



T.C.
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANA BİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

YAZ ANAOKULUNDA EĞİTİM ALAN VE ALMAYAN İLKÖĞRETİM
BİRİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN SOSYAL BECERİLERİNİN
İNCELENMESİ
(Mardin İli Örneği)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Pınar POLAT

Malatya-2014

T.C.
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANA BİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

YAZ ANAOKULUNDA EĞİTİM ALAN VE ALMAYAN İLKÖĞRETİM
BİRİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN SOSYAL BECERİNİN
İNCELENMESİ
(Mardin İli Örneği)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Pınar POLAT

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Hikmet ZELYURT

Malatya-2014

KABUL VE ONAY SAYFASI

T.C.
İnönü Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
İlköğretim Ana Bilim Dalı
Okul Öncesi Öğretmenliği Bilim Dalı

Pınar Polat tarafından hazırlanan “Yaz Anaokulunda Eğitim Alan ve Almayan İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Becerilerinin İncelenmesi” (Mardin ili örneği) başlıklı bu çalışma, 26.11.2014 yapılan sınav sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Adı Soyadı

İmza

Başkan
İnönü Üniversitesi

Üye (Tez Danışmanı)
İnönü Üniversitesi

Üye
İnönü Üniversitesi

ONAY

.....
Prof. Dr. Celal ÇAKAN
Enstitü Müdürü

ONUR SÖZÜ

Yrd. Doç. Dr. Hikmet Zelyurt'un danışmanlığında yüksek lisans tezi olarak hazırladığım **Yaz Anaokulunda Eğitim Alan ve Almayan İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Becerinin İncelenmesi (Mardin İli Örneği)** başlıklı bu çalışmanın bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın tarafımdan yazıldığını ve yararlandığım bütün yapıtların hem metin içinde hem de kaynakçada yöntemine uygun biçimde gösterilenlerden oluştuğunu belirtir, bunu onurumla doğrularım.

Pınar POLAT

ÖNSÖZ

Çalışmamda bana yol gösteren, sabrını, bilgisini hoşgörüsünü esirgemeyen danışman hocam Sayın Yrd.Doç.Dr. Hikmet ZELYURT'a, araştırmada kullanılan "Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği"nin kullanımına izin veren Yrd.Doç.Dr. Hasan AVCIOĞLU'na, tezimi düzenlememde yardımcı olan arkadaşlarım Öğr.Gör. İdris Göksu, Mehmet Rıda TÜR'e, her daim yanımda olduğunu hissettiren sevgili anneme teşekkürlerimi sunarım.

Pınar POLAT

ÖZET

YAZ ANAOKULUNDA EĞİTİM ALAN VE ALMAYAN İLKÖĞRETİM BİRİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN SOSYAL BECERİLERİNİN İNCELENMESİ

(Mardin İli Örneği)

POLAT, Pınar

Yüksek Lisans, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü,
Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Hikmet ZELYURT

Kasım-2014, X+ 86 Sayfa

Bu araştırmanın amacı, yaz anaokulunda eğitim alan ve almayan ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin sosyal becerilerinin tespiti ve öğrencilerin sosyal becerilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesidir. Araştırmanın evreni, Mardin ilinde 2012-2013 eğitim öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilköğretim okullarında birinci sınıfa devam eden öğrenciler ve bu öğrencilerin ailelerinden oluşmaktadır. Araştırmanın örneklemini, 2012-2013 eğitim öğretim yılında Mardin ili Kızıltepe ilçe Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı Bahçelievler ve Dicle ilköğretim okullarında birinci sınıfa devam eden öğrencilerden yaz anaokulunda eğitim alan 99 öğrenci ile herhangi bir eğitim kurumunda okul öncesi eğitimi almayan 70 öğrenci ve aileleri oluşturmaktadır. Bu araştırmanın bağımlı değişkeni yaz anaokulu eğitimi, bağımsız değişkeni sosyal beceriler, kontrol değişkeni ise çocukla iletişimde kullanılan dildir. Araştırmada, öğrencilerin sosyal beceri düzeylerini ölçmek için Yrd. Doç. Dr. Hasan Avcıoğlu ile Prof. Dr. Gönül Akçamete tarafından geliştirilen Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği (SBDÖ) ve öğrencilerin kişisel bilgilerini tespit etmek için araştırmacı tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır.

