple Vygotsky kişinin gelişiminde sosyal ve kültürel etkinin önemli olduğunu ifade etmiştir (Palmer, 2001; Shabani, Khatib ve Ebadi, 2010). Vygotsky'e göre çocuk kültürel bir çerçeve içerisinde büyür, özellikle de çevresinde kendinden daha bilgili, yetenekli yaşlıları ve yetişkinlerden toplumsal bir bağ içerisinde bilgi toplar. Bu bilgi kazanımının da iletişim sayesinde ve "Proximal Zone (Potansiyel Gelişim Alanı)" kavramı ile alakalı olduğuna, aynı zamanda Potansiyel Gelişim Alanı'nın da sosyal etkileşime bağlı olduğunu düşünmüştür (Nicolopoulou, 2004). Kişinin tek başına problem çözerken harcayacağı potansiyel ile bir yetişkinin kılavuzluğunda ya da yaşlılarıyla işbirliği içerisinde problem çözerken harcayacağı potansiyel arasındaki fark Proximal (Potansiyel) gelişim alanı olarak açıklanmaktadır.

Kısacası, çocuk çevresiyle etkileşimdeyken yalnız kaldığında gösterdiği performanstan daha fazlasını göstermektedir. Potansiyel gelişim alanı, bireyin bildikleri ile bilecekleri arasındaki ilişkidir. Vygotsky'a göre gelişim, Proximal gelişim alanı içinde bulunurken kişiliğin de proximal gelişim alanından etkilendiğini düşünmektedir (Vygotsky, 2004). İçsel gelişim oldukça önemli olmakla birlikte çocuk iki yaşına gelene kadar bilişsel gelişimi etkilemektedir. Ancak Vygotsky iki yaşından sonra zihnin oluşumunda dışsal gelişimin içsel gelişimin yerini aldığına inanmaktadır (Ataman, 2004; Bacanlı, 2005; Gauvain ve Parke, 2010; Holzman, 2009).

2.1.4. Okul Öncesi Dönemde Sosyal-Duygusal Uyum

Uyum, güdülerin doyumu için kişinin en başta sosyal çevresi ile arasındaki olumlu bağlantılarının devamlılığıdır. Uyum yaşayan organizmaların alenen çevrelerine “uydukları”dır. Yani uyum, öncelikle organizmayla çevresi arasındaki ilişkidir. Organizma ile çevresinin uyumlu ilişkisinin olması için, organizmanın kendi mekanizmasının tamamı ve etrafı aracılığı ile belirlenen gerçek fonksiyonlar, sağ kalması açısından olumlu olması gerekmektedir. Uyum, insanın sahip olduğu özelliklerin benliğiyle bulunduğu ortam arasında stabil bir ilişki kurup bu ilişkiyi sürdürebilmesidir. İnsanın çevresiyle ilişkisi her an bozulabilir ancak bunu yeniden dengelenmek zorundadır. Her uyaran dengeyi bozsa da çatışmaya neden olmaz. Her organizma da dengeyi muhafaza etmeye ya da yeniden inşa etmeye yönelik bir sisteme sahiptir (Hartmann, 2004; Morgan, 1991; Yavuzer, 2005).

İnsanın tüm yaşamı, çevresine uyum sağlama çabasıyla geçer. Bireyin içinde yaşadığı toplumun sosyo-ekonomik ve kültürel etkisi, doğumdan itibaren gelişen uyumda önemlidir. Bireyin içinde yaşadığı topluma benzemek için kendisi ve diğer insanlarla uyum içinde olması gerekir. Topluma uyum sağlayabilen bireyler; kendisiyle barışık, sıkıntı, korku ve kaygıları olmayan, davranışlarını ortama göre ayarlayabilen, dengeli ve tutarlı kişilerdir. Daha genel bir tanımla, sosyal uyum (toplumsal uyum), bireyin grup yaşamının baskı ve güçlüklerine duyarlı olabilmek, insanlarla geçinebilmek, diğerleri gibi davranabilmek, toplumca onaylanan davranış kalıpları geliştirebilmektir (Bilgin, 2003; Yapıcı ve Yapıcı, 2005; Yavuzer, 2002).

“Dabbson ve arkadaşlarına (1995) göre; sosyal uyum davranışının üç şekilde görülebilmektedir. Bunlar;

1. Normatif Uyumluluk: Grup birey üzerinde baskı uygulayarak bireyi belli bir şekilde davranmaya zorlar. Birey sözel olarak uysa da, kendi özel görüşünü saklar.
2. İnformal Uyumluluk: Kişi alışılmadık veya nasıl davranması gerektiğinin belli olmadığı durumlarda informal olmayan uyum gösterir. Sıklıkla başkalarının davranışlarını rehber olarak görür.
3. İsteyerek Uyuma: Kişinin diğer kişiyi etkilediği veya onlar tarafından kabul edildiği zaman ortaya çıkar.”

Duygular, kişinin zıttı ile etkileşiminin ilk zamanında, ortasında ve sonunda görülür. Hiçbir duygunun beraberinde bulunmadığı bir iletişim bulunmamaktadır. Kişinin içinde bulunduğu ortam ile etkileşimi daimi olduğundan, duyguları da devamlılık gösterir. Yerleşmiş duygu haz, mutluluk tarafında ise, kişinin başarısı artar. Ancak hüzün yönünde ise, kişinin başarısı düşer ve kişide duygusal bozukluklar oluşabilir. Bu yüzden bireyin eğitimi açısından yerleşmiş olan duygunun kalitesi, geçici duygunun niteliğinden daha önemlidir (Başal, 2004).

Bireyin çevresi giderek daha fazla insan tarafından şekillendirilir. Dolayısıyla, bireyin kurması gereken en önemli uyum, sosyal yapı ve kendisinin bu yapının inşasında sergileyeceği iş birliğiyle kuracağı uyumdur. Uyum sürecinin standartları zamana, mekana, kültüre, olaylara ve kişinin karakterine göre değişmektedir. Freud’un Psikoanalitik yaklaşımına göre iyi uyumun belirtisi id ve süper egonun gereksinimlerini karşılamak için savunma mekanizmalarını kullanmakken Rogers’a göre savunma mekanizmaları kişinin potansiyelini kullanmasını engellediğinden bu mekanizmaları kullanmak uyumsuzluğun bir belirtisidir (Hartmann, 2004; Napoli ve ark., 1992).

Kaplan (1965)’a göre uzmanların ortaklaşa dile getirdikleri uyum süreci ile ilgili beş kıstas bulunmaktadır. Bunlar:

1. Hayata Bakış Açısı: bir takım değerlere sahiptir maddi manevi hedefler, sosyal, çeşitli tutumlar ve hayata anlam veren ve davranışları organize eden diğer bir takım motivasyon güçlerini içeren değerlere sahip birey, davranışlarına odaklanmasına yardımcı olacak uyum sorunu yaşamayacaktır.

2. Gerçekçi Kendini Algılama: Uyum sorunu yaşamayan kişi yalnızca hayattan ne beklediğini bilmekle kalmayıp, aynı zamanda hedeflerine ulaşabilmek için akıllı planlar yapabilmelidir. İnsan, kendine gerçekçi görebilmeli, kapasitesinin farkında olmalı ve mantıklı çerçevesinde uzak hedefler koyabilmelidir.
3. Duygusal Olgunluk: Uyum sorunu yaşamayan kişi duygularını düzenleyerek kendi duygularından hem mahrum kalmaz hem de onlara aşırı yüklenmez. Duygusal olgunluk, uygun ve sosyal çevrede kabul edilmiş duygusal ifade ve tepkilerin düzenlenmesini gerektirmektedir.
4. Sosyal Duyarlılık: Uyum sorunu yaşamayan kişi diğer insanlarla olumlu ilişkiler kurabilir. Diğer insanların karşısında rahat hisseder ve onları kendi çıkarları için kullanmaz. İlişkilerde başarılı olmak diğer insanların refahına, sağlığına duyarlı olmayı gerektirmektedir.
5. Dinamik Dengeleme: Dinamik denge davranışın içsel güçler ile çevrenin dışsal güçleri arasında kurulan dengedir. Bu güçler ise sürekli değişmektedir. Eğer kişi katı bir tutuma sahip ise değişen koşullara uyum sağlamak için gerekli olan esnekliğe sahip olamayacaktır.”.

Eğitimin önemli amaçlarından biri, kişilerin içinde yaşadıkları topluma uyum sağlamasına yardımcı olmaktır. Sosyal gelişimini sağlıklı bir biçimde tamamlayan birey yaşadığı topluma istenilen bir biçimde uyum sağlayarak toplumun etkin bir üyesi olmuştur. Bireyin toplumun kendisinden beklediği ve istediği davranışları sergileyecek şekilde yetişmesi onun sosyal gelişimi ile ilgilidir. Çünkü, çocuğun gelecekteki sosyal davranışlarının temelini ilk yıllardaki sosyal gelişimi oluşturur (Çubukçu ve Gültekin, 2006).

Sosyal duygusal uyum; duyguları düzenleme, akran ilişkileri, öz kontrol, iletişim becerileri gibi birçok bileşenden oluşur. Uyum, çocuk ile ortamın birbirleriyle olan ilişkisinin bir işlevi olarak görülmektedir (Belsky ve MacKinnon, 1994, Birch ve Ladd, 1997).

Erken çocukluk döneminde sosyal süreçler çocuğun uyumunda önemli bir rol oynamaktadır. Sosyal becerilerin en önemlisi, çocuğun akranlarıyla ve yetişkinlerle kurduğu sosyal ilişkiler ve ya oyun sırasında gösterdiği işbirlikçi davranışlardır (Kienig, 2006; Pianta, 1997). Çocuğun yetişkinler ve akranları ile olumlu ilişkiler kurabilmesi

için toplumsal anlayış (social understanding) becerisi yani; arkadaş edinme, sosyal çevre ile birlikte olmaktan hoşlanma, düşünce ve duygularını ifade etme, diğer kişileri dinleme davranışları gerektirir (Fabian, 2006). Yardımcı olma, yardım ya da bilgi isteme, dinleme, iş birlikçi olma (Denham, 2007), teşekkür etme, özür dileme, bir konu hakkında konuşma başlatabilme, kurallara uyma, sıra bekleme, eleştiriye açık olma, geri bildirim isteme, kendini tanıtmaya gibi sosyal beceriler bireyin topluma uyumunu, toplumla bütünleşmesini, akranları ve diğerleriyle etkileşimini ve iletişimini sağlar (Sucuoğlu ve Çiftçi 2003). Bu davranışları, toplum yanlısı davranışlar (prosocial behaviors) olarak nitelendirebiliriz (Ştefan, Balaj, Porumb, Albu ve Miclea, 2009).

Okul öncesi dönem çocukların temel gelişimsel görevi kurallara uyma, çocuğun sosyal etkileşimleri açısından önemlidir. Düşük sosyal becerilere sahip olan çocuklar kurallara uymada zorluk yaşadıkları için yaşlıları tarafından dışlanırlar. Çocukların yaşlıları tarafından sosyal kabulü onların sosyal duygusal uyumlarını desteklemektedir (Appleyard, Egeland ve Sroufe, 2007). Sosyal gelişimin ve uyumun önemli bir göstergesi de kişiler arası becerilerdir. Bu beceriler zamanla gelişir ve okul öncesi dönemde özellikle çocuğun akranlarıyla oyun oynaması sırasında kullanılır. Arkadaşlık becerileri düşük olan çocuklar akranları tarafından dışlanmaktadırlar (Ştefan, Balaj, Porumb, Albu ve Miclea, 2009). Okul öncesi dönem çocuğunun en önemli gelişimsel hedeflerinden biri de yaşlılarıyla olumlu bağlantılar kurmaktır (Denham, 2007).

Normal yeni doğmuş bir çocuk ile ortalama bir çevre, ilk andan itibaren birbirleri ile tam bir uyum içerisinde. İnsan bu sebeple, daha en başından itibaren dış dünya ile bağ kurmuş haldedir. Yenidoğan, sadece bakılmaya ihtiyaç duyduğu için değil, aynı zamanda uyaranlara gösterdiği tepkilerle de dış dünya ile yakın temas halindedir. Fakat genellikle bu tepkiler başlangıçta özgül bir uyum içinde değildir. Çocuk yürümeye başlamayla birlikte büyük bir heyecan ve korku yaşayarak kendi hayatını daha belirgin yaşamaya başlar. Bunun nedeni yürümeye başlayana kadar daima annesinin yanında olmuş, onun kucağında kendisini güvende ve iyi hissetmiştir. İşte bu komplike duygular içinde çocuk bu dönemde annesinden uzaklaşmak isterken öte yandan arkasına bakar bakmaz ona dönmek için tüm gücüyle koşar. 3 yaşında çocuk, ileride tek başına ayakta kalabilmek için çevre ve ailesinden bağımsızlığı adına ilk adımı atmış olur. Bu nedenle çocuk kendi gücünü tanıyacak, öz kuvvetini deneyecek ve kendini kabul ettirmeye çalışacağı için ana babasına ya da çevresindekilere karşı gelmeden duramaz. 4 yaş

çocuğu duygularını sözel olarak ifade edebilirken onları kontrol etmeyi öğrenebilir. Paylaşımın, sırasını beklemenin, sorumluluklarını yerine getirmenin, iş birliğinin ne olduğunu anlamıştır. Saldırgan davranışları azalırken karşısındaki insanın duygularını anlamak için çaba sarf eder (Cinhirlioğlu, 2001; Çakmaklı, 2007; Hartmann, 2004).

Araştırmamızın konusunu 5 yaş çocukları olduğu için aşağıda daha geniş anlatılmıştır.

Beş Yaşta Sosyal Duygusal Uyum:

Beş yaş çocuğu sorumluluk almaya ve çevresini daha çok büyütmeye başlamaktadır. Duygusal ve sosyal açıdan artık istikrarlıdır. Çocuk, doğru, yanlış, güzel ve çirkin gibi kavramları içinde bulunduğu topluma göre kazanmaya, diğerlerine saygı duymaya, onlara yardım etmeye başlar. Bunların yanında grup aktivitelerine katılmaya, grubun taleplerine uymaya ve diğer insanların duygularını paylaşmaya başlamaktadır. Merak duygusu artmıştır ve yeni tecrübeler edinmekten hoşlanmaktadır. Empati duygusu bu yaşta oluşmaktadır (Çağdaş ve Seçer, 2002; Işık, 2007; Kandır, 2004).

Beş yaş çocuğu, yeteneklerinden en iyi şekilde yararlanmak ister. Hak ettiği sorumluluk ve ödülleri elde etmekten hoşlanır. Bu yaş çocuğu, başarılı bir kontrol ile yaşadığı çevreye uyum gösterir. Özetle, beş yaş çocuğu, yüksek seviyede toplumsallaşmış insan görünümünü sergiler. Bu yaşta çocuk ve çevre ilişkisi daha karmaşık bir duruma dönüşmeye başlar. Bu dönemdeki çocuğun sosyal gelişiminin çok boyutluluk kazandığını göstergesi olarak; kendinden küçüklere özen gösterme, yaşlılarıyla oyunlarının gelişmesi, sorumluluk alma isteği gösterilebilir. Ayrıca sosyal olgunlukla birlikte sosyal yeterlilik de gelişir (Gülay ve Akman 2009; Yavuzer, 2002).

Beşinci yaşın sonlarına yaklaşıırken, çocuklarda “düşünerek hareket etme” davranışları görülmeye başlarken çocuk bazen ciddileşir. Bu dönemde toplum düzeninin ayırımına varır. Beş yaşında dört yaştaki bocalamalar sona ermeye başlar ve çocuk genelde daha akıllı başındadır, özgürdür, daha kontrollü ve hassas bir tutum sergiler. Tek başına ya da arkadaşlarıyla oynadığı evcilik oyunları ve dramatik oyunlar, zamanla biraz daha gelişir. Genellikle grup oyunları oynarlar. Oyunun kurallarına uyulması ve dürüst olunması gerektiğini idrak eder. Kendisinden daha küçük çocukları ve hayvanları hem korur hem onlara hem de onlara karşı daha sevecen olur (Can, 1995; Yavuzer, 2002). Genellikle hayat dolu ve keyiflidir. Herhangi bir becerinin kazanılmasında büyük sabır gösterir. Beş yaş çocuğu duygularını da kontrol etmeyi başarır. Çocuk, yorgun, uykusuz

veya hasta olduğu zamanlarda tedirginlik ve küskünlük gösterebilir. Beş yaşı çocuğu hızlı karar verir. Kendisi ve çevresi ile çelişki yaşıamaz. Güven duygusu ve kritik durumlarda soğukkanlı olması bu yaşı çocuğunun övünülecek yapısını açıklar (Oktay, 2000; Yavuzer, 2005).

2.1.4.1. Okul  ncesi Dönemde Sosyal-Duygusal Uyumu Etkileyen Etmenler

Sosyal-duygusal uyumu etkileyen etmenlere; “anne-baba  ocuk etkileşimi, kardeş ilişkileri, akranlar ve arkadaşlık ilişkileri, okul ve öğretmenler, kitle iletişim araçları, çocuğun geliştirdiği özellikler ve sosyo-ekonomik düzey” olarak aşıağıda yer verilmiştir.

2.1.4.1.1. Anne-Baba  ocuk Etkileşimi

Sosyal uyum üzerine yapılan çalışmalarda, ailenin ilk etkilerinin son derece önemli olduğunu ortaya çıkmıştır. Demokratik davranılan evlerde yakın ilişki ile büyüyen çocuklar, etkin,  zg r ve arkadaşlarıyla ilişkilerinde başarılı olurlar. Baldwin ve Watson'ın araştırmalarına göre hoşgörülü ve demokratik evlerde yetişen çocuklar, arkadaşlarıyla ilişkilerinde daha etkin, daha girişken, yaratıcı fikirlerini serbestçe söyleme eğiliminde olan çocuklar olmaktadır. Bu  ocuklarda kendini denetleme becerisine daha erken yaşlarda görülür. Aksine, daha sert bir denetim altında tutulan ve ya eğitim metodları değişken olan ailelerin çocukları ise, karşı çıkararak ve saldırgan davranarak kendilerini kabul ettirmeye çalışmakta ve kendi iç dünyalarını açıklamakta zorluk yaşamaktadırlar. Çocuğun ailede deneyimlediği yaşantılar ve kişilik özellikleri davranışlarını etkilemektedir. Çünkü  ocuk, yapısı itibariyle davranışlardan etkilenecek davranışları taklit etmeye çalışmaktadır (Onur, 2000; Yavuzer, 2002).

Ana babanın, çocuğa karşı demokratik bir yaklaşım sergilemesi çocuğun, sosyal duygusal uyumunu olumlu etkilemektedir. Çocuğun toplumsallaşması için **model alma**, **taklit** ve **sosyal pekiştirme**  nemlidir. Çocuğun davranış biçimlerini, çevredeki bireylerden  ğrenmesi **Model alma**, çevredeki diğer bireyleri izleyerek, kendisinin nasıl davranacağını  ğrenmesi **Taklit**, çevresindeki bireylerin davranışlarını taklit ederek yaşadığı süreçte, her davranışının kabul edilebilirliğini de kavramaya başlaması ve onaylananın doğru olduğunu, ödüllendirildiğini görmesi ise **Sosyal pekiştirmedir** (Yavuzer, 2001).

Zor durumlara karşı hassas çocukların uyum sağlamalarını kuvvetli aile birliği ve etkin ana-babalık kolaylaştırır. Güvenli, tutarlı, sevgiye dayalı aile-çocuk ilişkisi düşük sosyal ekonomik seviyeden kaynaklanan riskler gibi çeşitli risk durumlarında onarıcı ve koruyucudur (Raver, 1997).

Çocuğun uyumlu bir kişilik kazanabilmesinin yolu, uyumlu bir aile ortamında yetiştirilmesinden geçmektedir. Güvenli, sevgi ve anlayış ile, uyumlu ilişkiler içindeki aile ortamında büyüyen birey olgunlaşır, kişilik kazanır. Çocuk; sevdikçe güven duygusu pekişir, desteklendikçe öz saygısı artarken anlayış gördükçe hoşgörülü olmayı, sorumluluk aldıkça bağımsız davranmayı öğrenir. Ailedeki duygusal etkileşimin azalmasında ana babadan birinin kaybı veya ayrılmaları ya da çocukları reddetme, ihmal etme, tutarsız, aşırı koruyucu, aşırı hoşgörülü davranma etkilidir. Çocuklarının ihtiyaçlarına yanıt vermemeleri de, duygusal etkileşimi azaltan ya da tamamen ortadan kaldıran diğer etkindir. Ailede duygusal etkileşim eksikliği tüm uyumu özellikle de duygusal ve sosyal uyumu olumsuz etkilemektedir (Işık, 2007; Kuşin, 1991).

Işık (2006) 60-72 aylık çocuklarla çalışmış ve araştırmasında ailenin örgütsel ve yapısal niteliğinin onların sosyal-duygusal uyum düzeyine etkisini incelemiş ve anlamlı ve negatif yönde bir ilişki bulmuştur. Buna bağlı olarak ailenin işlevi sağlıklılaştıkça, çocukların sosyal-duygusal uyum düzeyleri de azalmaktadır.

Şentürk (2007) 5-6 yaş çocuklara sahip çalışan ve çalışmayan anneleri incelemiş ve annelerin çocuk yetiştirme tutumları ile bu çocukların sosyal-duygusal uyumları karşılaştırılmış ve bazı değişkenlere göre anlamlı farklılık gösterdiği, bazı değişkenlere göre de göstermediğini ortaya koymuştur.

Gökçe (2013) de 5-6 yaş çocuklar ve anneleri ile yaptığı araştırmasında sosyal-duygusal uyumları ile annelerinin çocuk yetiştirme tutumlarını incelemiş ve cinsiyet, annenin gelir ve eğitim düzeyi ile sosyal-duygusal uyum düzeyi arasında anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna ulaşmıştır.

2.1.4.1.2. Kardeş İlişkileri

Kardeşler arasındaki ilişki ve etkileşim çok yönlü ve bu kardeşler için yaşamlarındaki sosyal ilişkilerinde önemli bir aşamadır. Özellikle kardeşler ilk çocukluk döneminde önemli ve tutarlı bir sosyalleşme araçlarıdır. Erken çocukluk döneminde kardeş

ilişkilerinde rekabet yaşanırken paylaşımda da bulunurlar. Yapılan bir boylamsal araştırmada, küçük çocuk bir yaşına gelene kadar büyük çocuk tarafından taklit edilirken; bir yaşından sonra da küçük çocuk tarafından büyük çocuğun taklit edildiği ortaya çıkmıştır (Bee, 2000; Deckard, Dunn ve Lussier, 2002).

Deckard ve diğerlerinin (2002) yaptıkları çalışmada kardeş ilişkileri farklı aile ortamlarında gözlemlenmiştir. Kardeş çatışması ve agresiflik en yüksek oranda yalnız annelerden oluşan ailelerde görüldüğü, kardeşler arasındaki zıtlığın ise daha çok çocukların davranışsal ve duygusal sorunlarıyla ilişkili olduğu, fakat bu etkilerin aile şekline göre değişiklik gösterdiği sonucuna varılmıştır. Ailede tek olan çocuk genellikle benmerkezci, bağımlı ve değişken karakterli olabilmektedir. Tek çocukların sosyal duygusal gelişim düzeyleri, iki-üç çocuk olanlara göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Ailelerinde iki-üç çocuk olanların sosyal duygusal uyumları ise dört ve daha fazla çocuk olanlara göre daha yüksektir. Özetle çocuk sayısı arttıkça sosyal duygusal uyum düzeyleri azalmaktadır.

2.1.4.1.3. Akranlar ve Arkadaşlık İlişkileri

Çocuğun sosyal uyumu için arkadaş edinmesi ve arkadaş gruplarına girmesi gerekmektedir. Arkadaşlık, çocuklara beceri, öğrenme ve gelişim için ortam ve koşullar sağlar. Duygusal ve bilişsel açıdan çocuğu destekler, sorumluluk almayı öğretir, kendi haklarını korurken başkalarının hak ve sorumluluklarına saygı duymayı öğrenmesine yardım eder. Bu sayede çocuk toplumsal yaşamın kurallarını benimser. Akran ve arkadaşlık ilişkileri, çocukların güven duygularını geliştirir, çekingenliğini azaltır, sosyal uyumunu kolaylaştırır. Çocuklar, olgunluk ve yetenek seviyeleri, kendilerine benzer olan akranlarıyla arkadaş olmayı tercih eder. Arkadaşları tarafından desteklenen çocukların daha popüler ve sosyal oldukları görülürken daha az davranış problemine rastlanır. Beş yaşındaki çocuklar, yaşitlarına büyük ilgi ve merak duyar, onlara sorular sorar, onlarla bir etkinliği paylaşmaktan keyif alır. Arkadaş edinme çalışmalarında başlarda beceriksiz davranışlar da cesaretleri kırılmaz. Bu sayede de arkadaş edinme yöntemlerini öğrenirler. Grupla oyun oynayabilir ve beş yaşında mizahı daha yoğun kullanırlar (Hartup, 2000; Işık, 2007).

2.1.4.1.4. Okul ve Öğretmenler

Çocuktaki benlik algısının gelişiminde aileden sonraki en önemli faktörün eğitim ortamı olarak düşünülmektedir. Çocuğun benlik algısı, öğretmenin kendisiyle ilgili düşüncelerinin çocuk tarafından algılanışına bağlı olarak değişmektedir. Buna ek olarak öğretmenin hazırladığı planlar ve etkinlikler ile çocuğun kişilik özellikleri benlik algısını etkilemektedir. İlk defa okul öncesi eğitime başlayan çocuklar için öğretmenlerinin onların olumlu sosyal davranışlarını desteklemesi ve çocukları bu davranışlara yönlendirmesi gerekmektedir. Öğretmenin sergilediği olumlu sosyal davranışlar ise çocukların rol modeli olarak davranışlarını da arttırmaktadır. Olumlu bir sosyal öğrenme ortamında çocuklara rehberlik ederek öğretmenler çocuklarda olumlu benlik kavramı oluşturabilir ve destekleyebilirler (Gül, 2003; Işık, 2007).

Howes (2000) araştırmasında, okul öncesi eğitim kurumlarında bulunan sosyal duygusal sınıf ortamının, çocuk ve öğretmen etkileşimlerinin niteliğiyle ilişkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Barge ve Melhuish (1995) tarafından yapılan bir çalışmada Norveç' de dört-altı yaş arası çocuklarda okul öncesi öğretmeninden yüksek nitelikli bir eğitim alanların sosyal gelişimlerinde iyileşme görülmüştür. Anderson (1989) da İsveç' de yaptığı çalışmada iyi nitelikli bir okul öncesi eğitiminin çocukların sosyal gelişimine katkısı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Sosyal-duygusal gelişim üzerine yapılan araştırmaların sonuçlarında okul öncesi öğretmenin verdiği eğitimin kalitesiyle ilişkili olduğunu görülmektedir (Akt. Melhuish ve Lambidi, 1996).

2.1.4.1.5. Kitle İletişim Araçları

Kitle iletişim araçlarından biri olan televizyonun çocukların davranışına etkileri üzerine yapılan çalışmalarda, ailelerin televizyon izleme süreleri arttıkça, aile etkinlikleri ile ilgilenme sürelerinin azaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Anne babalar çoğunlukla televizyonu çocuğu sessiz ve meşgul kılmak için bir yöntem olarak kullanmaktadır. Bazı araştırmacılar ise televizyonun, çocukları oyun oynamasına engel olduğunu belirtmektedir. Çocukla televizyon izlerken, kaslarını geliştirmek için hareket etmemekte ya da yaratıcı bir şekilde arkadaşlarıyla oynama fırsatını kaçırmaktadır. Uzun süreli televizyon izlemenin, çocukları sosyal olmayan pasif bireyler haline dönüştürdüğünü savunmaktadır (Harris, 1986).

2.1.4.1.6. Çocuğun Geliştirdiği Özellikler

Sosyal uyumu olumlu yönde olan çocuklar olumlu mizah yapısına sahip, kolay ilişki kurabilen, tepki vermede esnek davranabilen, olumlu benlik saygısı ve dürtü kontrolü olup sosyal ilişkileri yeterli seviyededir (Sonuvar, 1999).

Çocuklar, bireysel yaşantılarında dayanışma, iş birliği gibi olumlu sosyal davranışlara sahip olurken saldırganlık gibi olumsuz davranışları da kazanırlar. Çocuklar olumlu ilişkiler kurabilmek için saldırganlık eğilimlerini engellemeleri, bunun yanında doğru zamanlarda ve toplumun onaylayacağı şekilde kendilerini ifade etmeyi öğrenmeleri gerekir. Öğrenme modellerinden biri olan örnek alma, olumlu sosyal davranışların gelişmesinde olduğu kadar, saldırganlık üzerinde de önemli bir etkiye sahiptir. Eğer saldırganlık, kendini koruma ihtiyacından değil de, çevreye ya da kişiye yönelik açık saldırı biçiminde olursa, çocuğun sosyal uyumunu bozar ve akranları ve diğer insanlarla sosyal ilişkiler kuramamasına sebep olur (Zembat ve Unutkan, 2001).

Crick (2000) ilkokul düzeyindeki çocuklarla yaptığı araştırmada, öfke ve sosyal-psikolojik uyumsuzluk arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ifade etmiştir. Çocukların uyum güçlüklerinin türünün, cinsiyete göre değişmediği ancak öfke türleriyle bağlantılı olduğunu belirtmiştir.

Gökçe (2013) 5-6 yaş çocuklarda sosyal duygusal uyumları ile annelerin çocuk yetiştirme tutumlarına bakıldığından MASDU toplam puanları ve Akranlarla Etkileşim alt testi hariç diğer alt testlerinde cinsiyete göre kızlar lehine anlamlı düzeyde farklılaşma tespit etmiştir. Akranlarla Etkileşim alt testi hariç sosyal-duygusal uyum açısından kızların erkeklere göre uyum düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Ancak Beyazıt (2012) anasınıfı çocukları ile yaptığı çalışmada hareketli müziğin beden koordinasyon bakımından cinsiyete göre farklılaştığını ve erkekler lehine olduğunu tespit etmiştir. Güner (2008) çalışmasında haftada 1-2 saat drama uygulamasına katılmış grubun sosyal duygusal uyum puanlarının cinsiyete göre farklılık göstermediğini ancak haftada 3-4 saat drama uygulamasına katılmış grubun MASDU alt boyutlarına göre sadece “akranlarla etkileşim” alt boyutu puanlarının cinsiyete göre farklılaşmadığı görülmüştür. Bunun dışında, bu grupta, sosyal yaşamın gereklerine uygun davranma, sosyal duruma uygun tepki verme ve sosyal çevreye pozitif yaklaşma boyutlarında kız

çocukların sosyal duygusal uyum düzeyinin erkek çocuklarından daha yüksek olduğunu tespit etmiştir.

Çocuğun geliştirdiği özelliklerden liderlik ise üç-altı yaşları arasında ortaya çıkar ve liderlik rolünü genellikle daha zeki, güvenli, enerjik ve olgun çocuklar üstlenir. Lider olan çocuğun gruba etkileri olumlu olduğu zaman grup üyeleri tarafından kabul edilir. Küçük çocuklarda liderlik ise, çocuğun atılgan, konuşkan, yetenekli, güçlü olması ya da yeni oyunlar yaratmadaki üstünlüğü olarak görülür. Bu da çocuğun sosyal uyum becerileri ile ilgilidir (Çağdaş ve Seçer, 2002).

2.1.4.1.7. Sosyo-Ekonomik Düzey

Ailenin sosyo-ekonomik düzeyi aile yaşamını olumsuz etkilerken çocuğun kişiliğini de olumsuz etkileyebilmektedir. Yoksulluk sebebiyle olumsuz şartlarda yaşayan çocuklar sürekli kaygı içinde kalmakta, bu kaygı durumu da çocuğun kendini güvensiz hissetmesine neden olabilmektedir. Çocuğun arkadaş çevresiyle arasındaki sosyo-ekonomik fark, çocukta olumsuz benlik algısına yol açabilir. Bu farkı kapatmak ve daha üst sınıfa ait olma çabası da çocuğu suça yönlendirebilir. Konuyla ilgili yapılan araştırmalar, çocuk suçluluğuyla yoksulluk ve onun getirdiği yaşam seviyesi arasında dikkate değer bir ilişkinin bulunduğunu ortaya koymaktadır. Çeşitli sebeplerle ortaya çıkan ekonomik zorlukların suça teşvik etmede dolaylı ve doğrudan rol oynadığı belirtilmektedir. Düşük sosyo-ekonomik düzey tek başına çocuğu suça yöneltmese de suça elverişli ortamı hazırlayabilmektedir (Yavuzer, 1996).

Alt sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerde daha çok çocuk olduğu ve sosyal güvenceleri olmadığından, orta ve üst sosyo-ekonomik düzey ailelerine göre çocukları ile daha az vakit geçirmekteler. Bu ailelerde çevreyi keşfetme ve oyun oynamaya daha az vakit ayrılmakta ve çocuklarının olgunlaşma başarılarını daha az ödüllendirmektedirler. Çocuğun erken dönemdeki bu çeşit yaşantıları, düşünme becerilerinin gelişimini ve kişilerarası çatışmaları çözme yeteneğini etkilemekte ve bu dönemdeki yaşantı eksikliği, uygun olmayan ana baba davranışları, akademik başarıyı ve sosyal uyumu etkilemektedir (Collard, 1980'den akt.; Işık, 2007).

Dikkat yönlendirme stratejileri, sosyo- ekonomik düzeyi düşük aileler arasında çocukların sosyal uyumu açısından son derece önemlidir. Gelişim psikologları,

yoksulluğun ve ilgisizliğin çocukların sağlıklı sosyal uyumunu tehdit ettiğini ancak anne-babaların çocuklarıyla olan duyarlı etkileşimi, sosyal-ekonomik düzeyin risklerini azaltan en önemli etmen olduğunu ifade etmektedir (Raver, 1997).

2.2. Hareket Eğitimi

Hareket çocuğun hayatının odak noktasında bulunur. Çocuk, uzuvlarını çalıştırmak, iskelet yapısını güçlendirmek, ciğerlerini geliştirmek, kanını harekete geçirmek ve sinir kas bağlantılarını güçlendirmek için harekete muhtaçtır. Hareket, öğrenme tecrübelerinin önemli parçalarından biridir. Çocuğa okul öncesi dönemde verilecek sistemli ve programlı bir hareket eğitimi ile onun doğru alışkanlıklar kazanmasını sağlarken, ona tertipli olmayı ve iradesini kullanmayı öğrenmesi sağlanır. Aynı zamanda hareket eğitimi çocukların iletişim kurma ve problem çözme becerilerini geliştirir (Gökalp, 2007; Sarı, 2005).

Bu bölümde hareket eğitimi ile ilgili bilgiler ayrıntılı olarak ele alınmıştır.

2.2.1. Hareket Eğitiminin Tanımı ve Önemi

Hareket, insanoğlunun yaşaması için gerekli olan bir devinimdir ve insan gelişimi boyunca, bulunduğu ortamlarda hareketlilik halinde olur. Çocukların keşfetmek, kendisini ifade ederken ağlayarak çırpınmak, otururken bir objeye uzanmak, hamleler yapmak, kovalamak, emeklemek, yürümek ve yürürken etrafındaki nesnelere ulaşmak, onlara dokunmak ve tutunmak için başvurdukları ilk kaynak harekettir (Gökalp, 2007; Yüzgöl, 2001).

Okul öncesi dönemi hareket şekilleri ve kombinasyonlarının hızla değiştiği bir dönem olarak değerlendirilmektedir. Çocukların hareket şekillerinde 4- 7 yaşları arasında nitelikli bir artış ortaya çıkmaktadır (Müniroğlu 1995).

Hareket eğitimi; yapılan araştırmalara göre çocukların, normal gelişim evrelerinde sergilemeleri gereken davranışlar ve hareket etme yetenekleri doğrultusunda yeterli seviyeye erişmeleri için planlanan, oyun gibi. etkinliklerle motor beceriler kazandırmayı ve motor performansı artırmayı hedefleyen bütünsel bir eğitim olmakla birlikte bilişsel ve duyuşsal gelişimi de kapsamaktadır. Hareket eğitimi ile birlikte çocukların kapasiteleri doğrultusunda vücudunu kullanabilmesi ve kontrol edebilmesi sağlanırken,

yeteneklerinin ortaya çıkarılması yürüme, sekme ve sıçramalarla alakalı koordinasyon geliştirebilmesi sağlanır. Bunların yanında beden dili, taklitler ve yürüyüşleri, kas kuvveti ve eklem hareketliliğini geliştirebilmesi, dayanıklılığı ve çabukluğu geliştirebilmesi, ritim duygusunu kazanabilmesi sağlanır. 5 ve 6 yaş dönemi çocuklara yönelik hareket eğitiminin kapsamı; beden sağlığı, hareket eğitimi, ritim ve dans, beceri-koordinasyon, jimnastik ve oyun-spor şeklinde sıralanmıştır (Gallahue, 1982; Przysucha, 2000).

Gruber (1986), farklı yaş gruplarıyla uyum üzerine 27 araştırma yapmıştır. Tüm araştırmalarında minimum 113 denek kullanmıştır. Araştırmaların %55.6'sında jimnastik programı uygulamış, % 22.2'sinde çeşitli spor aktiviteleri, % 22.2 sinde aerobik aktivite kullanırken, haftada 2 defa olmak üzere ortalama 15 hafta süren programları tercih etmiştir. Araştırmaların % 67'sinde uyumu da kapsayan olumlu psikolojik gelişimler elde etmiştir

Janoski ve Holmes (1988) 103 kolej öğrencisine 15 haftalık aerobik antrenman uygulamıştır. Antrenman öncesi ve sonrasında elde ettikleri sonuçlar, egzersize katılan grubun katılmayanlara göre özgüvenlerinin daha yüksek, daha yaratıcı ve duygusal kararlılık içinde olduklarını belirtmiştir.

Brown (1991), 37 erkek 73 bayanla toplam 110 denek üzerinde yaptığı araştırmada, aerobik kapasite ve fiziksel uygunluk ölçümlerinin stres ile ilişkisini araştırmış ve hem bayan hem de erkeklerde fiziksel uygunluğu daha az olanların strese daha eğilimli olduğunu tespit etmiştir.

Güner (2008) araştırmasında eğitici drama uygulamalarının 5-6 yaş grubu çocukların sosyal-duygusal uyumlarına etkisini incelemiş ve çocukların yaş, cinsiyet ve eğitici dramaya katılım sıklıklarına göre anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Kacır (2015) 12 haftalık hareket içeren eğitsel oyunların uygulamalarıyla okul öncesi dönemdeki 60-72 ay çocukların sosyal-duygusal uyumuna etkisini incelemiştir. Deney ve kontrol grupların, haftada hem 1-2 saat hem de 3-4 saat eğitsel oyun oynayanların sosyal-duygusal uyum düzeylerine etkisinde anlamlı bir farklılık olduğunu, ayrıca deney grubunun haftada 1-2 ve 3-4 saat eğitsel oyun oynayanların arasında da anlamlı bir fark olduğunu ortaya koymuştur.

2.2.2. Hareket Eğitimi Olarak Dans

Dans performans sanatının yararlandığı önemli alanlardan bir tanesidir. Lakin performans sanatında klasik danstan farklı olarak daha deneysel postmodern bir dans söz konusu olmuştur. Ayrıca zaman zaman doğaçlama da kullanılmakta ve ön hazırlıksız şekilde yapılan doğaçlama performanslarda geri dönüşü olmayan, anlık, önceden düşünülmeyen ve bilinçaltının yönlendirmesiyle oluşan sonuçlar elde edilmektedir (Gürcan, 2003).

Sacks (2010)'a göre dans bütün sanatların anasıdır. Dans, insan hareketlerinin uzaydan meydana getirdiği biçimlerin ritimle anlatılmasıdır. Bu hareketler öyle bir sistemle organize edilmiştir ki, bir yazı kompozisyonu gibi giriş, gelişme ve sonuç bölümlerini içerir. Ancak burada ritim olarak 'dans' birçok biçimde anlatılabileceğinden, terimsel açıdan bir tartışma olabilir (Aktaş, 1999).

Danstan genellikle bir dil olarak söz edilir. Bu metaforik dil olan dans kavramı en azından görünüş doğruluğuna sahiptir (Zelinger, 1979). Gulbekian'a göre dans insanın hareket, kültür ve iletişim tarihinin bir parçasıdır. Bu durum, dil gelişimi gibidir ve tam olarak insanın gelişiminden bağımsız değildir. Dans kendine özgü dili ile azımsanmayacak benzersiz ve temel iletişim biçimidir. Dans kültürle yoğrulur, insanın hareket ve iletişim ihtiyacından doğar (Brinson, 1980).

Dans; bireyin duygu ve düşüncelerini anlatabilmesi ve çevresiyle iletişim kurabilmesi için anlam içeren hareketler topluluğunun oluşturduğu estetik ve ritmik özelliğe sahip bir yaratıcılığın neticesi olan fiziksel ve duygusal davranıştır (Aktaş, 1999).

"The International Encyclopedia of Curriculum (Uluslararası Müfredat Ansiklopedisi) ise dansı şöyle açıklamaktadır":

"Bir sanat dalı olarak dans, düşüncelerin, duyguların ve hislerin vücudun değişik ve ilginç şekillere sokulmasıyla meydana getirilen değişik hareketlerle anlatımıdır. Dans vücudun yaptığı hareketleri zaman, ritim, boşluk ve uzaya bağlı olarak anlatan ve bunu uygulayan bir enerji ve kuvvetle kanıtlayan bir dildir. Dolayısıyla dansı meydana getiren bu dinamiklerin, dansın yaratmak istediği, estetik görüntüsü açısından büyük önemi vardır"

Müzik, dans, edebiyat, resim, tiyatro ve sinema gibi sanat dalları arasından biri ya da birkaçıyla birden ilgilenen kişi, kendini – duygu ve düşüncelerini- aktarma ve aynı zamanda kendini tanıma sürecindedir. Kişi, sanat aracılığı ile kendini ifade edecek işler ortaya koyarken bunların yalnızca sözlü anlatımlar olmadığı görülür; çünkü deneyimlerin, çağrışımların ve duyguların yalnızca sözlü anlatımla ifadesi söz konusu değildir. Hareket içeren sanat dallarında kişi, içinde bulunduğu duygu durumunu olabildiğince özgür bir şekilde ifade edebilir. Sayısız cümle yerine gösterilen bir hareket, bazen çok daha etkili bir anlatım sağlayabilir. Pina Bausch, “Bazı durumlarda kişinin o duruma dair söyleyecek sözü olmadığından yapılması gereken hissettirmektir.” derken, sözcüklerin bir şeyleri harekete geçirmekte yetersiz kaldığını, dansın da tam bu noktada ortaya çıktığını dile getirir. Dille ifade edilemeyen, dansla ortaya çıkabilir (Wenders, 2011).