Verilerin analizi SPSS (Statistical Package for Social Sciences) paket programı ile yapılmıştır. Verilerin analizinde Kovaryans analizi (ANCOVA) testi kullanılmıştır. Bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerinde ne derece etkili olduğunu tespit etmek için, etki büyüklüğünü gösteren eta-kare analizinden yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda; yaz anaokulunda eğitim alan öğrencilerin sosyal uyum, konuşma-bilişsel ve otokontrol becerileri puanlarının okul öncesi eğitim almamış çocukların puanlarına göre daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Anahtar Sözcükler: Yaz Anaokulu, Sosyal Beceri

ABSTRACT

A RESEARCH ON SOCIAL SKILLS OF THE FIRST GRADE STUDENTS THAT HAVE PRE-SCHOOL EDUCATION AND THAT DO NOT HAVE PRE-SCHOOL EDUCATION IN SUMMER KINDERGARTEN SCHOOL

(Mardin Sample)

POLAT, Pinar

Graduate Study, Education Sciences Institute of Inonu University, Pre-school Education Department

Tez Danışmanı: Assoc. Prof. Hikmet ZELYURT

November-2014, X+ 86 Pages

The aim of this study is to research the social skills of the first grade primary school students that have pre-school education and that not have pre-school education in summer kindergarten school, and also to evaluate the students' social skills in terms of some factors. The population is composed of the students attending the first grade classes in primary schools in Mardin connected to the Ministry of National Education and their families in 2012-2013 Academic Years. The sample of the study is made up of the students attending the first grade classes in Bahcelievler and Dicle Primary Schools in 2012-2013 Academic Year, which are connected to Kiziltepe District National Education Directorate in Mardin, and their families. 99 of these students have pre-school education and 70 of them do not have pre-school education. In order to evaluate the students' social skill levels, Social Skills Evaluation Scale (SSES), developed by Assoc Prof. Hasan AVCIOGLU and Prof. Dr. Gonul AKCAMETE, is used. Also, Personal Information Form prepared by the researcher is used so as to determine the personal information of the students.

The analysis of the data is carried out by the packet program SPSS (Statistical Package for Social Sciences). In the data analysis, covariance analysis test (ANCOVA) is used. In order to determine how effective the independent variable is on the dependent variable, eta square analysis (ANCOVA) is used.

As a result of the study, the socialization, speaking-cognitive and auto control skills of the students who have attended summer kindergarten school are found to be higher in comparison with the students who do not have pre-school education.

Key Words: Summer Kindergarten, Social Skill

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY SAYFASI.....	iii
ONUR SÖZÜ.....	iv
ÖNSÖZ.....	v
ÖZET.....	vi
ABSTRACT.....	vii
İÇİNDEKİLER.....	viii
TABLolar LİSTESİ.....	xi
KISALTMALAR.....	xii

BÖLÜM I GİRİŞ

1.1. Problem Durumu.....	2
1.2. Araştırmanın Amacı.....	3
1.3. Araştırmanın Önemi.....	4
1.4. Araştırmanın Sayılıtları.....	6
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	6
1.6. Tanımlar.....	6

BÖLÜM II KURAMSAL BİLGİLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Okul Öncesi Eğitimin Tanımı.....	7
2.2. Okul Öncesi Eğitimin Amaçları.....	8
2.3. Okul Öncesi Eğitimin İlkeleri.....	8
2.4. Okul Öncesi Eğitimin Tarihçesi.....	10
2.4.1. Cumhuriyet Öncesi Okul Öncesi Eğitim.....	10
2.4.2. Cumhuriyet Döneminde Okul Öncesi Eğitim.....	11
2.5. Okul Öncesi Eğitimin Önemi.....	13
2.6. Okul Öncesi Eğitim Modelleri.....	14
2.6.1. Kurum Merkezli Okul Öncesi Eğitim Modeli.....	14
2.6.2. Aile Merkezli Eğitim Modeli.....	16
2.6.2.1. Anne Çocuk Eğitim Programı.....	18
2.6.2.2. Aile Çocuk Eğitim Programı.....	19
2.6.2.3. Anne-Baba-Çocuk Eğitim Projesi.....	20
2.6.2.4. Ana-Baba Okulu.....	20