Dansla bir ifade biçimi olarak beden kullanılır. Bedenin yaratılan yeni evrende daha doğrusu dans edilen mekânda estetik biçimde kullanılması söz konusudur. Bu esnada kişi ya kendi bedeniyle ya başkasının bedeniyle ya da bir nesne ile ilişkilendirir. Bu ilişkilendirme biçimlerinin bedende ortaya koyduğu hareket, kişinin iç dünyasından başlayabileceği gibi dış dünyasından da başlayabilir. Kişi duygu ve düşüncelerini, ihtiyaçlarını ifade edebileceği gibi, dış dünyadan edindiği izlenimleri de aktarabilir. Bununla ilgili olarak Haselbach (1981) devrim esnasındaki akışı, dış dünyadan iç dünyaya ya da tam tersi bir yönde belirtmiştir (Haselbach, 1981’den akt.; Gürey ve Adıgüzel, 2013).

Koff (2000)’e göre okuma, yazma ve sözlü pratiğin müfredatın çekirdeği iken müzik, dans ve görsel sanatlar ise genellikle bu çekirdeğe yardımcı olarak görüldüğünü ifade etmiştir. Çocuğun gelişmesi, dünyayı tam olarak anlayabilmesi için dansın önemi büyüktür. Dans eğitimi, sözel olmayan iletişim becerilerini öğretmek için önemli bir giriş yolu sağlar. Ayrıca, dans eğitimi, öğrencilerin enerji ve hareketleri için önemli, yapılandırılmış bir çıkış sağlar. Hareket yoluyla öğrenim, geleneksel öğretim uygulamalarına heyecan verici pekiştirme sağlayabilir. Dansın eğitim müfredatına girmesi ile birlikte öğrenmeye fazladan bir yol sağlayacaktır. Dansın en erken yıllardan itibaren müfredatta önemli bir yere yerleştirmek ve tüm eğitim yıllarında devam etmek gerekmektedir.

Joyce (1984) dansın hedeflerini üç bölümde incelemiştir:

Fiziksel Hedefler:

1. Etkin statik ve dinamik beden mekaniği,
2. Hareket farkındalığı ve kontrolü,
3. Esneklik, güç, koordinasyon ve dayanıklılık ve bunlar sayesinde bedenin hareket kapasitesini genişletmek.

Zihinsel Hedefler

1. Zaman aralıklarını ve saymayı kavrama,
2. Mekan aralıklarını, yönleri, dizaynı ve bunların bedenle olan ilişkilerini kavrama,
3. Hareketin fiziksel kanunlarını anlama: hız, hareketsizlik, yerçekimi ve etki-tepki (güç ilişkisi),
4. Konsantrasyon, hatırlama, kelimelerle ifade etme, hayalinde canlandırma,
5. Problem çözme.

Sosyal-duygusal Hedefler

1. Katılma, istek duyma,
2. Zevk alma, yapma,
3. Gerginliği düşürme,
4. Hissetme, ifade etme,
5. Sosyalleşme, meydan okumalarla karşılaşma, risk alma, iç-disiplin, başkalarıyla çalışma, başkalarına ve kendine saygı duyma (Joyce, 1984'den akt.; Tokinan, 2008).

2.2.3. Dansın Yararları

Psikologlara göre, bireyin kendine has ve ayırt edici davranışlarının tamamı kişilik olarak tanımlanır. Diğer bir deyişle bir insanı diğerlerinden ayıran bedensel, zihinsel ve ruhsal özellikler bütünüdür. Kişilik, bireyin birkaç niteliğinden değil, bireyin pratik olarak bütün niteliklerini ve bunların etkileşiminden oluşur. Kişinin fiziki yapısı çerçevesinde, kendisine açık olanakların hepsi teker teker etkilerken, karşılıklı etkileri ile birlikte örgütlenmiş bir sistem olarak da bireyin kişiliğini etkiler. Kişilik yapısı olarak, insanın davranışları, ne düşündüğü ne hissettiği, ne söylediği ve ne yaptığı bu etmenlerden etkilenir (Koçer 2001; Sahin, Yalçın 2003).

Toplumsal ve insanların farklı problem ve sıkıntıları vardır. İnsanlar bu problem ve sıkıntılardan kurtulmaya ihtiyaç duyarlar. Drama ve hareket bu yöntemlerden bazılarıdır. Dans ve hareket bireyin tabiatında olduğundan tedavi edicidir. Alıştırmaların fiziksel faydalarının yanı sıra psikolojik faydaları da azımsanmayacak biçimde olumludur. Düzenli fiziksel egzersiz yapan bireylerin daha iyi düşünsel becerilere sahip olduğu, strese karşı kalp-damar refleks yanıtının daha iyi olduğu ve anksiyete veya depresyonu daha az kaldıkları yaşadıkları kanıtlanmıştır. Bunun yanında egzersiz hastanın özgüvenini arttırmakta ve olaylara daha serinkanlı yanıtlar vermesine sebep olmaktadır (Vilhialmsson ve Thorlindsson 1991; Wilson, 1991'den akt. Özdemir, 2007).

Yapılan araştırmalara göre, olumsuzlukları sorun etmeyip mutluluğu yakalayan bireylerin, mutsuz ve stresli olanlara oranla daha uzun yaşadığı ortaya çıkmıştır (Zimmerman ve Fulton, 1981).

Özdemir (2007) 60 üniversite öğrencisi ile 12 hafta süren latin ve klasik danslardan oluşan bir programı haftada 3 kez 2'şer saat çalışmış ve dansın üniversite öğrencilerinde görülen depresyon düzeylerini olumlu yönde etkilediğini ve depresyon düzeylerini düşürdüğü sonucuna ulaşmıştır.

Tarihsel süreçte dansla terapi arasında ayrılmaz bir ilişki bulunmaktadır. Yapılan araştırmalarda, bu ilişkinin dansın mı terapi için, terapinin mi dans için olduğu tartışılmıştır ve bu araştırmalar sonucunda dans ve terapinin arasındaki ilişki ADTA (Amerikan Dans Terapi Derneği) tarafından birkaç madde de anlatılmıştır;

1. Tarih boyunca insanlar bir arada ortak bir ritimle hareket ettiklerini dile getirmişlerdir. Biz de bu harekete toplumsal dans diyebiliriz. Duyguları ve hisleri etkileyen bir terapinin parçası olan dansla terapinin kökleri çok eski tarihlere kadar uzanır.
2. İlkel zamanlarda yapılan kadın ve erkeklerin dinsel törenlerinde dans hareketleriyle yapılan terapi görülür. Özellikle vücut hareketleriyle yapılan danslar iyileştirici olarak görülür ve muhtemelen tedavi yaşlanana kadar etkilerini sürdürür.
3. Hareket terapisinde vücudun kullanılması yeni değildir. Yüzyıllar boyunca iyileştirme bütünleyici dansın neticesi olarak bilindi ve bu tedavi dünyanın farklı

bölgelerindeki kültürlerde iyileştirici bir terapi olarak kullanıldı (Zimmerman ve Fulton 1981).

2.2.4. Okul Öncesi Dönemde Hareket Eğitimi Olarak Dansın Gelişim Alanlarına Katkıları

Birey, bilişsel, duyuşsal, sosyal ve fiziksel gelişim alanlarının bütünü olan bir varlıktır ve bu gelişim alanlarının desteklenmesi, onun her yönüyle gelişmesi, bireyi daha sağlıklı ve mutlu yapar. Hareket eğitimin sadece fiziksel olarak bedenin gelişimini etkilemesi eksik bir ifade olacaktır. Hareket eğitimi diğer gelişim alanlarını da olumlu yönde etkilemektedir (Aldemir, 2010).

Lakes ve arkadaşları (2016) dansçıların, modern eşli dansların bilişsel, sosyal-duygusal ve fiziksel faydaları üzerine algılarını araştırmıştır. %71'ini kadınların oluşturduğu 225 dansçıya anket uygulanmıştır. Dansçılar dansın bilişsel, sosyal-duygusal ve fiziksel faydaları olduğunu söylemiş ve bunda derslerin sıklık düzeylerinin etkili olduğunu dile getirmişlerdir. Derse çok giden dansçılar az gidenlere göre fiziksel alanda daha çok gelişme göstermiş, ruh hali değişiminde ise kadınlar erkeklere oranla daha çok mutlu oldukları çıkmıştır. Bu çalışmanın sonuçlarında sosyal fonksiyon, duygu durum ve özgüvende gelişmeler algılanmış ve bireyler daha uzun süre ve daha sık dans edildiğinde bu faydaların artabileceğini ifade etmiştir.

Çağlayan (1994) Bale egzersizlerini halk oyunları yönünden incelenmiştir. Uluslar arası Spor Psikolojisi Derneği, fiziksel egzersizin psikolojik faydaları ile ilgili olarak yapılan çalışmaların, egzersizin tüm yaş ve her iki cinsiyet grubunda anksiyete, depresyon ve stresi azalttığını belirtmiştir.

Hareket eğitimi olarak dansın gelişim alanlarına olan etkisi aşağıda sıralanmıştır;

2.2.4.1. Motor Gelişim ve Dans İlişkisi

Hareket ve egzersiz sağlıklı, güçlü beden ve beyin gelişimi sağlar. Esneme egzersizlerini içeren ısınma hareketleri ile güne başlayan çocuk daha aktif olur. Fiziksel aktiviteler yoluyla enerjinin olumlu açığa çıkmasına sebep olurken vücut farkındalığı, kontrol, denge ve koordinasyonu sağlar. Birçok öğrenme olanağı sunar ve çocuklarda entelektüel duyarlılığı geliştirmenin yanında onların fiziksel deneyimlere katılmalarını sağlar (Shiling, 2002)

Arslan (2012) çalışmasında anaokuluna devam eden altı yaş grubu çocuklarda dans eğitimi çalışmalarının motor performansları üzerine etkilerini incelemiştir. MEB'e bağlı iki anaokuluna devam eden 30'u dans eğitimi verilen ve 30'u dans eğitimi verilmeyen grupta olmak üzere toplam 60 çocuk üzerinde yürütülen çalışmada dans eğitimi verilen grupta bulunan çocuklara haftada 4 gün ve 40'ar dakika olmak üzere toplam 10 hafta dans eğitimi programı uygulanmıştır. Sonuç olarak dans eğitiminin 6 yaş grubu çocukların motor performans değerleri üzerine etkili olabileceği bulunmuştur.

Beyazıt (2012) hareketli müzik etkinliklerinin anasınıfı çocuklarında beden koordinasyonlarına etkisini araştırmış ve okul öncesinde müzik etkinliği planlanırken içinde hareket, dans, ritm gibi çalışmalar barındıran etkinliklere daha fazla yer verilmesi, onların beden koordinasyonunu geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

2.2.4.2. Bilişsel Gelişim ve Dans İlişkisi

Çocuk, çevresini araştırırken, yaşadığı dünyayı keşfederken ve bilgi toplarken temel araç olarak hareketi kullanır. Birey farklı hareketlere uygun seçenekler belirleyebilir. Bu hareketleri yaparken kendi gücünü nasıl kullanabileceğini hesaplayabilir. Grup aktivitelerinde eşli ya da eşsiz yapılan çeşitli dans ve ritmik etkinlikler ile kendi alanını tanıır ve koruyabilir. Çocuk yaşamındaki bütün alanlara uygulanabilen, hem sözel hem fiziksel bir hareket dili kazanır. Uzay kavramını anlar ve çocukların farklı alanlar içinde doğru olarak hareket etmesine yardım eder. Hareket problemlerini çözerek, problem çözme becerilerini geliştirir, dinleme ve yön takip etme becerilerini ise kuvvetlendirir. Okuma, matematik ve bilim faaliyetleri gibi diğer alanlarda öğrenmeye yardımcı olur. Dil kazanımı, okumaya hazırlık ve matematik becerileri için gerekli olan hareket desenleri ile sinirsel iletişimi gelişimine katkı sağlar. Okul öncesi müfredatlarında bulunan hareket ve müzik deneyimleri ile ritim- vuruş ve tempo desenleri yoluyla matematik ve mantık kavramları güçlenir (Gökalp, 2007; Shilling, 2002).

2.2.4.3. Sosyal Gelişim ve Dans İlişkisi

Hareket, bir bütün olarak gelişmenin, topluma uyum sağlamanın odak noktası olduğundan hareket eğitimi içerisinde sosyalleşme önemli bir yere sahiptir. Hareket eğitiminde planlanan etkinlikler çocuğa paylaşmayı, zaman kullanımını, iş birliği ruhu ve sorumluluk duygusunu kazandırır. Bu sayede çocuk diğer insanlar tarafından kabul

görme ve farklılıklara uyum sağlamayı, kazanma ve kaybetmeyi öğrenir. Çocuk ikili ve grup dans çalışmalarında işbirliği içinde olur. Dans ettiği alanı paylaşarak öz kontrolünü sağlar. Güvenli şekilde diğer dans eden bireylerle etkileşimde bulunur. Bireysel farklılıkların değerini kavrar ve farklı kültürel ifadeleri takdir eder. Bütün kültürleri ve kaynakları içinde barındıran evrensel sözsüz bir dil öğrenir. Dans, bireysel ve ya takım olarak çalışıldığından hem rekabeti hem birlikteliği teşvik eder, çocuklara özgüven aşılar ve farklı bir bakış açısı kazandırır. Koordinasyon kabiliyetlerinin geliştirilmesi gibi kişisel gelişimlerin yanında sayısız kültürel kazanımlar ve fırsatlar sağlar (Aldemir, 2010; Gökalp, 2007; Lake, 2010).

Lee (2002) sosyal becerileri dansla desteklemek için Kore’de okul öncesinde kaynaştırma program uygulanmış ve sosyal uyumda sıkıntı yaşayan izole edilmiş ve engelli çocuklarda etkili olmuştur. Program uygulandığında bütün çocuklarda hem olumlu hem olumsuz davranışlarda artış görüldüğü fakat her çocukta farklı olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca davranış değişikliği 3 çocuktan 2’sinde program bittikten 5 hafta sonra gözlenmiş, diğer çocukta ise yavaşça artan bir ivme ile olumsuz davranışlarda azalma görülmüştür.

Lobo (2006) Düşük gelirli anaokulu çocuklarına yönelik Head Start okullarında 8 haftalık haftada 2 kere ve 35’er dakikalık yaratıcı dans ve hareket programı uygulanmaktadır. 10 kişilik 2 kontrol ve 2 deney grubu toplamda 40 kişiden oluşmaktadır. Sosyal beceri davranış ölçeği anaokulu çocuklarına uygulanmış ve sonuçlara göre deney ve kontrol grubu arasında büyük bir fark görülmüştür. Deney grubunda zaman içerisinde sosyal beceri ve davranış problemlerinin içselleştirilmesi ve dışa vurumu üzerinde belirgin bir kazanım olmuştur. Kontrol grubunda buna rastlanmamıştır.

Hoque (2007) 4 yaşındaki kız çocuklarının benlik saygısı, sosyal beceri ve dans sınıfındaki katılımcılarla ilişkisine aile algılarını incelemiştir. 30 deney, 30 kontrol olmak üzere 30 aile ile çalışmış, dansa başlamadan tüm ailelere form doldurtmuştur. Sonuç olarak dansla benlik saygısı ve sosyal beceri arasında pozitif bir ilişki olduğu görülmüştür.

Pehlevan (2010) zihinsel engelli çocukların sosyalleşmelerinde Türk halk oyunlarının etkisinin araştırmıştır. Sakarya / Serdivan Kanada Eğitim Uygulama ve İş Eğitimi

Merkezi zihinsel engelli 12 öğrenciye halk oyunları çalışmaları yaptırılarak sosyalleşmelerine etkileri çalışma programı öncesinde ve sonrasında uygulanan Sosyal Becerileri Değerlendirme Anketi ile incelemiştir. Araştırma sonucunda Türk halk oyunlarının etkili olduğu görülmüştür.

2.2.4.4. Duygusal Gelişim ve Dans İlişkisi

Hareket eğitimi benliğin oluşmasında önemli rol oynar. Çocuklarda öz saygı oluşturma, öz güveni artırma, cesaretini kazanma, kendi duygularını ve arkadaşlarının duygularını anlama, yaratıcılığı ve hayal gücünü kullanma, hak ve adalet duygusu geliştirme gibi birçok konuyu desteklerken, onların kişisel gelişimlerine katkı sağlar. Dans esnasında, duygular hareket yoluyla ifade edilerek çocuğun farkındalığını artırır. Dans, yararlı ve doğru davranışa neden olan duyguları tanımaya yardım eder. Olumlu ve rekabetin olmadığı tecrübelerle çocuğun kendine güvenini artırırken kendine ait sesi ve hareketi ile kendine özgü duyguları ifade etme doyumunu ve mutluluğunu hissettirir (Gökalp, 2007; Lake, 2010).

Goodgame (2007) Estonya’da sosyal-duygusal ve davranış güçlüğü çeken genç insanların dans ve hareket terapisi ile yaratıcılıklarını dili kullanmadan, kelimelerin ötesinde ifade etmeleri için program oluşturmuştur. Kültür ve dil sınırının ötesinde iletişim ve kelimelerle kendini ifade etmekte zorluğu yaşayan problemli ve zarar görmüş çocuklarda, bu terapi özgüven ve başkasına güven geliştirmede, işbirliği ve paylaşma gibi duygularda pozitif etkisi olduğu ortaya çıkmıştır.

Ucuner (2012) Farklı dansları yapan bireylerin çeşitli değişkenlere göre özgüven ve öz-yeterliklerinin karşılaştırılması çalışmasında Türkiye'nin çeşitli illerinden farklı dansları yapan 401 bireyle çalışma yürütülmüştür. Sonuç olarak özgüven ve öz-yeterlik özellikleri bazı değişkenlere göre farklılık göstermiş bazı değişkenlere göre ise farklılık göstermemiştir.

2.2.5. Dansın Çeşitleri

Dans kimilerine göre sanat kimilerine göre de spor olarak nitelendirilir. Ancak günümüzde ise sanat ve spor bileşeni olarak düşünülür ve dans sporu olarak adlandırılır. Henüz olimpiik bir spor dalına dönüşmemişse de bu yolda hızla ilerleyen, içindeki farklı

gruplar altında çoğu dansı barındıran, dünyada 1900'lerin başında, ülkemizde ise aynı yüzyılın sonlarında başlamış bir spor branşıdır (Ersoy 2010).

Kaynaklarda dansların çok farklı şekillerde sınıflandırıldığı görülmektedir. Örneğin bazı kaynaklarda geleneksel ve geleneksel olmayan danslar olarak ayrılırken bazı kaynaklarda dini danslar, sosyal danslar ve eğlence dansları ya da sportif salon dansları, sosyal danslar ve geleneksel olmayan danslar olarak ayrılmıştır. Diğer taraftan Okyar (2015) ve Tokinan (2008)'e göre dans sınıflandırması yapılırken Katılım vurgulu ve İzleyici grubu için yapılan performans dansları olarak iki türden bahsedilmiştir. Katılım vurgulu danslar: Önemli olan bu danslara katılmaktır, izleyici önemli değildir. Bu danslar izleyici için yapılmaz. İzleyici grubu için yapılan performans dansları: Bu dans türleri izleyici için yapılmaktadır. Tokinan (2008) katılım vurgulu dansları 3'e ayırmıştır. Bunlar içinde halk oyunlarının da olduğu sosyal danslar, etnik danslar ve eğitimsel, yaratıcı danslardır. Yaratıcı dansın temel hedefi hareketler aracılığı ile iletişim kurmaktır. Dansın dili harekettir, enstrümanı insan bedenidir. Yaratıcı dansta "doğru" veya "yanlış" yoktur. Öğrenilmesi gereken bir rutin yoktur. Yaratıcı dansta önemli olan, dans eden kişinin iç kaynaklarıyla açık ve net bir ifade ortaya koymasıdır. Yetenekteki yükseliş iletişim kurma yetisini de yükseltir ancak yaratıcı dansta ifade teknikten önce gelir. Yaratıcı dans eşsizdir. Fiziksel hareketin kişisel ifade aracı olarak ve işlevsel olmadan kullanıldığı tek aktivitedir. Beden, zihin ve ruhun bulunduğu bir bütündür. Yaratıcı dans sırasında dansçının içsel varlığı ve fiziksel bedeni aynı anda işin içindedir. Yaratıcı dansta kişi kendisiyle ilgilenir. Diğer bir ifadeyle "yaratıcı dans kendinle uğraştığın bir disiplindir" (Joyce, 1994)

Yaratıcı dans ile ilgili araştırmalar incelendiğinde yaratıcı dans etkinliklerine katılan çocukların yaratıcılıklarında bu etkinliklere katılmayanlara göre anlamlı düzeyde gelişme görüldüğü (Kim, 1998); yaratıcı dans etkinliklerinin sosyalleşme, ifade özgürlüğü, hareket yeteneği, problem çözme, yaratıcılık ve sanat formlarını takdir etme alanlarında büyük ilerleme sağladığı (Ayob, 1986); kız öğrencilerin yaratıcı dans etkinlikleri sonunda yüksek özgüven geliştirdiği (Riley, 1984); yaratıcı dans çalışmalarına katılanların katılmayanlara göre boyama ve dil testlerinde anlamlı düzeyde daha fazla gelişim gösterdiği (Vallance, 1975) bulgularına rastlanmıştır. Olesch (1994), dansın özgüvene etkisini incelemek üzere hafif anlama özürü 37 yetişkin kadınla haftada iki saat toplam 24 saat dans dersi yapmıştır. Araştırma sonunda

uygulanan son testlerde deneklerin özgüvenlerinde öntestlere göre anlamlı düzeyde farklılık olduğu belirtilmiştir. Giguere (2011) yaratıcı dansa çocukların sosyal etkileşimlerine bakmıştır. Okul müfredatının görsel ve sahne sanatlarıyla bütünleştirilerek toplam 37 beşinci sınıf öğrencisi ile 9 ayrı yaratıcı dans çalışılmıştır. Yaratıcı dansın bilişsel aktivite ve sözel ve sözel olmayan iletişim şekline katkısı olduğunu belirtmiştir.

Bu çalışmada danslar geleneksel ve geleneksel olmayan danslar olarak 2'ye ayrılarak incelenecektir.

2.2.5.1. Geleneksel Olmayan Danslar

Geleneksel olmayan danslar sportif salon ve sosyal danslar olmak üzere 2 boyutta ele alınmıştır.

Sportif Salon Dansları, Yapılan figürlerin belli uygulanış biçimleri, tekniklerinin yazılı olduğu kitaplar bulunan ve sportif disiplin gerektiren danslara denir. Bu danslar da kendi arasında ikiye ayrılır. Latin Amerika dansları; samba, cha cha, rumba, paso doble, jive, Avrupa (standart) dansları ise; yavaş valse, tango, foxtrot, quickstep ve Viyana valsidir. **Sosyal Danslar**, Bu danslar sportif özelliklere sahip olsalar da ortaya çıkış ve sürdürülüş şekilleri olarak farklı olduklarında sosyal danslar olarak adlandırılmıştır. Bu danslar salsa, bachata, merenge, swing, rock'n roll, hip hop, funk ve jazz'dır (Ersoy, 2010).

Araştırmamızda salsa dansı ve halk oyunları uygulandığı için ikisine aşağıda ayrıntılı olarak yer verilmiştir.

Salsa

Karayipler kökenli olduğu düşünülen, salsa adıyla bilinen müzik türleri eşliğinde çiftler halinde ya da grupça yapılan, Latin Amerika ve ABD'nin modern bir dans türüdür. Başlarda sadece Latin Amerika halkları arasında yaygınken, Karayipler'den ABD'ye göç edenler sayesinde ABD'de de yayılmıştır (Boggs, 1992). Salsa 1980'lerden sonra tüm dünyada tanınır ve uygulanır hale gelmiştir. Günümüzde ise salsa dansı Afrika, Karayip ve Avrupa tarzlarının, dans ve müzik öğelerinin karışımı olarak nitelenir (Waxer, 2002). Salsa dansının kökenlerinin çok çeşitli olması ve farklı stillerden bir araya gelmesi adının anlamını da açıklamaktadır (Berrios, 1994). "Salsa" kelimesi aslında İspanyolca konuşan Latin Amerika ülkelerinde değişik baharatların

karıştırılmasıyla hazırlanan “sos” anlamına gelir. Müzik ve dansın da çok farklı kültürel öğelerin karışımını içermelerinden dolayı bu isim verilmiştir. Rutin hareketlere bağlı kalınsızın doğaçlama olarak yapılan salsa bir “serbest stil” dansıdır. Salsada tüm dans pistini kullanmaya gerek yoktur (Pretell, 2008).

Salsa çocuklar tarafından kolay öğrenilebilir. Çünkü basit adım hareketleri ve eğlenceli müzik tarzına sahiptir. Salsanın kurlsız bir dans olması, çocukları belli bir kalıp içine sokmadan eğlenmelerini sağlamaktadır (Miller, 2011).

Okyar (2015) çalışmasında 12 haftalık eşli dans çalışmalarının bazı fiziksel uygunluk parametreleri üzerine etkisini araştırmış ve salsa ve tango dansı deney grubuna öğretilmiştir. Salsa grubu vücut yağ yüzdesi ile aerobik kapasite verilerinin diğer grup verilerine göre daha fazla gelişim gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca bu tür egzersizlerin sadece eğlenmek için değil de psikolojik rahatlama ve ritm gelişimi açısından eğitim programlarının içerisinde yer alması gerektiğini ifade etmiştir.

2.2.5.2. Geleneksel Danslar: Halk Oyunları

Toplumların maddi ve manevi kültürleri gelişirken dans anlayışı da değişmeye başlamıştır. Önceleri taklit, büyü ve dine dayanan danslar yapılırken sonraları işlevlerini kaybetmiş ve son evrede salon dansları ortaya çıkmıştır. Bu salon dansları ortaya çıktıktan sonra, diğer danslar “ folk dance “ (halk dansları – oyunları – raksları) olarak adlandırılmıştır. Böylece salon dansları ve halk dansları adıyla iki tür meydana gelmiştir (Pehlevan, 2010).

Yukarıda anlatıldığı gibi, klasik salon dansları ile modern dansların dışında kalan geleneksel danslara halk dansı denebilir. Ancak, halk kavramının yanlış anlaşılacağından veya yorumlanacağından dolayı geleneksel danslar demenin daha doğru olabilir. Ülkemizde “ halk oyunları “ifadesinin kabul görmesi ve daha yaygın kullanılması nedeniyle de geleneksel danslara halk oyunları diyebiliriz (Pehlevan, 2010).

Halk oyunları uygun bir ortamda sahnelenerek ve seyredilerek seyirlik bir oyun olarak öğrenilmektedir. Halk oyunları bir kültür mirası olarak kuşaktan kuşağa aktarılmaktadır. Halk oyunlarında tabii ortamında bir hazırlık süreci ve sahne vardır. Örneğin ülkemizde düğün, nişan gibi özel günlerde; köy odası, meydan, avlu, harman yeri gibi açık ve

kapalı mekanlar kullanılarak, belli kurallara bağlı kalarak, seyirci önünde oynanmaktadır. Doğal ortamında, kendi sahnesinde yorumlanan halk oyunları, zaman içerisinde doğal sahnesinden alınarak modern sahneye getirilmiş ve bütün dünya ülkelerinde profesyonel çalışmalar seviyesine gelmiş, bu sayede de sahne sanatları arasına girmiştir (Eroğlu, 1995).

Bişkin (2001) çalışmasında halk oyunlarının üniversite öğrencileri üzerindeki psiko-sosyal etkilerini araştırmış ve 226 üniversite öğrencisinin çoğunluğunun serbest zamanlarını değerlendirme, yeni arkadaşlar edinme, değişik 13 kültürleri tanıma amacıyla bu faaliyetlere katıldığı sonucuna ulaşmıştır. Buna dayanarak öğrencilerin sosyalleşmede halk oyunlarını bir araç olarak gördükleri sonucunu ulaşılmıştır.

Pehlevan (2010) zihinsel engelli çocukların sosyalleşmelerinde Türk halk oyunlarının etkisini araştırmış ve sosyalleşmenin alt basamakları olan temel sosyal beceriler, ilişkiyi başlatabilme ve sürdürebilme becerileri, grupla iş yapma becerileri, duygusal beceriler, kendini kontrol etme becerileri, saldırgan davranışlarla başa çıkma becerileri ve yönerge verme becerileri olumlu yönde gelişme gösterdiği sonucu çıkmıştır.

Tapmaz (2012) halk oyunları çalışmalarının İlköğretim beşinci sınıf (10-11 yaş gurubu) öğrencilerinin sosyal uyum düzeylerine etkisi incelemiştir. 147 öğrenci üzerine yapılan çalışma 4 ay sürmüştür. Sonucunda halk oyunları çalışmaları ilköğretim beşinci sınıf (10-11 yaş gurubu) öğrencilerinin sosyal uyum düzeylerine özellikle kız öğrencilerde kayda değer olumlu bir gelişme sağlamadığı görülmüştür.

2.2.6. Okul Öncesi Dönemde Uygulanan Dans Eğitim Programları

Ülkemizde MEB Temel Eğitim Genel Müdürlüğü Okul Öncesi Programında müzik, drama, oyun ve hareket etkinliklerinin yer almasına rağmen dans eğitimi olarak etkinlik bulunmamaktadır. Bu sebeple bazı MEB'e bağlı devlet bağımsız ana okullarında ve ya ana sınıflarında dans öğretmenleri ile anlaşarak okullarında haftanın belirli günlerinde ailelerden alınan ücret karşılığında dans dersleri veriliyor. Özel okullarda ise kendi planları içerisinde dans dersleri verilebilmektedir.

Yurt dışında uygulanan bazı programları incelediğimizde dans okulları ve programları ile karşılaşmak mümkün. Oyun ve Dans Okulu (Play and Dance Preschool) programının günlük rutinde matematik, hikaye, parmak oyunları etkinliklerinin yanında

Jimnastik/Dans sınıfı, yetenek gelişimi, kaba motor aktiviteleri, şarkılar, basit dans teknikleri ve yaratıcı hareketler yer almaktadır (<https://www.dansconnection.com/preschool/>). Suwanee Sanat Akademisinde (Suwanee Academy of the Arts) ise dans sınıflarının yanında performans sanatları anaokulu bölümü de yer almaktadır. Anaokulu çocuklarına yönelik olan performans sanatlarında şarkılar, dramatik oyunlar ve dansa etkinliklerini kapsamaktadır (<http://suwaneeacademy.com/>).

Utah Üniversitesinin Tanner Yaratıcı Dans Sınıflarında (Tanner Dance, The University of Utah) çocukların bütün gelişimi üzerine odaklanılmış, geleneksel-modern dans ve bale teknikleri sayesinde yaşlarına uygun yaratıcılık ve hayal güçleri dans elementlerini keşfederken geliştiği savunulmuştur. Dans sınıfları 4 kademededen oluşmaktadır: 3,5-5 yaş arası okul öncesi, anaokulundan 2. sınıfa kadar, 3. sınıftan 6. sınıfa kadar ve Ortaokul Lise Yaratıcı Dans. Bütün kademelerde deneyimli dansçılar ile çeşitli tarzlarda müzikler ile çalışılmaktadır. Anaokulu ve üst kademelerde öğrenciler her sene yıllık dans stüdyo şovunda performans sergilemektedir. Okul öncesi yaratıcı dans derslerinde yaratıcılığın gelişmesi üzerine odaklanılmış ve bu program yaşa uygun teknikler ile vücudu geliştirmeye uygun egzersizleri kapsamaktadır. Zıplama, atlama, kayma, koşma, sekme gibi temel hareketlerle şekil, uzay, ritm, dil bilgisi öğretilmektedir. Anaokulundan 2. sınıfa kadar olan sınıflarda ise çocuklar vücutlarını enstrüman olarak kullanmayı öğrenmekte ve dansın elementleriyle tanıştırılmaktadır. Uzay, zaman, enerji ve hareket ile yaratıcı fikirleri keşfederek kendini ifade etmesi hedeflenmektedir. Bu kademede müzisyenler ile çalışılıyor ve çocuklar tek başına katılıyorken derslere aileleri derslerin ilk günü ve aile katılım günlerinde izleme fırsatları olmaktadır. Sene sonu performansları ise 1 saat sürmektedir (<http://www.tannerdance.utah.edu/classes/creative-dance-classes/>).

Kaufman Müzik Merkezi (Kaufman music center) Erken Çocukluk: Okul Öncesi Müzik ve Dans sınıfları programında arkadaş canlısı, eğlence ve keşfetme üzerine sınıflar bulunmaktadır. Çocukların gelişim düzeylerine uygun olarak müzik ve dans deneyimleri sunmaktadır. Oyunlar ve danslar sayesinde müzikal gelişimlerini dinleme, söyleme ve hareket etme ile sağlamaktadır. Programda bale, modern ve stil dansları bulunmaktadır. İsveçli müzisyen Dalcroze ile ritmik oyunlar, şarkılar, hikayeler, kulak eğitimi, tempo ve ritim duygusu geliştirilmektedir. 5 farklı deneyim bulunan programda yaratıcı dans dersleri, İsveçli müzisyen Dalcroze ile dans dersleri, zıpla, sıçra ve dans et

ders kısmında batılı ve çoklu kültürel geleneksel ritmik oyunlar, şarkılar, hikayeler ile çocuklar kendilerini ifade etmeyi öğrenmektedirler. Isınma hareketleri, koordinasyon ve esnekliklerini geliştirmektedirler. Küçükler için müzik derslerinde çocuklar yeni şarkılar öğrenirken perküsyon enstrümanları kullanmaktadırlar. Hareketli oyunlar, hikayeler ve şarkıları kapsamaktadır bu dersler. Son bölümde enstrüman keşfi yer almaktadır. Bu derslerde çocuklar keman, çello, piyano, davul ksilofon ile tanışmaktadırlar (<http://www.kaufmanmusiccenter.org/lms/program/early-childhood/>).

Cape Konservatuarında (Cape Conservatory) akademik müfredatın içerisine yedirilmiş dans programı uygulanmaktadır. Çocuklar yetişkin sanatçılar ve şarkıcılarla tanışmaktadırlar. Bu programda çocuklar dans etmekte ve enstrüman çalmaktadır. Anaokulunda keman eğitimi, eğitimin bir parçası olmuş. Okuldan sonra çocuklar aktivite dolu sınıflarda kalabiliyor ve koruyucu üyeler onları müzik, dans ve sanat sınıflarına alıyor. Bu programda ek ders gibi ek ücret ödemekte ebeveynler. Çocuk farklı bir okula gitse de öğleden sonra sanat sınıflarına katılabiliyor. 3 yaşa kadar 2 gün, 4 yaş için 3 gün, okul öncesi dönem için ise 4 gün eğitim verilmektedir (<https://www.capeconservatory.org/cape-cod-conservatory-music-arts-preschool.asp>).

Lee (2002) Kore’de kaynaştırma öğrencilerinin de bulunduğu okul öncesi dönem çocuklarında dans sayesinde sosyal beceriler geliştirmek için bir program uygulamıştır. Çocuklarda fırsat eşitliğini sağlamak, sosyal izolasyon ve dışlanmayı engellemek için İngilizce öğrenmede dil geriliği çeken çocuklara da öğretilmiş. Çocuklar tarafından hazırlanan İngilizce şarkıları dinleyerek ritmik olarak dans ediyorlar. 2 şarkı mevcut: Hoki-Poki ve Parmağını Havaya Kaldır. Ritmik vücut hareketleri ile dans ederek şarkıları söylemekteler. Dansın sonunda çocuklara serbest zaman verilmiş ve doğal ortamda dans etme fırsatı sunulmuştur.

Lobo (2006) Düşük gelirli anaokulu çocuklarına yönelik Head Start okullarında 8 haftalık haftada 2 kere ve 35’er dakikalık yaratıcı dans ve hareket programı uygulanmaktadır. 10 kişilik 2 kontrol ve 2 deney grubu toplamda 40 kişiden oluşmaktadır. Sosyal beceri davranış ölçeği anaokulu çocuklarına uygulanmış ve sonuçlara göre deney ve kontrol grubu arasında büyük bir fark görülmüştür. Deney grubunda zaman içerisinde sosyal beceri ve davranış problemlerinin içselleştirilmesi ve

dışa vurumu üzerinde belirgin bir kazanım olmuştur. Kontrol grubunda buna rastlanmamıştır.

Goodgame (2007) Estonya’da sosyal-duygusal ve davranış güçlüğü çeken genç insanların dans ve hareket terapisi ile yaratıcılıklarını dili kullanmadan, kelimelerin ötesinde ifade etmeleri için program oluşturmuştur. Kültür ve dil sınırının ötesinde iletişim ve kelimelerle kendini ifade etmekte zorluğu yaşayan problemli ve zarar görmüş çocuklarda, bu terapi özgüven ve başkasına güven geliştirmede, işbirliği ve paylaşma gibi duygularda pozitif etkisi olduğu ortaya çıkmıştır.

Anderson (2015) araştırmasında dans hareket terapisinin ergenlerin matematik, sosyal-duygusal ve dans becerileri üzerindeki etkilerini incelemiştir. Öğrenme bozukluğu olan 7. sınıf öğrencilerine yönelik uygulanan dans hareket terapisinin de öğrencilere rutin programlarının içine entegre edilmiş bir dans, hareket programı uygulanmaktadır. 2 sınıf öğretmeni, 1 rehber öğretmen ve 14 tane öğrenciden oluşan çalışmada 9 öğrenci 1. ve 2. derecede öğrenme ve ya davranış bozukluğu tanısı olan çocuklardır. Bütün öğrencilerde ise odaklanma problemi bulunmaktadır. 1 aydan daha fazla süren bu entegre programda öğrencilerde öğrenmenin motivasyon, katılım, dikkat, öz kontrol boyutlarında matematik, dans sanatları ve sosyal-duygusal alandaki performanslarında artış gözlemlenmiştir.

BÖLÜM III: YÖNTEM

Bu bölümde; araştırmanın modeline, verilerin elde edildiği çalışma grubuna ve bu gruplarda uygulanan eğitim programına, veri toplama araçlarına, verilerin çözümlenmesi ve analizine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

Araştırmada dans eğitimi programına katılan 5 yaş çocuklar ile dans eğitimi programına katılmayan 5 yaş çocuklarının sosyal duygusal uyum düzeyleri arasındaki farkı ortaya koymak amacıyla gerçek deneme modellerinden olan ön test-son test ve kontrol gruplu yarı-deneyssel model kullanılmıştır.

Yarı deneyssel desen, özellikle eğitim alanındaki araştırmalarda, bütün değişkenlerin kontrol alınmasının mümkün olmadığı durumlarda en çok kullanılan deneyssel desendir (Büyüköztürk, 2014; Cohen, Manion, Marrison, 2000). Bu çerçevede araştırmada; katılımcıların deney ve kontrol gruplarına rastgele atama şansının olmamasından dolayı yarı-deneyssel desen kullanılmıştır. Ön test—son-test kontrol gruplu desen güçlü bir araştırma modeli olmakla beraber araştırmada kullanılan ölçme araçlarının gruplara iki kez verilmesinden ötürü deneklerin duyarlılığında azalma riski gibi bir dizi zayıflıkları da içinde barındırmaktadır. Bu sebeple deneyssel uygulamanın bitiminden belli bir süre sonra izleme çalışmasının yapılması önerisi getirilmektedir (Heppner, Kivlighan ve Wampold, 1999). Bu bağlamda araştırmada deneyssel uygulamanın bitiminden dört hafta sonra kalıcılık testi uygulanarak öğretimin etkisinin devam edip etmediğine bakılmıştır.

Araştırma deseni Tablo 3.1’de verilmiştir

Tablo 3.1. Araştırma deseni

Gruplar	Ön-test	İşlem	Son-test	Kalıcılık testi
Deney	MASDU- 5 Yaş	Okul Öncesi Eğitime Devam 5 Yaş Çocuklara Uygulanan Dans	MASDU- 5 Yaş	MASDU- 5 Yaş
Kontrol	MASDU- 5 Yaş	Eğitimi Programı	MASDU- 5 Yaş	

MASDU- 5 Yaş= Marmara Sosyal Duygusal Uyum Ölçeği

Desende bağımlı değişken okul öncesi eğitim alan 5 yaş çocuklarının sosyal-duygusal uyum düzeyleridir. Çocukların sosyal beceri düzeylerine etkisi incelenen bağımsız değişken ise “Okul Öncesi Eğitime Devam Eden 5 Yaş Çocuklarda Dans Eğitimi Programı”dır.

3.2. Çalışma Grubu

Bu araştırmanın deney ve kontrol gruplarını İstanbul ili, Küçükçekmece ilçesi MEB’e bağlı bağımsız anaokulunun iki şubesinde 2015- 2016 eğitim- öğretim yılında öğrenim gören 5 yaş (60-68 ay arası) çocukları oluşturmaktadır.

Amaçlı örneklem türlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme kullanılmıştır. Bu örnekleme yöntemi araştırmaya hız ve pratiklik kazandırır. Çünkü bu yöntemde araştırmacı, yakın olan ve erişilmesi kolay olan bir durumu seçer. Kolay ulaşılabilir durum örnekleme, çoğu zaman araştırmacının diğer örnekleme yöntemlerini kullanma olanağının bulunmadığı durumlarda kullanılır. (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Deney ve Kontrol grupları çocukların sosyal duygusal uyum açısından eşitlenmesi için öntest sonuçları dikkate alınmıştır. Kız erkek sayılarının eşit olmasına dikkat edilmiştir. Deney ve kontrol grupları 20 deney- 20 kontrol grubunda olmak üzere toplam 40 çocuktan oluşmaktadır.

Çalışmaya katılan iki sınıfın öğretmenleri de 4 yıllık lisans eğitimi alan Okul Öncesi Öğretmenliği mezunu öğretmenler olup, yaşları 22-28 aralığındadırlar. Her iki grupta da engelli çocuk bulunmamaktadır. Kontrol grubunda 1 tane kaynaştırma öğrencisi bulunmaktadır fakat ona test uygulanmamıştır.