2.6.2.5.Baba Destek Programı	21
2.6.2.6.Okul Öncesi Veli-Çocuk Eğitim Programı	22
2.6.2.7.Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde Bir Erken Müdahale Modeli: Yaz Anaokulu Pilot Uygulaması.....	24
2.6.2.8.Benim Ailem Anne ve Çocuk Eğitim Programı	26
2.6.3.Kurum Aile ve Toplum Merkezli Eğitim Modeli	27
2.6.3.1.Çok Amaçlı Okul Öncesi Eğitim Merkezi.....	27
2.6.3.2.Gezi Anaokulu Projesi	28
2.6.3.3.Kadın ve Çocuk Merkezleri	29
2.6.3.4.Bakıcı Anne Eğitim Programı.....	31
2.6.4.Uzaktan Eğitim Modeli.....	31
2.6.4.1.Türkiye'de Uygulanan Başlıca Uzaktan Eğitim Modelleri	32
2.7.Sosyal Beceriler	33
2.7.1.Sosyal Beceri ve Tanımı	33
2.7.2.Sosyal Becerin Sınıflandırılması	34
2.7.3.Sosyal Beceri Yetersizliği.....	36
2.7.4.Sosyal Becerilerle İle İlgili Kavramlar	37
2.7.5.Okul Öncesi Dönemde Sosyal Becerileri Etkileyen Faktörler	39
2.7.6.Sosyal Becerilerin Değerlendirilmesi	43
2.8.Konuyla İlgili Yapılan Araştırmalar	44
2.8.1.Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar	44
2.8.2.Yurtdışında Yapılan Araştırmalar.....	47

BÖLÜM III YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli	50
3.2. Evren ve Örneklem	50
3.3. Verilerin Toplanması	54
3.3.1.Veri Toplama Aracı	54
3.3.1.1. 7- 12 Yaş Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği (SBDÖ).....	55
3.3.1.2.Kişisel Bilgi Formu.....	59
3.3.1.3.Ölçeklerin Uygulanması	59
3.4. Verilerin İstatistiksel Analizi	59

BÖLÜM IV BULGULAR VE YORUMLAR

4.1.Araştırma Soruları ve Analizleri.....	61
---	----

4.1.1.Sosyal Uyum Becerileri	61
4.1.2.Konuşma ve Bilişsel Beceriler.....	63
4.1.3.Otokontrol Becerileri	64

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Sonuçlar	66
5.2. Öneriler	69
KAYNAKÇA.....	71
EKLER.....	81
EK:1 Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği (7-12 yaş).....	81
EK:2 Aile Bilgi Formu	84
EK:3 MEB Mardin Kızıltepe İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü İzin Belgesi.....	85
EK:4 Ölçek İzin Belgesi	86

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1: Araştırma Kapsamına Alınan Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Sayısal Dağılımları	51
Tablo 2: Araştırma Kapsamına Alınan Öğrencilerin Aile Tipine Göre Sayısal Dağılımları	51
Tablo 3: Araştırma Kapsamına Alınan Annelerin Türkçe Bilme Durumuna Göre Sayısal Dağılımları	52
Tablo 4: Araştırma Kapsamına Alınan Babaların Türkçe Bilme Durumuna Göre Sayısal Dağılımları	52
Tablo 5:Araştırma Kapsamına Alınan Öğrencilerin Ailelerde Konuşulan Dile Göre Sayısal Dağılımları	53
Tablo 6: Araştırma Kapsamına Alınan Öğrencilerin Çocukla İletişimde Kullanılan Dile Göre Sayısal Dağılımları	53
Tablo 7: Araştırma Kapsamına Alınan Öğrencilerin Kardeş Sayısına Göre Sayısal Dağılımları	54
Tablo 8: Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeğinin Alt Ölçek Güvenirlikleri	58
Tablo 9: Yaz Anaokulunda Eğitim Alma Durumuna ve Ailede Konuşulan Dile İlişkin Sosyal Uyum Beceri Puanları Betimsel İstatistikleri.....	61
Tablo 10: Yaz Anaokulunda Eğitim Almanın Öğrencilerin Sosyal Uyum Beceri Puanları Üzerindeki Etkisi	62
Tablo 11: Yaz Anaokulunda Eğitim Alma Durumuna ve Ailede Konuşulan Dile İlişkin Konuşma ve Bilişsel Beceri Puanları Betimsel İstatistikleri	63
Tablo 12: Yaz Anaokulunda Eğitim Almanın Öğrencilerin Konuşma ve Bilişsel Beceri Puanları Üzerindeki Etkisi	63
Tablo 13: Yaz Anaokulunda Eğitim Alma Durumuna ve Ailede Konuşulan Dile İlişkin Otokontrol Beceri Puanları Betimsel İstatistikleri.....	64
Tablo 14: Yaz Anaokulunda Eğitim Almanın Öğrencilerin Otokontrol Beceri Puanları Üzerindeki Etkisi	65

KISALTMALAR

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

SBDÖ: Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği

AÇEV: Anne Çocuk Eğitim Vakfı

AÇEP: Anne Çocuk Eğitim Programı

OVÇEP: Okul Öncesi Veli Çocuk Eğitim Programı

KEDV: Kadın Emegini Değerlendirme Vakfı

SHÇEK: Sosyal Hizmetler Çocuk Esirgeme Kurumu

OEP: Okul Öncesi Eğitim Programı

BÖLÜM I

1.GİRİŞ

Günümüzde toplumsal yaşamın bir gereği olarak hem akademik başarıda, hem de kişiler arası ilişkilerde bilgiyle birlikte sosyal beceriler de önem kazanmış ve toplumsal yaşantının devam ettirilebilmesi için en önemli şartlardan bir tanesi hâline gelmiştir. Bedensel, bilişsel, sosyal ve duygusal gelişimin temellerinin atıldığı, bireyin yaşamı boyunca kullanacağı davranış ve becerileri kazandığı dönem olan okul öncesi yıllar, sosyal becerilerin kazanılması için kritik öneme sahiptir (Çimen, 2009).

Sosyal gelişim içerisinde, sosyal uyumu sağlayacak, sosyal ilişkileri oluşturacak, var olan ilişkilerin devamını sağlayacak araçlardan biri olan sosyal beceriler, yaşamın ilk yıllarında öğrenilmektedir. Sosyal beceriler, bireyin yaşamında kısa ve uzun süreli önemli etkilere sahiptirler. Okul öncesi dönemde sosyal becerilerin öğrenilmesini etkileyen kaynaklar çocuğun sosyal çevresinde bulunan anne-baba, akranlar ve öğretmenlerdir. Bu noktada, yaşamın ilk yıllarında sosyal becerilerin en iyi şekilde öğrenilmesi, bu konuya dikkat çekilmesi gerekmektedir (Gülay ve Akman, 2009).

Sosyal çevreye uygun davranma becerisi olarak tanımlanan sosyal beceriler, kişiler arası ilişkilerin kurulmasında ve sosyal amaçların gerçekleştirilmesinde önemli rol oynamaktadır (Sorias, 1986). Sosyal beceriler toplumsal bir varlık olan insanların bir arada yaşamalarına imkân sağlamanın yanında, onların ruh sağlıkları açısından da önem taşımaktadır. Bu beceriler aynı zamanda başkalarıyla başarılı iletişimde bulunulmasına imkân sağlayan davranışlardır (Yüksel, 1977).

Olumlu akran ilişkileri sosyal becerilerin kazanılmasında büyük öneme sahiptir. Akranlarıyla olumlu ilişkiler kuramayan çocukların, gelecekte sosyal beceri yetersizliğini sürdürme oranları yüksektir. Olumlu akran ilişkileri sonrasında kazanılan sosyal yeterlilik becerisi, okul öncesi dönem çocukları için önemli gelişimsel bir görevdir (Avcıoğlu, 2003).