Tablo 3.2. Deney ve kontrol grubu çocukların sosyal-duygusal uyum ölçeği ve alt boyutları ön test puanlarına ilişkin Mann-Whitney U-Testi Sonuçları

Ölçekler	Gruplar	N	Sıra Toplamı	Sıra Ortalaması	U	Z	P
Sosyal Duygusal Uyum	Kontrol	20	374,5	18,73	164,5	-,975	,329
	Deney	20	445,5	22,28			
Sosyal Yaşamın Gereklerine Uygun Davranma	Kontrol	20	362	18,10	152	-1,318	,187
	Deney	20	458	22,90			
Sosyal Duruma Uygun Tepki Verme	Kontrol	20	346	17,30	136	-1,787	,074
	Deney	20	474	23,70			
Akranlarla Etkileşim	Kontrol	20	478	23,90	132	-2,166	,030
	Deney	20	342	17,10			
Sosyal Çevreye Pozitif Yaklaşma	Kontrol	20	437,5	21,88	172,5	-,832	,405
	Deney	20	382,5	19,13			

Tablo 3.2’de deney ve kontrol grubu çocukların sosyal-duygusal uyum ölçeği ve alt boyutları puanlarına ilişkin ön test sonuçlarına yer verilmiştir. Buna göre deney ve kontrol grubu çocukların sosyal-duygusal uyum ölçeği ön test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur ($U=164,5$, $p>.05$). Ancak alt boyutlar incelendiğinde sadece akranlarla etkileşim alt boyutu için deney grubu lehine anlamlı fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($U=132$, $p<.05$). Bu sonuç deneme öncesi her iki grubun da sosyal-duygusal uyum yönünden eşit olduğunu göstermektedir.

Çalışma Grubuna Ait Demografik Özellikler

Cinsiyet değişkenine baktığımızda deney grubunda 7 kız, 13 erkek ve kontrol grubunda 8 kız, 12 erkek bulunmaktadır. Her iki gruptan ikişer kişi daha önceden okul öncesi eğitimden yararlanmamıştır. 40 çocuğun hiç biri daha önce dans eğitimi almamıştır.

Tablo 3.3. Çalışma grubuna ait demografik özellikler

Değişkenler	Gruplar	Ölçümler	Frekans (f)	Yüzde(%)
Anne Yaşı	Deney	21-25	1	5
		26-30	8	40
		31-35	2	10
		36-40	8	40
		41 ve üstü	1	5
	Kontrol	21-25	0	0
		26-30	5	25
		31-35	8	40
		36-40	5	25
		41 ve üstü	2	10
Anne Eğitim Durumu	Deney	İlkokul	1	5
		Ortaokul	3	15
		Lise	6	30
		Ön Lisans-Lisans	10	50
	Kontrol	İlkokul	3	15
		Ortaokul	2	10
		Lise	7	35
		Ön Lisans-Lisans	8	40
Baba Yaşı	Deney	21-25	0	0
		26-30	1	5
		31-35	7	35
		36-40	8	40
		41 ve üstü	4	20
	Kontrol	21-25	0	0
		26-30	1	5
		31-35	7	35
		36-40	7	35
		41 ve üstü	5	25
Baba Eğitim Durumu	Deney	İlkokul	1	5
		Ortaokul	2	10
		Lise	5	25
		Ön Lisans-Lisans	8	40
		Lisans Üstü	3	15
	Kontrol	İlkokul	4	20
		Ortaokul	1	5
		Lise	3	15
		Ön Lisans-Lisans	11	55
		Lisans Üstü	1	5

Tablo 3.3 incelendiğinde araştırmaya katılan çocukların annelerinin yaşları deney grubunda %5'inin 21-25 yaş, %40'ının 26-30 yaş, %10'unun 31-35 yaş, %40'ının 36-40 yaş, %5'inin 41 ve üstü, kontrol grubunda ise %25'inin 26-30 yaş, %40'ının 31-35 yaş, %25'inin 36-40 yaş, %10'unun 41 ve üstü yaş aralığında olduğu, babalarının yaşları deney grubunda %5'inin 26-30 yaş, %35'inin 31-35 yaş, %40'ının 36-40 yaş,

%20'sinin 41 ve üstü, kontrol grubunda %5'inin 26-30 yaş, %35'inin 31-35 yaş, %35'inin 36-40 yaş, %20'sinin 41 ve üstü yaş aralığında olduğu görülmektedir. Anne eğitim durumu deney grubunda %5'inin ilkokul, %15'inin ortaokul, %30'unun lise, %50'sinin ön lisans ve lisans, kontrol grubunda %15'inin ilkokul, %10'unun ortaokul, %35'inin lise, %40'ının ön lisans ve lisans, baba eğitim durumunda deney grubunun %5'inin ilkokul, %10'inin ortaokul, %25'unun lise, %40'sinin ön lisans ve lisans, %15'inin lisans üstü, kontrol grubunda ise %20'sinin ilkokul, %5'inin ortaokul, %15'inin lise, %55'inin ön lisans ve lisans, %5'inin lisans üstü olduğu görülmektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu bölümde araştırmada çocukların demografik bilgilerini elde etmek için “Kişisel Bilgi Formu” ve sosyal-duygusal uyum düzeylerini belirlemek amacıyla “Sosyal-Duygusal Uyum Ölçeği (MASDU-5 Yaş)” olmak üzere 2 veri toplama aracı kullanılmıştır. Bu bölümde veri toplama araçları ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından geliştirilen Kişisel Bilgi Formu'nda, çocukların cinsiyet, doğum tarihi, daha önceden okul öncesi ve dans eğitimi alıp almadığı, anne-baba yaş ve eğitim düzeyi bilgilerini kapsamaktadır. Formda yer alan bilgilerin toplanmasında sınıf öğretmenlerinden destek alınmıştır.

3.3.2. Sosyal-Duygusal Uyum Ölçeği (MASDU-5 Yaş)

Ölçek, Marmara Üniversitesi öğretim elemanları (Önder ve ark., 2004) tarafından 2002-2003 yılında 6 yaş çocukları için geliştirilmiş olan Marmara Sosyal Duygusal Uyum Ölçeği'nin 5 yaş çocukları için geçerlik ve güvenirlik çalışması sonucu oluşturulmuştur. Araştırmanın çalışma grubu yaşları 5.0 ile 5.11 ay arası olan toplam 876 çocuktan (405 i kız, 471 i erkek) oluşmaktadır. Marmara Üniversitesi bir grup öğretim elemanı tarafından geliştirilen ve 36 maddeden oluşan ölçek, elde edilen verilere uygulanan faktör analizi sonucunda 4 faktör ve 19 maddeye indirgenmiştir. Ölçeğin tümünün ve alt boyutlarının iç güvenirlik katsayıları Cronbach Alpha tekniği ile hesaplanmış ve güvenirlik katsayısı yüksek olarak bulunmuştur. Ayrıca test-tekrar test analizleri

gerçekleştirilmiş ve böylece ölçeğin süreklilik katsayısı saptanmıştır. Elde edilen bulgular ölçeğin devamlılık katsayısının yüksek, iki test arasındaki ilişkinin ise anlamsız olduğunu göstermiştir. Ölçeğin alt boyutları: *Sosyal Yaşamın Gereklerine Uygun Davranma*, *Sosyal Duruma Uygun Tepki Verme*, *Akranlarla Etkileşim* ve *Sosyal Çevreye Pozitif Yaklaşma* olarak belirlenmiştir. Yapılan tüm analizler ölçeğin 5 yaş için geçerli ve güvenilir olarak uygulanabileceğini göstermiştir (Güven ve Işık, 2006).

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırma İstanbul ili Küçükçekmece ilçesinde yer alan bağımsız anaokulu statüsündeki seçilen 1 anaokulda yapılmıştır. Okulda 260 öğrenci, 3-5 yaş arasında 14 sınıf bulunmaktadır. Çalışmada 5 yaş sınıflarından bir tanesi sabah, bir tanesi öğlenci olmak üzere iki sınıfla çalışılması kararlaştırılmıştır.

Okula devam eden ailelerin genel olarak orta sosyo ekonomik düzeye mensup oldukları söylenebilir. Sınıflarda öğrenci sayıları 16-22 arası değişmektedir. Deney ve kontrol grubunda eşit sayıda öğrenci yer almasıyla birlikte yaş, sosyo-ekonomik düzey, cinsiyet ve öğretmen değişkenleri deneyim ve eğitim durumu açısından kontrol altına alınmıştır.

Deney ve kontrol grubu öğrenci velileri ile bireysel görüşme yapıp çalışma hakkında bilgi verilmiş, ardından onayı alınan velilerden yazılı olarak Veli İzin Belgesi (Ek:1) alınmıştır.

Çalışmanın çocukların halihazırda uygulanan okul öncesi programını aksatmayacak şekilde planlanıp, uygulanması için öncelikle 5 yaş grubu sınıfların haftalık zaman çizelgeleri incelenmiştir. Buna göre; Pazartesi Deney grubu 10.30- 11.10 saatleri arasında uygun olduğu tespit edilmiştir.

Marmara Sosyal Duygusal Uyum Ölçeği 5 Yaş Çocuklar için Dans Eğitimi Programı öncesinde ön test ve sonrasında son test uygulamasından 4 hafta sonra kalıcılık testi deney ve kontrol gruplarındaki öğrenciler için öğretmenleri tarafından veriler toplanmıştır. Ön test verileri Ekim 2015, son test verileri Mayıs 2016 ve kalıcılık testi verileri Haziran 2016 tarihlerinde birer hafta içerisinde tamamlanmıştır.

3.5. 5 Yaş Çocuklar İçin Dans Eğitiminin Hazırlanması ve Uygulanması

Uygulanan dans eğitimi 2015-2016 Eğitim-Öğretim yılı itibari ile anaokuluna başvuran dans öğretmeni tarafından 20 çocuğa Kasım 2015-Mayıs 2016 tarihleri arasında 24 hafta boyunca haftada bir gün, 40 dakika olarak verilmesi planlanmıştır. 1. Dönem halk oyunları, 2. Dönem modern dans eğitimi verilmesi planlanmıştır. Uygulanan etkinliklerde ise Kas ve Eklemleri Çalıştırma, Germe, Esnetme, Müzik Bilgisi, Duruş, Dans Pozisyonu, Dönüş Adımı, Müzik eşliğinde düşük tempolu hareketler, Temel Adım, Yan Adımı, Dönüş Adımı, Salsa temel adım, yan adım, dönüş adımı olmuştur. Dans eğitiminde müziğin kullanımına dikkat edilmiş, özellikle halk oyunlarında canlı müzik kullanılmıştır.

Dans öğretmenin seçimi

Araştırmacının Latin Dansları ve Halk Oyunları sertifikaları bulunmasına rağmen başlangıç seviyesinde olduğu için kendisini yeterli görmemiştir. Program, 6 yıllık Halk eğitim çalışma sertifikalarına (dans ve Halk Eğitim sertifikaları) sahip olup aynı zamanda Çocuk Gelişimi lisans öğrencisi ve 3 yıldır da profesyonel anlamda okullarda dans öğretmenliği yapan eğitimci tarafından uygulanmıştır.

Dans öğretmeni ile dans programı hazırlanırken çocukların genel gelişim özellikleri ve seviyeleri dikkate alınarak motor gelişimlerine bakıldı. Zorluk derecesinin daha düşük olmasından dolayı Artvin Yöresi Halk Oyunu ve Salsa dansları basitleştirilerek uygulanmasına araştırmacı ve dans öğretmeni ile karar verilmiştir. Birinci dönem için on iki haftalık Artvin halk oyunları ve ikinci dönem on iki haftalık Salsa programı planlanmıştır (Bkz. Ek-2). Toplamda 40 dakikalık olan çalışma ilk beş dakika ısınma ve beş dakika rahatlama çalışması olmak üzere dans eğitimi planlanmıştır.

Dans eğitimi almayan kontrol grubu kendi programlarına devam etmiş ve onlar da haftada bir gün spor salonuna inmiştir. Velilere ve öğretmenlere çocukların deney ya da kontrol grubunda oldukları açıklanmayarak çalışmanın objektif ve seçilmişlik ilkesinden bağımsızlığı sağlanmaya çalışılmıştır.

Her çalışmanın başında ısınma öncesi çocuklarla selamlaşma ve o güne dair, çocukların neler hissettiğine ve neler yaptıklarına dair kısa konuşma yapılmıştır. Selamlaşma kısmında öğretmen çocuklara tek tek “Hoş geldin” der ve bütün çocuklar elele tutuşarak

birbirlerine “Merhaba” derler. Isınma çalışmalarında her çocuk kendi seçtikleri alanda hareketleri yapmıştır. Son bölümde rahatlatıcı etkinlikler yaparak kendi seçtikleri alanda istedikleri dans figürlerini yumuşak ve sakin bir müzik eşliğinde sergilemişlerdir.

Araştırmacı yapılan etkinliklere profesyonel dans öğretmeniyle birlikte katılmış ve gelişmeleri gözlemlemiştir. Oyun öğretimi gelişime paralel olarak basitten zora doğru ilerlemiş ve her hafta bir önceki etkinlik tekrarlanarak pekiştirilmesinin ardından yeni figürlere geçilmiş ve bu süreç eğitim programı boyunca devam ettirilerek kalıcı öğrenme hedeflenmiştir. Program ilerledikçe çocukların dans figürlerine olan hazır bulunuşluklarındaki artış sebebiyle verilen yönerge sayısı azaltılarak devam ettirilmiştir. İkinci dönemde öğretilen Salsa dansı için çocukların hazır bulunuşluğunun yüksek olduğu, hareketleri birinci döneme göre daha kolay öğrendikleri tespit edilmiştir. Çalışmanın başında isteksiz olan bazı öğrenciler zamanla keyif almaya başlamış ve katılmaya istekli hale gelmişlerdir. Uygulamacı ve sınıf öğretmenlerinin gözlemlerinin sonucu çocukların bedenlerini kullanarak kendilerini ifade etmedeki güvenleri program boyunca arttığı gözlemlenmiştir. Dersin olduğu günler çocuklar okula daha heyecanlı gelerek dans öğretmeni görünce şarkılar söyleyerek spor salonuna inmişlerdir. Örneğin Ayşe (takma ad) ilk başlarda çok sessiz ve etkinliklere katılmayan, kendi dünyasında yaşayan ve akranlarıyla sosyal anlamda paylaşımı olmayan bir çocuktur. Program ilerledikçe derslerle ilgilenmeye aktivitelere daha çok katılmaya ve 4. haftanın sonunda da tamamen katılmaya başlamıştır. Sınıf öğretmeni ise çocuğun olumlu yönde değiştiğini söylemiştir.

Dans eğitim programı çocukların kendilerini daha iyi hissetmeleri, beden ve zihin arasındaki bağlantıyı desteklemesinden dolayı son derece önemlidir. Bu çalışmada her çocuğun katılımı önemsenmiştir ve çocukların farklı fikirleri takdir edilmiştir.

3.6. Verilerin Çözümlemesi

Araştırmada kullanılan ölçme aracından elde edilen veriler spss 20 paket programı ile analiz edilmiştir. Analizde kullanılan testler ise şu şekilde sıralanmaktadır; Deney ve kontrol grubu çocukların sosyal-duygusal uyum ölçeği ve alt boyutları ön ve son test puanlarına ilişkin Mann-Whitney U-Testi, Deney ve kontrol grubu çocukların sosyal-duygusal uyum ölçeği ve alt boyutları kalıcılık testi puanlarına ilişkin Mann-Whitney

U-Testi, deney grubu çocukların sosyal-duygusal uyum ölçeği ve alt boyutları ön test ve son test puanlarına ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi, Deney ve kontrol grubu çocukların sosyal-duygusal uyum ölçeği ve alt boyutları son test ve kalıcılık testi puanlarına ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi, Kontrol grubu çocukların sosyal-duygusal uyum ölçeği son test ve kalıcılık testi puanlarına ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi, Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin sosyal-duygusal uyum ölçeği son test ve kalıcılık puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşma durumlarına ilişkin Mann-Whitney U-Testi.



BÖLÜM IV: BULGULAR

Bu bölümde okul öncesi eğitime devam eden beş yaş çocuklarına uygulanan dans eğitim programının çocukların sosyal-duygusal uyumlarına etkisinin incelenmesi çalışmasına yönelik bulgulara yer verilmiştir.

4.1. Deney Grubu Çocukların Sosyal Duygusal Uyum Ön Test Puanları ile Son Test Puanları Arasındaki Farklılaşmaya İlişkin Bulgular

Araştırmamızın birinci alt problemi olan deney grubu çocukların sosyal duygusal uyum ön test puanları ile son test puanları arasındaki farklılaşmaya ilişkin bulgular Tablo 4.1’de sunulmuştur.

Tablo 4.1. Deney grubu çocukların sosyal-duygusal uyum ölçeği ve alt boyutları ön test ve son test puanları arasındaki farklılaşmaya ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Test Sonuçları

Öntest-son test	Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	P
Sosyal Duygusal Uyum	Negatif sıra	0	0	0	-3,626*	,000
	Pozitif sıra	17	9	153		
	Eşit	3				
Sosyal Yaşamın Gereklerine Uygun Davranma	Negatif sıra	0	0	0	-3,074*	,002
	Pozitif sıra	12	6	78		
	Eşit	8				
Sosyal Duruma Uygun Tepki Verme	Negatif sıra	0	0	0	-2,989*	,003
	Pozitif sıra	11	6	66		
	Eşit	9				
Akranlarla Etkileşim	Negatif sıra	0	0	0	-2,825*	,005
	Pozitif sıra	10	5,5	55		
	Eşit	10				
Sosyal Çevreye Pozitif Yaklaşma	Negatif sıra	0	0	0	-2,719*	,007
	Pozitif sıra	9	5	45		
	Eşit	11				

* Sonuçlar negatif sıra temeli göre düzenlenmiştir.

Tablo 4.1’de deney grubu çocukların sosyal-duygusal uyum ölçeği ve alt boyut puanlarına ilişkin ön test ve son test sonuçlarına yer verilmiştir. Buna göre deney grubu

çocuklarının sosyal-duygusal uyum ($z = -3,626$, $p < .05$) ile sosyal yaşamın gereklerine uygun davranma ($z = -3,074$, $p < .05$), sosyal duruma uygun tepki verme ($z = -2,989$, $p < .05$), akranlarla etkileşim ($z = -2,825$, $p < .05$) ve sosyal çevreye pozitif yaklaşma ($z = -2,719$, $p < .05$) alt boyutlarında ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Bu sonuca göre; deney grubunda uygulanan dans eğitimi çocukların sosyal-duygusal uyum düzeylerinin gelişiminde olumlu yönde katkı sağlamıştır.

4.2. Kontrol Grubu Çocukların Sosyal Duygusal Uyum Ön Test Puanları ile Son Test Puanları Arasındaki Farklılaşmaya İlişkin Bulgular

Araştırmamızın ikinci alt problemi olan kontrol grubu çocukların sosyal duygusal uyum ön test puanları ile son test puanları arasındaki farklılaşmaya ilişkin bulgular Tablo 4.2’de sunulmuştur.

Tablo 4.2. Kontrol grubu çocukların sosyal-duygusal uyum ölçeği ön test ve son test puanları arasındaki farklılaşmaya ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Test Sonuçları

Öntest-sontest	Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	P
Sosyal Duygusal Uyum	Negatif sıra	0	0	0	-3,853*	,000*
	Pozitif sıra	19	10	190		
	Eşit	1				
Sosyal Yaşamın Gereklerine Uygun Davranma	Negatif sıra	0	0	0	-3,684*	,000*
	Pozitif sıra	17	9	153		
	Eşit	3				
Sosyal Duruma Uygun Tepki Verme	Negatif sıra	0	0	0	-3,487*	,000*
	Pozitif sıra	15	8	120		
	Eşit	5				
Akranlarla Etkileşim	Negatif sıra	1	2	2	-,577*	,564
	Pozitif sıra	2	2	4		
	Eşit	17				
Sosyal Çevreye Pozitif Yaklaşma	Negatif sıra	0	0	0	-2,636*	,008*
	Pozitif sıra	8	4,5	36		
	Eşit	12				

*Sonuçlar negatif sıra temeli göre düzenlenmiştir.

Tablo 4.2’de kontrol grubu çocukların sosyal-duygusal uyum ölçeği ve alt boyut puanlarına ilişkin ön test ve son test sonuçlarına yer verilmiştir. Buna göre kontrol

grubu çocukların sosyal-duygusal uyum ($z = -3,853$, $p < .05$) ile sosyal yaşamın gereklerine uygun davranma ($z = -3,684$, $p < .05$), sosyal duruma uygun tepki verme ($z = -3,487$, $p < .05$) ve sosyal çevreye pozitif yaklaşma ($z = -2,636$, $p < .05$) alt boyutlarında ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Bu sonuca göre; kontrol grubunda uygulanan öğretim programına dayalı etkinlikler çocukların sosyal-duygusal uyum düzeylerinin gelişiminde olumlu yönde katkı sağlamıştır. Ancak alt boyutlar incelendiğinde sadece akranlarla etkileşim alt boyutu için öntest ve sontest puanları arasında anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır ($z = -.577$, $p > .05$).

4.3. Deney Grubu Çocukların Sosyal Duygusal Uyum Ön Test Puanları ile Son Test Puanları Arasında Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşma Durumlarına İlişkin Bulgular

Araştırmamızın üçüncü alt problemi olan deney grubu çocukların sosyal duygusal uyum ön test puanları ile son test puanları arasında cinsiyet değişkenine göre farklılaşma durumlarına ilişkin bulgular Tablo 4.3’de sunulmuştur.

Tablo 4.3. Deney grubu çocukların sosyal-duygusal uyum ölçeği son test puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşma durumlarına ilişkin Mann-Whitney U-Testi Sonuçları

Ölçekler	Gruplar	N	Sıra Toplamı	Sıra Ortalaması	U	Z	P
Sosyal Duygusal Uyum	Kız	8	72	9,00	36	-1,777	,076
	Erkek	12	138	11,50			
Sosyal Yaşamın Gereklerine Uygun Davranma	Kız	8	72	9,00	36	-1,780	,075
	Erkek	12	138	11,50			
Sosyal Duruma Uygun Tepki Verme	Kız	8	78	9,75	42	-1,225	,221
	Erkek	12	132	11,00			
Akranlarla Etkileşim	Kız	8	84	10,50	48	,000	1,000
	Erkek	12	126	10,50			
Sosyal Çevreye Pozitif Yaklaşma	Kız	8	84	10,50	48	,000	1,000
	Erkek	12	126	10,50			

Tablo 4.3’de deney grubu çocukların sosyal-duygusal uyum ölçeği ve alt boyut son test puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşma durumlarına ilişkin sonuçlarına yer verilmiştir. Buna göre deney grubu çocukların sosyal-duygusal uyum ölçeği ($U = 36$,

$p>.05$) ile sosyal yaşamın gereklerine uygun davranma ($U= 36$, $p>.05$), sosyal duruma uygun tepki verme ($U= 42$, $p>.05$), akranlarla etkileşim ($U= 48$, $p>.05$)ve sosyal çevreye pozitif yaklaşma ($U= 48$, $p>.05$) alt boyutlarında son test puanlarında cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir.

4.4. Kontrol Grubu Çocukların Sosyal Duygusal Uyum Ön Test Puanları ile Son Test Puanları Arasında Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşma Durumlarına İlişkin Bulgular

Araştırmamızın dördüncü alt problemi olan kontrol grubu çocukların sosyal duygusal uyum ön test puanları ile son test puanları arasında cinsiyet değişkenine göre farklılaşma durumlarına ilişkin bulgular Tablo 4.4’de sunulmuştur.

Tablo 4.4. Kontrol grubu çocukların sosyal duygusal uyum ölçeği son test puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşma durumlarına ilişkin Mann-Whitney U-Testi Sonuçları

Ölçekler	Gruplar	N	Sıra Toplamı	Sıra Ortalaması	U	Z	P
Sosyal Duygusal Uyum	Kız	7	86,5	12,36	32,5	-1,097	,273
	Erkek	13	123,5	9,50			
Sosyal Yaşamın Gereklerine Uygun Davranma	Kız	7	92	13,14	27	-1,674	,094
	Erkek	13	118	9,08			
Sosyal Duruma Uygun Tepki Verme	Kız	7	80	11,43	39	-,581	,561
	Erkek	13	130	10,00			
Akranlarla Etkileşim	Kız	7	68,5	9,79	40,5	-,569	,570
	Erkek	13	141,5	10,88			
Sosyal Çevreye Pozitif Yaklaşma	Kız	7	73,5	10,50	45,5	,000	1,000
	Erkek	13	136,5	10,50			

Tablo 4.4’de kontrol grubu çocukların sosyal-duygusal uyum ölçeği ve alt boyut son test puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşma durumlarına ilişkin sonuçlarına yer verilmiştir. Buna göre kontrol grubu çocukların sosyal-duygusal uyum ölçeği ($U = 32,5$, $p>.05$) ile sosyal yaşamın gereklerine uygun davranma ($U= 27$, $p>.05$), sosyal duruma uygun tepki verme ($U= 39$, $p>.05$), akranlarla etkileşim ($U= 40,5$, $p>.05$)ve sosyal çevreye pozitif yaklaşma ($U= 40,5$, $p>.05$) alt boyutlarında son test puanlarında cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir.

4.5. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Sosyal Duygusal Uyumları Arasındaki Farklılaşmaya İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemi olan 5 yaş çocuklara verilen dans eğitimi programının uygulandığı deney grubu çocukların sosyal duygusal uyumları ile eğitim almayan kontrol grubundaki çocukların sosyal duygusal uyumları arasındaki (toplam ve alt boyutlarda) farklılaşmaya ilişkin bulgular Tablo 4.5’te sunulmuştur.

Tablo 4.5. Deney ve kontrol grubu çocukların sosyal-duygusal uyum ölçeği ve alt boyutları son test puanları arasındaki farklılaşmaya ilişkin Mann-Whitney U-Testi Sonuçları

Ölçekler	Gruplar	N	Sıra Toplamı	Sıra Ortalaması	U	Z	P
Sosyal Duygusal Uyum	Kontrol	20	260	13	50	-4,385	,000
	Deney	20	560	28			
Sosyal Yaşamın Gereklerine Uygun Davranma	Kontrol	20	292	14,60	82	-3,611	,000
	Deney	20	528	26,40			
Sosyal Duruma Uygun Tepki Verme	Kontrol	20	324,5	16,23	114	-2,967	,003
	Deney	20	495,5	24,78			
Akranlarla Etkileşim	Kontrol	20	370	18,50	160	-2,080	,038
	Deney	20	450	22,50			
Sosyal Çevreye Pozitif Yaklaşma	Kontrol	20	410	20,50	200	,000	1,000
	Deney	20	410	20,50			

Tablo 4.5.’de deney ve kontrol grubu çocukların sosyal-duygusal uyum ölçeği ve alt boyut puanlarına ilişkin son test sonuçlarına yer verilmiştir. Buna göre deney ve kontrol grubu çocukların sosyal-duygusal uyum ($U = 50$, $p < .05$) ile sosyal yaşamın gereklerine uygun davranma ($U = 82$, $p < .05$), sosyal duruma uygun tepki verme ($U = 114$, $p < .05$), akranlarla etkileşim ($U = 160$, $p < .05$) alt boyutlarında son test puanları arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Bu sonuca göre; deney grubunda uygulanan dans eğitimi, çocukların sosyal-duygusal uyum düzeylerinin gelişiminde, kontrol grubunda kullanılan öğretim programına dayalı etkinliklere göre daha etkili olmuştur. Ancak alt boyutlar incelendiğinde sadece sosyal çevreye pozitif yaklaşma alt boyutu için gruplar arasında anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır ($U = 200$, $p > .05$).

4.6. Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Sosyal Duygusal Uyumları Arasındaki Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşmaya İlişkin Bulgular

Araştırmanın altıncı alt problemi olan 5 yaş çocuklara verilen dans eğitimi programının uygulandığı deney grubu çocukların sosyal duygusal uyumları ile eğitim almayan kontrol grubundaki çocukların sosyal duygusal uyumları arasında (toplam ve alt boyutlarda) cinsiyet değişkenine göre farklılaşmamaya ilişkin bulgular Tablo 4.6’da sunulmuştur.

Tablo 4.6. Deney ve kontrol grubundaki kız ve erkek çocukların sosyal-duygusal uyum ölçeği ve alt boyutları son test puanlarına ilişkin Mann – Whitney U-Testi Sonuçları

Ölçekler	Cinsiyet	Gruplar	N	Sıra Toplamı	Sıra Ortalaması	U	Z	P
Sosyal Duygusal Uyum	Kız	Kontrol	7	46	6,57	18,00	-1,282	,200
		Deney	8	74	9,25			
	Erkek	Kontrol	13	91	7	,000	-4,538	,000**
		Deney	12	234	19,5			
Sosyal Yaşamın Gereklerine Uygun Davranma	Kız	Kontrol	7	51	7,29	23,00	-,661	,509
		Deney	8	69	8,63			
	Erkek	Kontrol	13	103	7,92	12,00	-4,036	,000**
		Deney	12	222	18,5			
Sosyal Duruma Uygun Tepki Verme	Kız	Kontrol	7	49	7	21,00	-1,046	,296
		Deney	8	71	8,88			
	Erkek	Kontrol	13	127	9,77	36,00	-2,916	,004**
		Deney	12	198	16,5			
Akranlarla Etkileşim	Kız	Kontrol	7	48	6,86	20,00	-1,569	,117
		Deney	8	72	9			
	Erkek	Kontrol	13	157	12,08	66,00	-1,387	,166
		Deney	12	168	14			
Sosyal Çevreye Pozitif Yaklaşma	Kız	Kontrol	7	56	8	28,00	,000	1,00
		Deney	8	64	8			
	Erkek	Kontrol	13	169	13	78,00	,000	1,00
		Deney						

Tablo 4.6.’da deney ve kontrol grubu çocukların sosyal-duygusal uyumları arasında cinsiyet değişkenine göre farklılaşma durumlarına ilişkin sonuçlara yer verilmiştir. Buna göre deney ve kontrol grubu erkek çocukların sosyal-duygusal uyum ($U = 0$, $p < .05$) ile sosyal yaşamın gereklerine uygun davranma ($U = 12$, $p < .05$), sosyal duruma uygun tepki verme ($U = 36$, $p < .05$) alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir

farklılık olduğu belirlenmiştir. Bu sonuca göre; deney ve kontrol grubunda uygulanan dans eğitimi, çocukların sosyal-duygusal uyum düzeylerinin gelişiminde, sosyal yaşamın gereklerine uygun davranma, sosyal duruma uygun tepki verme alt boyutlarında kız çocuklara göre erkek çocukların lehinde farklılık olduğu belirlenmiştir. Ancak alt boyutlar incelendiğinde sadece akranlarla etkileşim ve sosyal çevreye pozitif yaklaşma alt boyutları için gruplar arasında anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

4.7. Deney Grubu Çocukların Sosyal Duygusal Uyum Son Test Puanları ile Kalıcılık Testi Puanları Arasındaki Farklılaşmaya İlişkin Bulgular

Araştırmamızın yedinci alt problemi olan deney grubu çocukların sosyal duygusal uyum son test puanları ile kalıcılık testi puanları arasındaki farklılaşmaya ilişkin bulgular Tablo 4.7’de sunulmuştur.

Tablo 4.7. Deney grubu çocukların sosyal-duygusal uyum ölçeği ve alt boyutları son test ve kalıcılık testi puanlarına ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Test Sonuçları

Sontest-Kalıcılık	Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	P
Sosyal Duygusal Uyum	Negatif sıra	17	9	153	-3,630*	,000
	Pozitif sıra	0	0	0		
	Eşit	3				
Sosyal Yaşamın Gereklerine Uygun Davranma	Negatif sıra	12	6,5	78	-3,087*	,002
	Pozitif sıra	0	0	0		
	Eşit	8				
Sosyal Duruma Uygun Tepki Verme	Negatif sıra	11	6	66	-2,971*	,003
	Pozitif sıra	0	0	0		
	Eşit	9				
Akranlarla Etkileşim	Negatif sıra	8	4,5	36	-2,558*	,011
	Pozitif sıra	0	0	0		
	Eşit	12				
Sosyal Çevreye Pozitif Yaklaşma	Negatif sıra	8	4,5	36	-2,598*	,009
	Pozitif sıra	0	0	0		
	Eşit	12				

* Sonuçlar negatif sıra temeli göre düzenlenmiştir.

Tablo 4.7’de deney grubu çocukların sosyal-duygusal uyum ölçeği ve alt boyut puanlarına ilişkin son test ve kalıcılık testi sonuçlarına yer verilmiştir. Buna göre deney

grubu çocukların sosyal-duygusal uyum ($z = -3,630, p < .05$) ile sosyal yaşamın gereklerine uygun davranma ($z = -3,087, p < .05$), sosyal duruma uygun tepki verme ($z = -2,971, p < .05$), akranlarla etkileşim ($z = -2,558, p < .05$) ve sosyal çevreye pozitif yaklaşma ($z = -2,598, p < .05$) alt boyutlarında sontest ve kalıcılık testi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Bu sonuca göre; deney grubunda uygulanan dans eğitimi çocukların sosyal-duygusal uyum düzeylerinin gelişiminde ve kalıcılığında olumlu yönde katkı sağlamıştır.



BÖLÜM V: SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Bu bölümde, okul öncesi eğitime devam eden beş yaş çocuklarına uygulanan dans eğitim programının çocukların sosyal-duygusal uyumlarına etkisi incelenmesi çalışmasına yönelik sonuçlar değerlendirilerek tartışılmış ve bu sonuçlara ilişkin önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuç ve Tartışma

Bu bölümde, okul öncesi eğitime devam eden beş yaş çocuklarına uygulanan dans eğitim programının çocukların sosyal-duygusal uyumlarına etkisi incelenmesi çalışmasına yönelik sonuç ve tartışmalara yer verilmiştir.

5.1.1. Deney Grubu Çocukların Sosyal Duygusal Uyum Ön Test Puanları ile Son Test Puanları Arasındaki Farklılaşmaya İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmamızın birinci alt problemi doğrultusunda deney grubu çocukların sosyal-duygusal uyum ölçeği ve alt boyut puanlarına ilişkin ön test ve son test sonuçları incelenmiştir. Buna göre deney grubu çocukların sosyal-duygusal uyum ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Bu sonuca göre; deney grubunda uygulanan dans eğitimi çocukların sosyal-duygusal uyum düzeylerinin gelişiminde olumlu yönde katkı sağlamıştır.

5.1.2. Kontrol Grubu Çocukların Sosyal Duygusal Uyum Ön Test Puanları ile Son Test Puanları Arasındaki Farklılaşmaya İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmamızın ikinci alt problemi doğrultusunda kontrol grubu çocukların sosyal-duygusal uyum ölçeği ve alt boyut puanlarına ilişkin ön test ve son test sonuçlarına yer verilmiştir. Buna göre kontrol grubu çocukların sosyal-duygusal uyum ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Bu sonuca göre; kontrol grubunda uygulanan öğretim programına dayalı etkinlikler çocukların sosyal-duygusal uyum düzeylerinin gelişiminde olumlu yönde katkı sağlamıştır. Ancak alt boyutlar incelendiğinde sadece akran etkileşimi alt boyutu için öntest ve sontest puanları arasında anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Kontrol grubunda sosyal-duygusal uyumda artış olduğunun gözlemlenmesinin nedeni ise MEB 2013 okul öncesi eğitim programında amaç ve ilkeler doğrultusunda 36-72 aylık çocukların sosyal ve duygusal gelişim özelliklerini desteklemesidir. Yapılan araştırmalar da görüldüğü üzere dansın tüm gruplar üzerinde etkili olduğu şeklinde yorumlanabilir.

5.1.3. Deney Grubu Çocukların Sosyal Duygusal Uyum Ön Test Puanları ile Son Test Puanları Arasında Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşma Durumlarına İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın üçüncü alt problemi doğrultusunda deney grubu çocukların sosyal-duygusal uyum ölçeği ve alt boyut son test puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşma durumları incelenmiştir. Buna göre deney grubu çocukların sosyal-duygusal uyum ölçeği ve alt boyut son test puanlarında cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir.

5.1.4. Kontrol Grubu Çocukların Sosyal Duygusal Uyum Ön Test Puanları ile Son Test Puanları Arasında Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşma Durumlarına İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın dördüncü alt problemi doğrultusunda kontrol grubu çocukların sosyal-duygusal uyum ölçeği ve alt boyut son test puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşma durumları incelenmiştir. Buna göre kontrol grubu çocukların sosyal-duygusal uyum ölçeği ve alt boyut son test puanlarında cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir.

5.1.5. Deney ve Kontrol Grubu Çocukların Sosyal Duygusal Uyumları Arasındaki Farklılaşmaya İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın beşinci alt problemi doğrultusunda deney ve kontrol grubu çocukların sosyal-duygusal uyum ölçeği ve alt boyut puanlarına ilişkin son test sonuçlarına yer verilmiştir. Buna göre deney ve kontrol grubu çocukların sosyal-duygusal uyum son test puanları arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Bu sonuca göre; deney grubunda uygulanan dans eğitimi, çocukların sosyal-duygusal uyum düzeylerinin gelişiminde, kontrol grubunda kullanılan öğretim programına dayalı etkinliklere göre daha etkili olmuştur. Ancak alt boyutlar

incelendiğinde sadece sosyal çevreye pozitif yaklaşma alt boyutu için gruplar arasında anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın temel amacı doğrultusunda deney ve kontrol grubu çocukların sosyal-duygusal uyum son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Bu sonuca göre; deney grubunda uygulanan dans eğitimi, çocukların sosyal-duygusal uyum düzeylerinin gelişiminde, kontrol grubunda kullanılan öğretim programına dayalı etkinliklere göre daha etkili olmuştur. Ayrıca deney grubunda uygulanan dans eğitimi çocukların sosyal-duygusal uyum düzeylerinin gelişiminde ve kalıcılığında olumlu yönde katkı sağlamıştır. Lee (2002) yaptığı çalışmada kaynaştırma öğrencilerinin de bulunduğu okul öncesi dönem çocuklarında dans sayesinde sosyal becerilerin geliştiği sonucuna varılmıştır. Düşük gelirli anaokulu çocuklarına yönelik Head Start okullarında Sosyal beceri davranış ölçeği uygulanmış ve sonuçlara göre deney ve kontrol grubu arasında büyük bir fark görülmüştür. Deney grubunda zaman içerisinde sosyal beceri ve davranış problemlerinin içselleştirilmesi ve dışa vurumu üzerinde belirgin bir kazanım olmuştur. Kontrol grubunda buna rastlanmamıştır (Lobo, 2006). Petrides, Niven ve Mouskounti (2006) yaptıkları çalışmada bale dansçılarının ve müzisyenlerin bilişsel ve duygusal zekalarının bale ve dans uygulamaları ile arttığını tespit etmişlerdir. Sosyal-duygusal ve davranış güçlüğü çeken genç insanların dans ve hareket terapisi ile yaratıcılıklarını dili kullanmadan, kelimelerin ötesinde ifade etmeleri için uygulanan terapi özgüven ve başkasına güven geliştirmede, işbirliği ve paylaşma gibi duygularda pozitif etkisi olduğu ortaya çıkmıştır (Goodgame, 2007). Ergenlerde yapılan araştırmada öğrencilerde öğrenmenin motivasyon, katılım, dikkat, öz kontrol boyutlarında matematik, dans sanatları ve sosyal-duygusal alandaki performanslarının arttığı sonucuna varılmıştır (Anderson, 2015). Belirtilen tüm bu çalışmalar ışığında dansın çocukların sosyal-duygusal uyumlarında etkili bir yöntem olduğu ve bu sonucun araştırma sonucuyla paralellik gösterdiği görülmektedir.

5.1.6. Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Sosyal Duygusal Uyumları Arasındaki Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu ile İlgili Sonuç ve Tartışma

Araştırmamızın altıncı alt problemi olan deney ve kontrol grubundaki kız ve erkek çocuklarının sosyal-duygusal uyum ölçeği ve alt boyutları son test puanlarına göre

“Sosyal Duygusal Uyum”, sosyal yaşamın gereklerine uygun davranma ve sosyal duruma uygun tepki verme alt boyutlarında erkek çocuklarının puanlarının .01 düzeyinde farklılaştığı görülmektedir.

Gökçe (2013) 5-6 yaş çocuklarda sosyal duygusal uyumları ile annelerin çocuk yetiştirme tutumlarına bakıldığından MASDU toplam puanları ve Akranlarla Etkileşim alt testi hariç diğer alt testlerinde cinsiyete göre kızlar lehine anlamlı düzeyde farklılaşma tespit etmiştir. Akranlarla Etkileşim alt testi hariç sosyal-duygusal uyum açısından kızların erkeklere göre uyum düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Ancak Beyazıt (2012) anasınıfı çocukları ile yaptığı çalışmada hareketli müziğin beden koordinasyon bakımından cinsiyete göre farklılaştığını ve erkekler lehine olduğunu tespit etmiştir. Güner (2008) çalışmasında haftada 1-2 saat drama uygulamasına katılmış grubun sosyal duygusal uyum puanlarının cinsiyete göre farklılık göstermediğini ancak haftada 3-4 saat drama uygulamasına katılmış grubun MASDU alt boyutlarına göre sadece “akranlarla etkileşim” alt boyutu puanlarının cinsiyete göre farklılaşmadığı görülmüştür. Bunun dışında, bu grupta, sosyal yaşamın gereklerine uygun davranma, sosyal duruma uygun tepki verme ve sosyal çevreye pozitif yaklaşma boyutlarında kız çocukların sosyal duygusal uyum düzeyinin erkek çocuklarından daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Belirtilen tüm bu çalışmalar ışığında dansın çocukların sosyal-duygusal uyumlarında cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterdiği ve bu sonucun araştırma sonucuyla paralellik gösterdiği görülmektedir.

5.1.7. Deney Grubu Çocukların Sosyal Duygusal Uyum Son Test Puanları ile Kalıcılık Testi Puanları Arasındaki Farklılaşmaya İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın yedinci alt problemi doğrultusunda deney grubu çocukların sosyal-duygusal uyum ölçeği ve alt boyut puanlarına ilişkin son test ve kalıcılık testi sonuçlarına yer verilmiştir. Buna göre deney grubu çocukların sosyal-duygusal uyum son test ve kalıcılık testi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Bu sonuca göre; deney grubunda uygulanan dans eğitimi çocukların sosyal-duygusal uyum düzeylerinin gelişiminde ve kalıcılığında olumlu yönde katkı sağlamıştır.