Okul öncesi eğitim kurumlarında, çocuklar yetişkin müdahalesi olmaksızın bir arada özgürce oynama fırsatları buldukları için işbirliği yapmayı, karar vermeyi, kendilerini değerlendirmeyi ve grup etkileşimini takdir etmeyi öğrenirler. Akran grupları çocukların sosyal becerilerini besler ve kendilerini daha iyi anlamalarına yardım eder. Çocuk sadece

okulda sosyal kabul gören davranışları öğrenmekle kalmaz, aynı zamanda aile dışındaki yetişkinlerle ve kendi yaşlılarıyla etkili bir şekilde iletişimde bulunmanın yollarını da öğrenir (Senemoğlu, 1994). Çocukların altı yaşına kadar belirli bir düzeyde sosyal becerileri edinemedikleri takdirde hayatları boyunca risk altında olmaları söz konusudur (Parker ve Asher, 1987).

Bu araştırmada, AÇEV tarafından yürütülen ‘Okul Öncesi Eğitim Programı ve Anne Destek Programı Yaz Anaokulları Projesi ’sinin kurumsal eğitim kısmını oluşturan yaz anaokullarının çocukların sosyal uyum becerileri, konuşma ve bilişsel becerileri, otokontrol becerileri üzerindeki etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda 2012 yılı yaz döneminde anaokullarında eğitim alan ile herhangi bir okul öncesi eğitim kurumunda eğitim almayan ve bir sonraki eğitim-öğretim döneminde ilköğretime başlayacak öğrenciler çalışmaya dâhil edilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Sosyal becerilere ilişkin yazınsal alana bakıldığında, sosyal becerilerin çeşitli değişkenlerle ilişkilendirildiği ve bu değişkenlerin; aile tipi, cinsiyet, kardeş sayısı, okul öncesi eğitim alma durumu ve çocukların dil yeterlilik düzeyleri olduğu görülmektedir.

Okul öncesi eğitimin sosyal becerileri üzerindeki etkisini ortaya koyan pek çok araştırma bulunmaktadır. Gürkan (1979) tarafından yapılan araştırma sonucuna göre, okul öncesi eğitim alan ilkokul birinci sınıfta öğrencilerinin, almayan öğrencilere kıyasla sosyal davranışlar açısından daha uyumlu ve başarılı oldukları görülmektedir. Atılgan (2011) yaptığı araştırmada, okul öncesi eğitim alan ve almayan öğrencilerin sosyal beceri özellikleri farklı değişkenler açısından karşılaştırılmıştır. Karşılaştırma sonucunda, okul öncesi eğitim alan ve almayan öğrencilerin sosyal beceri özellikleri ve bireysel özellikleri arasında okul öncesi eğitim alan öğrenciler lehine anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Konuyla ilgili, Aksu-Koç, Bekman, Erguvanlı-Taylan tarafından (2004). yapılan başka bir araştırmada, yaz anaokullarının çocukların bilişsel ve dil becerileri üzerindeki etkisi araştırılmış ve araştırma sonucunda, yaz anaokulu eğitiminin çocukların dil ve bilişsel becerileri üzerinde etkisinin olumlu olduğu bulunmuştur

Bomb (2004) çalışmasında, kardeş ilişkilerinin prososyal beceriler üzerindeki etkisini incelemiştir. Çalışmanın sonucunda; kardeşi olan ve olmayan gruplar arasında agresif, asosyal ve prososyal yönlü davranışlar açısından farklılık olmadığı ortaya konmuş ve

çocukların kardeşleriyle olan ilişkilerindeki samimiyet ve çatışmanın onların sosyal becerileriyle ilgili olmadığı saptanmıştır. Sarı (2007) çalışmasında, beş ve altı yaş grubu çocukların kardeş sayısına göre sosyal uyum ve sosyal uyumsuzluk puanlarının karşılaştırmış ve araştırma sonucunda; tek kardeş, bir ve iki kardeşi olan çocukların sosyal uyum ve sosyal uyumsuzluk puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığını tespit etmiştir.

Cinsiyetin çocukların sosyal becerileri üzerine etkisiyle ilgili birçok araştırma yapılmıştır. Dinç (2002) tarafından yapılan çalışmada, kız çocuklarının erkek çocuklara göre sosyal gelişim düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Cinsiyet değişkeni açısından sosyal beceriler incelendiğinde, kızlar daha olumlu sosyal davranışlara sahipken, erkeklerin daha saldırgan oldukları kaydedilmiştir (Wentzel ve Erdley, 1993).