5.2. Öneriler

5.2.1. Uygulayıcıya Yönelik Öneriler

- İnsan gelişimi göz önünde bulundurulduğunda okul öncesi dönemdeki çeşitli kazanımların çocuğun sonraki hayat dönemi için ne denli önemli olduğu öngörülebilir. Bu bağlamda dans eğitiminin okul öncesi eğitim müfredatı kapsamına alınarak 5 yaş grubu çocuklara dans eğitimi verilmesinin çocukların fiziksel, zihinsel ve sosyal-duygusal gelişimlerine olumlu katkı yapacağı düşünülmektedir.
- Okul öncesi eğitim müfredatında dans eğitiminin yer almasının verilen eğitimin niteliğini arttırmaya katkıda bulunabileceği öngörülmektedir. Dans eğitimini verecek okul öncesi eğitim öğretmenlerinin lisans programlarına dans eğitimi ile ilgili dersler konulmasının öğretmenlerin kişisel ve akademik gelişimlerine de önemli katkı yapacağı düşünülmektedir.
- Dans eğitime neden ihtiyaç duyulduğu ve çocuklara olan katkıları belirlenip bu konuda öğretmen ve aileler bilinçlendirilerek okul-aile işbirliğinin sağlanması öngörülmektedir.
- Anaokullarında yeterli fiziki ortamların bulunabilmesi ve var olan fiziki ortamların da çocuklara rahat hareket edebilme imkânı veren, kaza ihtimalinden uzak, parke zemin ve ayna gibi dans uygulamalarına kolaylık sağlayan nitelikleri barındırmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Belirtilen uygulamaların, eğitim kurumlarının fiziksel altyapılarının modernize edilmesine önemli katkı sağlayabilir.
- Dans eğitimlerinin çocuk pedagojisi bilen eğitmenler tarafından verilmesine dikkat edilmesi önerilebilir.
- Uygulanacak dans eğitiminin çocukların bireysel farklılıkları ve gelişim düzeyleri göz önüne alınarak oluşturulmasının, verilen eğitimin veriminin artırılması noktasında önemli olabileceği varsayılmaktadır.
- Çocuklara uygulanacak dans eğitiminin kullanılacak hareket formlarının çeşitliliğinin, çocukların gelişimlerine farklı yönlerde katkı yapacağı düşünülmektedir. Bu doğrultuda farklı dans çeşitlerini içeren bir programın uygulanacağı pilot bir projenin hayata geçirilmesi önerilebilir.

- Yapılacak hizmet içi eğitim çalışmalarında, okul öncesi öğretmenlere dans kursu açılması önerilebilir.

5.2.2. Araştırmacıya Yönelik Öneriler

- Okul öncesi eğitime devam eden beş yaş çocuklarına uygulanan dans eğitim programının çocukların sosyal-duygusal uyumlarına etkisini inceleyen bu araştırma, farklı danslar, farklı çalışma grupları, risk grubunda olanlar ile farklı şehirlerde yürütülerek sonuçlar birbiriyle karşılaştırılabilir.
- Araştırmaya ilişkin veriler nicel araştırma yöntemleri kullanılarak elde edilmiştir. Nitel araştırma yöntemleri kullanılarak çeşitli araştırmaların yapılması da fayda sağlayacaktır.
- 5 yaş çocuklar dışında farklı yaş grupları ile aynı konuda çalışılabilir ve o yaş gruplarındaki değerlere bakılıp karşılaştırılabilir.
- Farklı ölçekler kullanılarak dansın çocukların sosyal duygusal uyumlarına etkileri araştırılabilir.
- 40'ar dakikalık 24 haftadan oluşan dans eğitim programı süresi arttırılabilir.
- Yaratıcı dans eğitimi uygulanarak yaratıcılık açısından aradaki farklılığa bakılabilir.

KAYNAKÇA

- Aktaş, G. (1999). *Temel dans eğitimi*. İzmir: Ege Üniversitesi Basımevi.
- Aldemir, G. Y. (2010). *Drama ve dans eğitiminin 10-14 yaş çocuklarda motor gelişimine etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Anderson, A. (2015). Dance/movement therapy's influence on adolescents' mathematics, social-emotional and dance skills. *The Educational Forum*, 79(3), 230-247.
- Appleyard, K., Egeland, B., & Sroufe, L. A. (2007). Direct social support for young high risk children: relations with behavioral and emotional outcomes across time. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 35; 443-457.
- Arı, R. (2006). *Gelişim ve öğrenme*. (3. Basım). Ankara: Nobel.
- Arı, R., Çağdaş, A. ve Şahin, S. Z. (2002). *Çocuk ve ergende sosyal ve ahlak gelişimi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Arslan, A. Ç. (2012). *Dans eğitim programının anaokuluna devam eden 6 yaş grubu çocukların motor performans düzeyine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Arslan, Ü. (2007). Okul öncesi eğitimde temel becerilerin ve sosyal davranışların kazandırılması. G. Haktanır (Der.), *Okul öncesi eğitime giriş*. (205-230). Ankara: Anı.
- Ataman, A. (2004). *Gelişim ve öğrenme*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Avcı, N. (2004). *Gelişimde 0-3 yaş: yaşama merhaba*. 2. Basım, İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Aydın, A. (2000). *Gelişim ve öğrenme psikolojisi*. (İkinci baskı), Alfa yayınları, İstanbul.
- Aydın, H. N. (2005). *Çocuk ruh sağlığı*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Ayob, S. (1986). *An examination of purpose concepts in creative dance for children*. University of Wisconsin-Madison. Umi No: 8613375.
- Bacanlı, H. (1999). *Eğitim psikolojisi. Gelişim ve öğrenme*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım Ltd.Sti, 190.
- Bacanlı, H. (2005). *Gelişim ve öğrenme*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Bahar, G., Adıgüzel, Ö., (2013). Yaratıcı Drama ile Dans Devinim Becerisi ve Beden Farkındalığının Geliştirilmesi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 8. sayı (15)
- Bandura, A. (1999). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Asian Journal of Social Psychology*, 2, 21-41.
- Bandura, A. (2006). Toward a psychology of human agency. *Perspectives on Psychological Science*, 1(2), 164-180.

- Başal, H. A. (2004). *Gelişim ve psikoloji: nasıl mutlu bir çocuk yetiştirebilirim? 2.* Basım, İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Başaran, İ. E. (1966). *Eğitim psikolojisi. modern eğitimin psikolojik temelleri.* (Beşinci Baskı), Ankara: Gül Yayıncılık.
- Bayazıt, (1997). Performans. *Eczacıbaşı Sanat Ansiklopedisi.* 3. Cilt, İstanbul: Yem Yayın.
- Bee, H. & Boyd, D. (2009). *The developing child.* (Çeviren, O. Gündüz). İstanbul: Kaknüs Yayıncılık.
- Bee, H. (2000). *The developing child.* Boston: Allyn and Bacon.
- Belsky, J. & MacKinnon, C. (1994). Transition to school: Developmental trajectories and school experiences. *Early Education and Development*, 5(2), 106-119.
- Berrios-Miranda, M. (1994). Is salsa a musical genre? *Situating Salsa: Global Markets and Local Meanings in Latin Popular Music.* New York: Waxer, Lise. Ed.
- Beyazıt, H. (2012). *Hareketli müzik etkinliklerinin anasınıfı çocuklarında beden koordinasyonu gelişimine etkisi.* Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim ABD, Okul Öncesi Öğretmenliği Bilim Dalı, İstanbul.
- Bilgin, N. H. (2003). *Çocuk ruh sağlığı.* İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Birch, S. H. & Ladd, G. W. (1997). The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of School Psychology*, 35(1), 61-79.
- Biskin, S. (2001). *Halk oyunlarının üniversite öğrencileri üzerinde psiko-sosyal etkileri.* Yüksek Lisans Tezi, Dumlupınar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı, Kütahya.
- Blair, C. (2002). School readiness: Integrating cognition and emotion in a neurobiological conceptualization of children's functioning at school entry. *American Psychologist*, 57(2), 111-127.
- Boggs, V. (1992). *Salsiology: Afro-Cuban music and the evolution of salsa in New York City.* New York City: Greenwood Press.
- Boone, R. T. & Cunningham, J. G. (1998). Childrens decoding of emotion in expressive body movement: The development of cue attunement. *Developmental Psychology*, 34, 1007-1016.
- Bosacki, S. L. (2007). Children's understandings of emotions and self: Are there gender differences? *Journal of Research in Childhood Education*, 22(2), 155-172.
- Bretherton, I. (1990). Open communication and internal working models: Their role in the development of attachment relationships. Nebraska Symposium on Motivation, 1998: R.A. Thompson (Ed.), *Socioemotional Development*, 36 (57-114). London: University of Nebraska Press.
- Brinson, P. (1980). Towards a sociology of dance with music. *The Fourth National Symposium of the Musicological Society of Australia.* (August 1980), Perth, Australia.

- Brooker, L. (2008). *Supporting transitions in the early years*. England: Open University Press.
- Brown, J. D. (1991). Staying fit and staying well: physical fitness as a moderator of life stres. *J.Perc.soc. psychology*. 60, 555-561.
- Burger, J. M. (2006). *Kişilik*. (İ. D. Erguvan Sarioğlu, Çev.). İstanbul: Kaknüs Y.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş. (2014). *Deneyisel desenler*. (4. bs.). Ankara: Pegem Akademi.
- Can, A.(1995). *Okul öncesi çocuklara yönelik televizyon programları içinde çizgi filmlerin çocukların gelişimine ve iletişimine etkileri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Cape Conservatory Preschool Web site: <https://www.capeconservatory.org/cape-cod-conservatory-music-arts-preschool.asp> adresinden 16.09.2017 tarihinde edinilmiştir.
- Cinirlioğlu, G. F. (2001). *Çocuk ruh sağlığı ve gelişimi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Corey, G. (2008). *Psikolojik danışma, psikoterapi kuram ve uygulamaları*. (Çev: T.Ergene), Ankara: Metis Yayıncılık.
- Crick, N. (2000). Engagement in gender normative versus non-normative forms of aggression: links to social-psychological adjustment. *Childhood Social Development*. Massachusetts ve Oxford: Black Well Publishers.
- Çağdaş, A. (2000). Okul öncesi eğitimde sosyal gelişimi ölçmede gözlem formları. *Rehber Kitaplar Dizisi: Selçuk Üniversitesi Anaokulu/Anasınıfı Öğretmeni El Kitabı*. İstanbul: Ya-Pa Yayın Pazarlama ve Tic. A., 31-44.
- Çağdaş, A. (2002). *Anne-baba-çocuk ilişkisi*. İstanbul: Nobel Yayınları.
- Çağdaş, A. ve Seçer, Z. (2002). *Çocuk ve ergenlerde sosyal ve ahlak gelişimi*. İstanbul: Nobel Yayınevi.
- Çağlayan N. (1994). *Bale egzersizlerinin halk oyunları yönünden incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, S:3
- Çakmaklı, K. (2007). *Çocuk ve gençte sosyal gelişim*. (4. Baskı). İstanbul: Yağmur Yayınları.
- Çelebi, B. (2010). *Hareket eğitiminin okul öncesi eğitim kurumlarındaki 5-6 yaş grubu çocuklarda fiziksel ve motor gelişime etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Muğla Üniversitesi, Muğla.
- Çetinkaya, N. (2016). *4-5 yaş arası okul öncesi çocukların sosyal duygusal uyumu ile anne-babaların çocuk yetiştirme tutumları arasındaki ilişki (Kars ili örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Kafkas Üniversitesi, Kars.
- Çiğdem, K. (2010). *Okul öncesi eğitim kurumuna yeni başlayan 5 yaş çocukların sosyal-duygusal uyum düzeylerine annenin ebeveyn öz yeterlik algısı ile okul beklentilerine uyum düzeyinin etkisi*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul

- Çubukçu, Z. ve Gültekin, M. (2006). İlköğretimde öğrencilere kazandırılması gereken sosyal beceriler. *Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi*, 37, 154-174.
- Dabbson, C.B., Hardy, M., Heyes, S., Humphreys, A., and Humphreys, P. (1995). *Understanding psychology*. London: Othreprinted Oxford University Pres.
- Deckard, K., Dunn, J. and Lussier, G. (2002). Sibling relationships and social-emotional adjustment in different family contexts. *Social Development*, 11(4), 571-590.
- Denham, S. A. (2007). Dealing with feelings: How children negotiate the worlds of emotions and social relationships. *Cognition, Brain, Behavior*, 11(1), 1-48.
- Denham, S. A., Bassett, H. H. & Wyatt, T. (2007). The socialization of emotional competence. In J. Grusec and P. Hastings (Eds.), *The handbook of socialization*. New York: Guilford Press.
- Dinç, B. (2002). *Okul öncesi eğitimin 4-5 yaş çocuğunun sosyal gelişimine etkileri konusunda öğretmen görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Domitrovich, C. E., Cortes, R. C. & Greenberg, M. T. (2007). Improving young children's social and emotional competence: A randomized trial of the preschool "PATHS" curriculum. *The Journal of Primary Prevention*, 28(2), 67 – 91.
- Engler, B. (2013). *Personality theories*. (Ninth Edition). Wadsworth Cengage Learning.
- Erden, M. ve Akman, Y. (2003). *Gelişim öğrenme-öğretme*. Ankara: Arkadaş Yayınları.
- Ergüler, S. (2016). *Okul öncesi eğitiminde orff-schulwerk yaklaşımının bale alanında eğitime, icracılık ve yaratıcılığa olası olumlu yansımaları*. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Eroğlu, T. (1995). *Doğu ve güneydoğu Anadolu'da halk oyunları ve halayların incelenmesi*, Ankara.
- Ersoy Ö. Ç. (2010). Bir sanat ve spor bileşeni "Dans". *ODTÜ'lüler Bülteni*. Sayı No: 197 30-31
- Fabian, H. (2006). Empowering children for transitions. H. Fabian & A. W. Dunlop (Eds.), *Transitions in the early years – Debating continuity and progression for young children in early education* (s. 123-134). New York: Routledge Falmer
- Fantuzzo, J., Bulotsky, R., McDermott, P., Mosca, S. & Noone Lutz, M. (2003). A multivariate analysis of emotional and behavioral adjustment and preschool educational outcomes. *School Psychology Review*, 32(2), 185-203.
- Fantuzzo, J., Bulotsky-Shearer, R., McDermott, P. A., McWayne, C., Frye, D., & Perlman, S. (2007). Investigation of dimensions of social-emotional classroom behavior and school readiness for low-income urban preschool children. *School Psychology*, 36(1), 44 – 62.
- Gallahue, D. (1982). *Understanding motor development in children*. New York: Jhon Wiley Sons.
- Gauvain, M. & Parke, R. D. (2010). Socialization. In M.H. Bornstien (Ed.), *Handbook of cultural developmental science*. New York: Psychology Press.

- Giguere, M. (2011) Social Influences on the Creative Process: An Examination of Children's Creativity and Learning in Dance. *International Journal of Education & the Arts*, Vol.12 Special Issue 1.5.
- Gilbert, A. G. (2005). Dance education in the 21st century. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*. 76(5), 26-35.
- Girgin, M. (2004). *Özel anaokuluna devam eden 4-6 yaş çocuklarının cinsel kimlik gelişimlerini etkileyen bazı değişkenlerin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Goodgame, J. (2007). Beyond words: dance and movement sessions with young people with social, emotional and bahavioural difficulties in Estonia. *Support for Learning*. Vol: 22, No:2.
- Gökalp, M. (2007). Okul öncesi dönemde hareket gelişimini destekleyen oyunlar. *Okul Öncesi Dönemde Anne Baba Kaynak Kitapları*. Bilgin Eğitim Teknolojileri A.Ş.
- Gökçe, F. (2013). *5-6 yaş çocukların sosyal-duygusal uyumları ile annelerinin çocuk yetiştirme tutumlarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri ABD, Psikoloji Bilim Dalı, Adana.
- Gresham, F. M. & Eliot, S. N. (1987). The Realationship between adaptive behavior and social skills.issues in definition and asseessment. *The Journal of Special Education*. 21 (1).
- Grotberg, E. H. (1994). *0-6 yaş çocuğunun gelişimi öğretmenler ve aileler için* (S., Erkan Çev.). Ankara: 2m Dizgi, Grafik, Tasarım, Baskı.
- Gruber, J. J. (1986). Physical activity and self-esteem development in children: a meta-analysis. *American Academy of Physical Education Papers*. 19 Champaign, IL: Human Kinetics; 30-48.
- Gül, G. (2003). Öğrencinin benlik kavramının gelişiminde öğretmenin rolü. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, 77, 8-11.
- Gülay, H. ve Akman, B. (2009). *Okul öncesi dönemde sosyal beceriler*. Ankara: Pegem Yayınevi.
- Güner, A. S. (2008). *Eğitici drama uygulamalarının 5-6 yaş grubu çocukların sosyal-duygusal uyumlarına etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim ABD Okul Öncesi Öğretmenliği Bilim Dalı, İstanbul.
- Gürcan A. G. (2003). *Çağdaş Türk sanatında performans*. Hacettepe Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Ankara
- Gürses, İ. ve Kılavuz, 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.
- Güven, Y. (2004). *Erken çocuklukta matematiksel düşünme ve matematiği öğrenme*. İstanbul: Küçükadımlar Eğitim Yayınları.

- Güven, Y. ve Işık, B. (2006). Beş yaş çocukları için Marmara Sosyal Duygusal Uyum Ölçeği' nin (MASDU-5 yaş) güvenirlik ve geçerlik çalışması. *M.Ü. Eğitim Bilimleri Dergisi*, 23, 125-142.
- Halberstadt, A. G., Denham, S. A. & Dunsmore, J. C. (2001). Affective social competence. *Social Development*, 10(1), 79-119.
- Harris, A. C. (1986). *Social and emotional development during the preschool years*. Child Development. St. Paul: West Publishing.
- Hartmann, H. (2004). *Ben psikolojisi ve uyum sorunu*. (B. Büyükkal Çev.). İstanbul: Metis Yayınları. (Eserin aslının basım tarihi 1995).
- Hartup, W. (2000). *The company they keep friendships and their developmental significance*. Childhood Social Development. Massachusetts ve Oxford. Blackwell Publishers.
- Heppner, P. P., Kivlighan, D. M. J. & Wampold, B. E. (1999). *Research design in counseling*. (2. bs.). Belmont, CA: Wadsworth.
- Holzman, L. (2009). *Vygotsky at work and play*. London and New York: Routledge.
- Hoque, J. T. (2007). *What does dance have to do with it? Parent perceptions of four-year-old girls' general self-esteem, social skills and realtionship to participation in a dance class*. Master thesis. Delaware University, Delaware.
- Howes, C. (2000). Social-emotional classromm climate in child care, child-teacher relationships and children's second grade peer relations. *Social Development*. 9(2), 191-204.
- Işık, B. (2006). *Ailenin örgütsel ve yapısal niteliğinin 60-72 aylık çocukların sosyal-duygusal uyum düzeyine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Işık, M. (2007). *Anasınıfına devam eden beş- altı yaş çocuklarına sosyal uyum ve beceri ölçeğinin uyarlanması ve uygulanması*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- İnanç, B. Y. ve Yerlikaya, E. E. (2012). *Kişilik kuramları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Janoski, M. L. (1988). Holmes D.S., Banks D.L.; Changes in personality associated with changes in aerobic and anaerobic fitness in women and men. *Journal of Psychosomatic Research*, 32, 273-276.
- Joyce, M. (1984). *Dance technique for children*. Mayfield, USA.
- Joyce, M. (1994). *First Steps in Teaching Creative Dance to Children*, (Third Edition), United States: Mayfield.
- Kacı, O. (2015). *Okul öncesi 60-72 aylık dönem çocuğunun sosyal-duygusal uyumda eğitsel oyunun etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Kahl, H., Emmel J. (2002) The motor aktivitiy study segment as pilot study of the child and adolescent health survey. *Gesundheitswesen* 64 Suppl 1, 114-8, December.
- Kandır, A. (2004). *Gelişimde 3-6 yaş: çocuğum büyüyor*. 2. Basım, İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

- Kaplan, L. (1965). *Foundations of human behavior*. New York: Harper&Row Publishers.
- Karasar, N. (2011), *Bilimsel araştırma yöntemi*. 22. Baskı, Ankara: Nobel Yayınları.
- Kaufman Music Center Web site: <http://www.kaufmanmusiccenter.org/lms/program/early-childhood/> adresinden 16.09.2017 tarihinde edinilmiştir.
- Kılıç, A. (2007). *Bilgisayar ve öğretim teknolojileri öğretmenliği bölümü 7 – 20 yaş arası bireylerin fiziksel, bilişsel, ahlaki ve kişilik gelişimleri*. Başkent Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Kienig, A. (2006). The importance of social adjustment for future success. H. Fabian & A. W. Dunlop (Eds.). *Transitions in the early years – Debating continuity and progression for young children in early education* (s. 23-37). New York: Routledge Falmer.
- Kim, J. (1998). *The effects of creative dance instruction on creative and critical thinking of seventh grade female students in seoul*. Korea, School of Education New York University, USA. UMI No: 9832748.
- Koçer, N. (2001). *Türk halk oyununun yüksek öğrenimdeki yeri ve etkileri*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Koff, S. R. (2000). Toward a definition of dance education. *Childhood Education*. 77 (1), 27-31.
- Korkmaz, İ. (2006). *Eğitim psikolojisi: Gelişim-öğrenme-öğretim*.
- Köseoğlu Y. ve Soran. G. (2004). Öğretmen öz yeterlik inancı. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 5(58), 428.
- Kraus, R., Chapman, H. S. & Dixon, B. (1991). *History of the dance in art and education*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Kuşin, İ. (1991). Çocuğun sosyal gelişiminde aile etkileri. *Sosyo-Ekonomik Yönleriyle Aile Sempozyumu* (s.44–51). İstanbul.
- Kutnick, P. & Manson, I. (1998). Social life in the primary school: Towards a relational concept of social skills for use in the Classroom. A. Campbell & S. Muncer (Eds.), *The Social Child*. (s.165-188). USA: Psychology Press.
- La Paro, K. M. & Pianta, R. C. (2000). Predicting children's competence in early school years: A meta-analytic review. *Review of Educational Research*, 70(4), 443-484.
- Lake, R. (2010). *The benefits of dance for kids* Web sitesi <http://www.livestrong.com/article/214791-the-benefits-of-dance-for-kids/> adresinden 05.12.2015 tarihinde edinilmiştir.
- Lakes, D., Kimberley, Marvin, S., Rowley, J., Nicolas, M., San, Arastoo, S., Viray, L., Orozco, A., Jurnak, F. (2016). Dancer perceptions of the cognitive, social, emotional and pshysical benefits of modern styles of partnered dancing. *Complementary Therapies in Medicine*, S0965-2299(16)30032-2.

- Landers, C. (1999). *Erken çocukluk gelişiminde bakım yönlendiriciler için rehber: okula hazırlık altıncı ve yedinci yıllar*. Ekrem Düzen (çev.). Ankara: MEB ve Unicef Türkiye Temsilciliği.
- Lane, K. L., Stanton-Chapman, T., Jamison, K. R. & Phillips, A. (2007). Teacher and parent expectations of preschoolers' behavior: Social skills necessary for success. *Topics in Early Childhood Special Education*, 27(2), 86-97.
- Lee, K. (1998). *Guidelines for creative dance instruction for kindergarten children in korea*. School of Education New York University, USA. UMI No:9908275.
- Lee, S. B., Kim, J., Lee, S. H. & Lee, H. (2002). Encouraging social skills through dance an inclusion program in Korea. *Teaching Exceptional Children*, 34(5), 40-44.
- Lin, C. M. (2005). *Perception of dance instructors regarding general dance education curricula in Taiwan*. The University of South Dakota, USA. UMI No: 3188198.
- Lippincott, W., Wilkins, P. & Stinson, S. (1989). Creative dance for preschool children. *Early Child Development and Care*, 47, 205-209.
- Lobo, Y. B. & Winsler, A., (2006). The effects of a creative dance and movement program on the social competence of head start preschoolers. *Social Development*, 15(3), 01-519 (19).
- Mariano, D. M. (2010). *Effects of aerobic dance on self-esteem, academics, behavior and social skills*. Phd. thesis. Hofstra University, N.Y.
- MEB, (2013). Okul Öncesi Eğitim Programı Web site: <https://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/ooproram.pdf> adresinden 16.09.2017 tarihinde edinilmiştir.
- Melhuish, E. & Lambidi, A. (1996). *The daycare experience: quality and child development*. The Child in the World of Tomorrow The Next Generation. New York: Pergaman and Company.
- Miller, A. L., Gouley, K. K., Shields, A., Dickstein, S., Seifer, R., Magee, K. D. & et al. (2003). Brief functional screening for transition difficulties prior to enrolment predicts soci-emotional competence and school adjustment in Head Start preschoolers. *Early Child Development and Care*, 173(6), 681-698.
- Miller, G. Latin Dance For Children Web site: http://dance.lovetoknow.com/Latin_Dance_for_Children adresinden 19.06.2016 tarihinde alınmıştır.
- Morgan, C. T. (1991). Psikolojiye giriş (H. Arıcı ve diğerleri Çev.). Ankara: Meteksan Ltd. Şti. (2005), *Morpa Spor Ansiklopedisi*. 2.Baskı, İstanbul: Morpa Kültür Yayınları Ltd. Şti.
- Müniroğlu, S. (1995). *Anaokullarına devam eden dört-beş yaş grubu çocukların motor gelişim düzeylerine etki eden bazı faktörler üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ev Ekonomisi Anabilim Dalı, 31-63, Ankara.

- Napoli, V., Killbride, J. M., Tebbs, D. E. , !1992). Adjustment and Growth in a Changing World, (Forth Edition), West Publishing Company, USA.
- Navaro, L. (1990). *Beni duyuyor musun?* İstanbul: Ya-Pa Yayın Pazarlama ve Tic.
- Nicolopoulou, A. (2004). Oyun, bilişsel gelişim ve toplumsal dünya: Piaget, Vygotsky ve sonrası (çev. M. T. Bağlı). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(2), 137-169.
- Oktay, A. (2000). *Yaşamın sihirli yılları: okul öncesi dönem*. İstanbul: Epsilon yayınları.
- Okyar, B. (2015). *12 haftalık eşli dans çalışmalarının bazı fiziksel uygunluk parametreleri üzerine etkisinin belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyon.
- Onur, B. (2000). *Gelişim psikolojisi*. Ankara: İmge Kitabevi.
- Oppen, S. & Olmsted, P. P. (1999). The study background and a review of the literature. D. P. Weikart (Ed.), *What should children learn? – Teachers and Parents Views in 15 Counries* (s. 3-16). High/Scope Press, Mighigan.
- Overby, L. Y. (1992). *Status of dance in education*. *ERIC Digest*. Retrived on June 19.
- Önder, A., Güven, Y., Sevinç, M. ve ark. (2006). Altı yaş çocukları için Marmara Sosyal Duygusal Uyum Ölçeği'nin (MASDU) geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *1. Uluslararası Okul Öncesi Eğitim Kongresi*. 2004. 303-317. İstanbul: Marmara Üniversitesi.
- Özdemir, B. (2007). *Üniversite öğrencilerinde görülen depresyonun giderilmesinde dansın etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Öztürk, M. O. (1995). *Ruh sağlığı ve bozuklukları*. Ankara: Hekimler Yayın Birliği.
- Palmer, J. (2001). *Fifty modern thinkers on education: From Piaget on the present day*. L. Bresler, D.E. Cooper (Eds). Florance NY, Routledge.
- Pehlevan, Ş. (2010). *Zihinsel engelli çocukların sosyalleşmelerinde türk halk oyunlarının etkisinin araştırılması*. Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Petrides, K. V., Niven, L. & Mouskounti, T. (2008). The trait emotional intelligence of ballet dancers and musicians. *Psicothema* 2006. 18, 101-107
- Pianta, R. C. (1997). Adult – child relationship processes and early schooling. *Early Education and Development*, 8(1), 11-26.
- Play'n Dance Preschool Web sitesi: <http://www.dansconnection.com/preschool/> adresinden 08/02/2016 tarihinde edinilmiştir.
- Pretell, J. A. (2008). *A look at the orijin of salsa* <http://www.monarchknights.com/teacherwebpages/pickman/documents/Dancehistories.pdf> (Erişim Tarihi: 22.02.2012)
- Przysucha, E. (2000). *The comparison of balance performance between boys with and without developmental coordination disorder*. Master Of Science.

- Raver, C. (1997). Poor children gain social competence from sensitive interaction with parent. *Brown University Child & Adolescent Behavior Letter*, 13(7), 1-2.
- Riley, A. (1984). *The interrelationships and effects of creative dance on the physical self-esteem*. Body Image and Problem Solving of Grade Four Children. University of Toronto.
- Ryder, V. (1995). *Parents and their children*. America: The Goodheart.Willcox Company. 39.
- Sacks, Curt. (2010). *World history of dance*. (Çev. Bessie SCHÖNBERG) La vergne, TN USA,, s.3.
- San-Bayhan, P. ve Artan, İ. (2009). *Çocuk gelişimi ve eğitimi*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Santrock, J. W. (1981). *Adolescence*. (4th ed.) Wm. C.Brown Publishers.
- Sarı, E. (2007). *Anasınıfına devam eden 5-6 yaş grubu çocukların, annelerinin çocuk yetiştirme tutumlarının, çocuğun sosyal uyum ve becerilerine etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sarı, S. Ç. (2005). Okul öncesi dönemde hareket gelişimi ve eğitimi. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 6(62).
- Schaffer, H. R. (1996). *Social development*. USA: Blackwell Publishers.
- Schleyer, C. (1998). *Comparison of cognitive skills utilized in high school physical*.
- Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim, öğrenme ve öğretim*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Senemoğlu, N. (2010). *Gelişim, öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya*. Ankara: Pegem Akademi.
- Shabani, K., Khatib, M. and Ebadi, S. (2010). Vygotsky's zone of proximal development: Instructional implications and teachers' professional development. *English Language Teaching*, 3(4), 237-248.
- Shilling, W. A. (2002). Mathematics, music and movement:Exploring concepts and connections. *Early Childhood Education Journal*, 29, 179-184.
- Shumway-Cook, A. & Woollacott, M. H. (2007). Motor learning and recovery of function. In A. M. H. Shumway-Cook Woollacott (Ed.), *Motor control: Translating research into clinical practice*, 3rd edition (30-31).
- Sonuvar, B. (1999). *Çocuk ruh sağlığı yönünden koruyucu etkenler: ben hasta değilim*. İstanbul: Nobel Yayınevi.
- Sucuoğlu, B. ve Çiftçi, İ. (2003). *Bilişsel süreç yaklaşımıyla sosyal beceri öğretimi*. Ankara: Kök.
- Suwanee Academy of the Arts Web site: <http://suwaneeacademy.com/> adresinden 16.09.2017 tarihinde edinilmiştir.
- Şahin, M. ve Yalçın, M. (2003). Huzurevinde ya da kendi evlerinde yaşayan yaşlılarda depresyon sıklıklarının karşılaştırılması. *Turkish Journal of Geriatrics* 6(1), 10-13.

- Şenol, S. (2006). *Çocuk ve gençlik ruh sağlığı*. Ankara: HYB Yayıncılık.
- Şentürk, S. (2007). *5-6 yaş çocukların çalışan ve çalışmayan annelerin çocuk yetiştirme tutumları ile bu çocukların sosyal-duygusal uyum düzeylerinin karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Bölümü, Okul Öncesi Öğretmenliği ABD, İstanbul.
- Ştefan, C. A. (2008). Short-term efficacy of a primary prevention program for the development of social-emotional competencies in preschool children. *Cognition, Brain & Behavior*, 12(3), 285 – 307.
- Ştefan, C. A., Balaj, A., Porumb, M., Albu, M. & Miclea, M. (2009). Preschool screening for social and emotional competencies – Development and psychometric properties. *Cognition, Brain, Behavior*, 13(2), 121-146.
- Tanner Dance, The University of Utah Web site: <http://www.tannerdance.utah.edu/classes/creative-dance-classes/> adresinden 16.09.2017 tarihinde edinilmiştir.
- Tapmaz, Ç. (2012). *Halk oyunları çalışmalarının ilköğretim beşinci sınıf (10-11 yaş grubu) öğrencilerinin sosyal uyum düzeylerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- Temel, F. (1994). Montessori'nin görüşleri ve eğitim yaklaşımı. *Okul Öncesi Eğitimi Dergisi*, 26(47),18-22.
- Tokinan, B. (2008). *Yaratıcı dans etkinliklerinin motivasyon, özgüven, öz-yeterlik ve dans performansı üzerine etkileri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Tokinan, B., Özevin, Bilen, Ş., (2007) Okul öncesi eğitim ve yaratıcı dans. *Ege Eğitim Dergisi* (8)2:69-85.
- Tür, G. (2004). *Ailede çocuk eğitimi. 3-6 yaş çocuğa sahip ailelerin eğitimi*. Ankara: T.C. Başbakanlık Aile ve Sosyal Araştırmalar Genel Müdürlüğü Yayınları.
- Ucuner, A. (2012). *Farklı dansları yapan bireylerin çeşitli değişkenlere göre özgüven ve öz - yeterliklerinin karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı.
- Ünsal, Ö. F. (2010). *Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylık çocukların sosyal duygusal uyumları ile davranış sorunları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Üre, Ö., Arı, R. ve Şahin Seçer, Z. (2001). *Çocukta duygusal gelişim*. Konya: S.Ü.
- Vallance, J. M. (1975). *The effects of creative dance and educational gymnastic experiences upon the language and visual art work of six. Seven and Eight Year Old Children*. York University.
- Vilhialmsson, R. & Thorlindsson, T. (1991) The integrative and physiological effects of sport participation. *A Study of Adolescents. The Sociological Quarterly*, 33, 637-647.
- Vygotsky, L. (2004). Imagination and creativity in childhood. *Journal Of Russian & East European Psychology*, 42(1), 7-97.

- Waxer, L. A. (2002). *The city of musical memory: salsa, record grooves, and popular culture in cali*, Colombia: Wesleyan, 93-94.
- Wenders, W. (2011). Pina. Berlin: Neue Road Movies.
- Yapıcı, Ş. ve Yapıcı, M. (2005). *Gelişim ve öğrenme psikolojisi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yavuzer, H. (1996). *Çocuk ve suç*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yavuzer, H. (2001). *Anne baba okulu*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yavuzer, H. (2002). *Çocuk psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yavuzer, H. (2005). *Bedensel, zihinsel ve sosyal gelişimiyle çocuğunun ilk 6 yılı* (20. Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yeşilyaprak, B. (2003). *Çalışan anne ve çocuk: Siz başrolü seçtiniz*. İstanbul: Morpa Yayınları.
- Yeşilyaprak, B. (2006). *Gelişim ve öğrenme psikolojisi*. (Betül Aydın: Gelişimin Doğası). Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Yeşilyaprak, B. (Edt). (2011). *Eğitim psikolojisi (Gelişim-öğrenme-öğretim)*. (7. Basım). Ankara: Pegem A Akademi Yayıncılık.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*, (6.Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, L. F. (1994). *The dance history in turkey during the modernization process of the republican period (1929-1939)*, İstanbul.
- Yüzgöl, A. ve Müniroğlu, S. (2001). Ankara'da özel bir okulda 7-12 yaş grubu çocukların fiziksel özelliklerinin incelenmesi. 3. Uluslararası Akdeniz Spor Bilimleri Kongresi, 343-356, 2-4 Kasım, Antalya.
- Zelinger, J. (1979). *Dancing and dance theory*. A Laban Centenary Publication, England, (Ed: Preston-Dunlop).
- Zembat, R. ve Unutkan, Ö. (2001). *Okul öncesi dönemde çocuğun sosyalleşmesinde ailenin yeri*. İstanbul: Ya-pa Yayınları.
- Zimmerman, J. D. & Fulton, M. (1981). Aerobic fitness and emotional arousal, a critical attempt at replication. *Psychological Reports*, 48, 911-918.

EKLER

Ek 1: Veli İzin Yazısı

Sayın Velimiz;

Okul müdür yardımcımız Gülcan MALİYOK'un Marmara Üniversitesi Okul Öncesi Öğretmenliği Yüksek Lisans Tezi kapsamında yapacağı bir araştırma için sınıf öğretmenleri tarafından çocuklarınızın sosyal-duygusal uyumları değerlendirilecektir. Değerlendirmede kullanılacak olan testi sınıf öğretmeni şimdiye kadar ki gözlemlerine dayanarak kendisi dolduracağı için çocuklarınıza herhangi bir soru sorulmayacaktır. Bu uygulamaya izin vermeniz araştırma için önemlidir. Aşağıdaki uygun kutucuğu işaretleyerek lütfen görüşünüzü belirtiniz ve sınıf öğretmeninize teslim ediniz. Katkınız için şimdiden teşekkür ederiz.

Müdür

İzin Veriyorum ☐

İzin Vermiyorum ☐

Öğrenci Adı-Soyadı:

Veli Adı-Soyadı:

İmza:

Tarih:

Ek 2: 1. ve 12. Haftalar arası Uygulanan Artvin Yöresi Dans Programı

Hafta	Artvin Yöre Çalışması	Oyun Öğretimi ve Öğrenimi
1. Hafta	Temel Adım	Müzik Bilgisi, Duruş, Dans Pozisyonu, Müzik eşliğinde düşük tempolu hareketler,
2. Hafta	Halk Oyunları Temel hareketler	Temel hareketler, ritimli yürüme ve koşma beceresini geliştirme çalışması.
3. Hafta	Halk Oyunları Temel Hareketler ve Artvin yöre çalışması başlangıcı	Temel hareketler, Artvin yöresi DÜZ HORON oyunu figür öğretimi.
4. Hafta	Artvin Yöre Çalışması	DÜZ HORON Oyunu figür çalışması, oyun anlatımı.
5. Hafta	Artvin Yöresi Çalışması, ritim çalışması	DÜZ HORON Oyunu figür çalışması ve ATABARI Oyunu figür öğretimi, ritim çalışması
6. Hafta	Artvin Yöresi Çalışması, Oyun Anlatımları	DÜZ HORON Oyunu figür tekrarı, ATABARI Oyunu figür öğretimi, oyunların anlatımı.
7. Hafta	Artvin Yöresi Çalışması	Ritim ve Müzik eşliğinde, DÜZ HORON ve ATABARI oyunları figür çalışması.
8. Hafta	Artvin Yöre Çalışması	Öğrenilen oyunların tekrarı ve AĞIR BAR oyunu figür öğretimi.
9. Hafta	Artvin Yöre Çalışması	Oyunların tekrarı ve AĞIR BAR oyunu figür çalışması
10. Hafta	Müzik ve Ritim eşliğinde yöre Çalışması	Öğrenilen oyunların müzik ve ritim eşliğinde tekrarı.
11. Hafta	Artvin yöre Çalışması ve Müzik, Ritim, Koreografi	Oyunların tekrarı ve koreografi çalışması.
12. Hafta	Artvin Yöre Çalışması ve Müzik, Ritim, Koreografi	DÜZ HORON, ATABARI ve AĞIR BAR oyunlarının Müzik, Ritim ve Koreografi eşliğinde çalışılması.

13. ve 24. Haftalar Arası Uygulanan Salsa Dans Programı

Hafta	Isınma	Dans Teknik Çalışmaları
13. Hafta	Kas ve Eklemeleri Çalıştırma, Germe, Esnetme, Temel Adım	Müzik Bilgisi, Duruş, Dans Pozisyonu, Müzik eşliğinde düşük tempolu hareketler,
14. Hafta	Kas ve Eklemeleri Çalıştırma, Germe, Esnetme, Temel Adım	Müzik Bilgisi, Duruş, Dans Pozisyonu, Müzik eşliğinde düşük tempolu hareketler
15. Hafta	Kas ve Eklemeleri Çalıştırma, Germe, Esnetme, Temel Adım	Müzik Bilgisi, Duruş, Dans Pozisyonu, Müzik eşliğinde düşük tempolu hareketler, Eşli Açık Tutuş Çalışması
16. Hafta	Kas ve Eklemeleri Çalıştırma, Germe, Esnetme, Temel Adım	Müzik Bilgisi, Duruş, Dans Pozisyonu, Müzik eşliğinde düşük tempolu hareketler, Eşli Açık Tutuş Çalışması
17. Hafta	Kas ve Eklemeleri Çalıştırma, Germe, Esnetme, Yan Adım	Müzik Bilgisi, Duruş, Dans Pozisyonu, Müzik eşliğinde düşük tempolu hareketler, Eşli Açık Tutuş Çalışması
18. Hafta	Kas ve Eklemeleri Çalıştırma, Germe, Esnetme, Yan Adım	Müzik Bilgisi, Duruş, Dans Pozisyonu, Müzik eşliğinde düşük tempolu hareketler, Eşli Açık Tutuş Çalışması
19. Hafta	Kas ve Eklemeleri Çalıştırma, Germe, Esnetme, Yan Adım	Müzik Bilgisi, Duruş, Dans Pozisyonu, Müzik eşliğinde düşük tempolu hareketler, Eşli Açık Tutuş Çalışması
20. Hafta	Kas ve Eklemeleri Çalıştırma, Germe, Esnetme, Yan Adım	Müzik Bilgisi, Duruş, Dans Pozisyonu, Müzik eşliğinde düşük tempolu hareketler, Eşli Salsa Adım Çalışması
21. Hafta	Kas ve Eklemeleri Çalıştırma, Germe, Esnetme, Dönüş Adımı	Müzik Bilgisi, Duruş, Dans Pozisyonu, Müzik eşliğinde düşük tempolu hareketler, Eşli Salsa Adım Çalışması
22. Hafta	Kas ve Eklemeleri Çalıştırma, Germe, Esnetme, Dönüş Adımı	Müzik Bilgisi, Duruş, Dans Pozisyonu, Müzik eşliğinde düşük tempolu hareketler, Eşli Salsa Adım Çalışması
23. Hafta	Kas ve Eklemeleri Çalıştırma, Germe, Esnetme, Dönüş Adımı	Müzik Bilgisi, Duruş, Dans Pozisyonu, Müzik eşliğinde düşük tempolu hareketler, Eşli Salsa Adım Çalışması
24. Hafta	Kas ve Eklemeleri Çalıştırma, Germe, Esnetme, Dönüş Adımı	Müzik Bilgisi, Duruş, Dans Pozisyonu, Müzik eşliğinde düşük tempolu hareketler, Eşli Salsa Adım Çalışması