Aile tipinin sosyal beceriler üzerindeki etkileri incelendiğinde, aynı evde anne-babadan başka büyükanne, büyükbabanın olması ve dört veya daha fazla kişinin yaşamasıyla oluşan geniş aile tipi ile antisosyal davranışlar arasında pozitif ilişki olduğu yapılan 32 çalışmanın 31'i tarafından doğrulanmıştır (Ellis, 1988).

Yapılan çalışmalar incelendiğinde, çocukların sosyal becerilerine etki eden aile tipi, cinsiyet, kardeş sayısı, okul öncesi eğitim alma durumu ve çocukların dil yeterlilikleri gibi değişkenlerin sosyal becerileri çok yönlü etkilediği görülmektedir. Bu nedenle, sosyal becerilerin bu değişkenler ele alınarak incelenmesinin yararlı olacağı düşünülmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı; yaz anaokulunda eğitim alan ve almayan ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin sosyal becerilerinin tespiti ve öğrencilerin sosyal becerilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesidir.

Bu genel amaç doğrultusunda cevaplanacak sorular şunlardır:

1. Cinsiyet, aile tipi, annelerin Türkçe bilme durumu, babaların Türkçe bilme durumu, ailede konuşulan dil, çocukla iletişimde kullanılan dil, kardeş sayısı değişkenlerinin ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin,
 - a. *Sosyal uyum beceri* puanları
 - b. *Konuşma ve bilişsel beceri* puanları
 - c. *Otokontrol beceri* puanları üzerinde etki göstermekte midir?

2. İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin *sosyal uyum beceri* puanları, yaz anaokulunda eğitim alma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin *konuşma ve bilişsel beceri* puanları, yaz anaokulunda eğitim alma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
4. İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin *otokontrol beceri* puanları, yaz anaokulunda eğitim alma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Okul öncesi dönem, çocuğun yaşadığı topluma uyum gösterebilmesi için birtakım temel becerileri ve sosyal davranışları kazanmaya başladığı dönemdir. Çocuğun kazanacağı bu beceriler ve davranışlar onun dünyayı daha iyi anlamasına ve içinde yaşadığı topluma daha kolay ve çabuk uyum sağlamasına yardımcı olmaktadır. Çocuklar, sosyal, duygusal, dil, özbakım, bilişsel ve motor becerileri etrafındaki insanlarla etkileşime girerek kazanırlar. Okul öncesi dönemde çocuklar daha çok model alarak öğrendiklerinden dolayı bu dönemde çocuklara tutarlı ve düzenli yetişkin desteğinin sağlanması çok önemlidir (Arslan, 2012).

Okul Öncesi Eğitimi Programında yer alan sosyal becerilerin öğretimine yönelik amaç ve kazanımların altı yaş grubu çocukların sosyal becerileri kazanmalarında etkili olup olmadığının incelendiği çalışma sonucunda, sosyal becerilere yönelik amaç ve kazanımlar doğrultusunda hazırlanan etkinliklerin okul öncesi eğitim alan çocukların sosyal becerileri öğrenmelerinde etkili olduğu bulunmuştur (Çimen, 2009). Günindi (2011) çalışmasında, okul öncesi dönemdeki çocukların bağımsız anaokullarına ve anasınıflarına devam etmelerine göre sosyal becerilerinin farklılaşıp farklılaşmadığı araştırılmıştır. Araştırma sonucunda, iki grup arasından sosyal beceri davranışları açısından anlamlı bir farklılığın olduğu ve bu farklılığın bağımsız anaokullarına devam eden çocuklar lehine olduğu saptanmıştır. Uğur (1998), okul öncesi eğitimin sosyalleşme üzerindeki etkisini ortaya koymak amacıyla yaptığı çalışmasında özel ve devlete ait okul öncesi eğitim kurumlarında okul öncesi eğitim almış ve okul öncesi eğitim almamış 3 gruba çalışmıştır. Araştırma sonucunda, okul öncesi eğitim alan çocukların, okul öncesi eğitim almamış çocuklara göre sosyalleşmede daha başarılı, özel okullara devam eden öğrencilerin de devlet okullarına devam eden öğrencilere göre daha fazla sosyal becerilere sahip oldukları ortaya konmuştur.

Konuyla ilgili literatür tarandığında yapılan araştırmaların bir çoğunun devlete bağlı resmi okul öncesi eğitim kurumlarda yapıldığı ve kurumsal eğitim modeli dışındaki okul öncesi eğitim kurumlarında yapılan çalışmaların sınırlı olduğu görölmektedir. Türkiye’de kurumsal eğitim modeli dışında, okul öncesi eğitim faaliyetleri çeşitli erken çocukluk eğitim programlarıyla da yürütölmektedir. Çocukların birçok gelişim alanına olduğu gibi, sosyal becerilerine katkı sunan erken çocukluk eğitimi programları çocuklara okul öncesi dönemde eşit fırsatlar sağlıyarak onların akranlarını yakalayıp daha uzun yıllar okulda kalmalarına yardımcı olmakla birlikte başarısız olan öğrencilere yönelik telafi edici programlara duyulan ihtiyacı da azaltmaktadır (Myers, 1996). Ülkemizde uygulanan erken çocukluk eğitim programlarından olan ve AÇEV tarafından yürütölen "Okul Öncesi Eğitim Programı ve Anne Destek Programı Yaz Anaokulları Projesi" kapsamında yaz anaokullarında eğitim alan öğrencilerin sosyal becerilerinin incelenmesi bu projenin etkililiğinin tespit edilmesi konusunda yapılan çalışmaların yetersizliği açısından önem taşımaktadır. Ayrıca, kurumsal okul öncesi eğitim modeline alternatif bir model olarak yaz anaokulu eğitim programının gelecekte yaygın bir eğitim modeli olarak geliştirilip uygulanmasına yardımcı olabilmesi açısından da araştırma önem taşımaktadır.

Araştırma çok dilliliğin yaygın olduğu bir bölgede gerçekleştirildiği ve aile içi iletişimde kullanılan dilin, çocuğun sosyal becerileri üzerinde etkili olabileceği düşünöldüğü için "ocukla iletişimde kullanılan dil", "anne-babanın Türkçe bilme düzeyi", "ailede konuşulan dil" değişkenlerine kişisel bilgi formunda yer verilmiştir.

Sosyal beceriler, etkili bir iletişim için gerekli olan ve yaşamın ilk yıllarından itibaren desteklenmesi gereken becerilerdir. Günümüzde artık bir ihtiyaçtan öte bir gereklilik olan sosyal becerilerin okul öncesi dönemden başlanarak uygun programlarla çocuklara kazandırılması onların topluma uyum sağlıyan, kişiler arası ilişkilerinde başarılı, kendini yönetebilen ve davranışlarının farkında olan bireyler olarak yetişmelerini sağlıyacaktır (imen,2009).

Sonuç olarak, okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal becerilerinin belirlenmesi ve bu durumu etkileyen değişkenlerin ortaya konması, çocukların sosyal becerilerinin desteklenmesiyle ilgili gerekli önlemlerin erken dönemde alınmasında büyük önem taşımaktadır. Öte yandan böyle bir araştırmanın yapılması, araştırma konusu ile ilgili eksikliği gidermesinin yanında konu ile ilgili araştırma yapacak araştırmacılara da yol gösterici olacağı düşünölmektedir.

1.4. Araştırmanın Sayıtları

- Öğretmenlerin ve ailelerin bu araştırmada kullanılan ölçekteki ifadelere samimi cevaplar verdiği,
- Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarının, 6-7 yaş grubu çocukların sosyal gelişim seviyelerini ölçebilecek nitelikte olduğu,
- Örneklemin evreni temsil etmede yeterli olduğu varsayılmaktadır.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma,

- Mardin ili Kızıltepe ilçe Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı Bahçelievler ve Dicle ilköğretim okullarında 2012-2013 eğitim öğretim yılında birinci sınıfa devam eden öğrencilerden yaz anaokulunda eğitim alan 99 öğrenci ile herhangi bir eğitim kurumunda okul öncesi eğitim almayan 70 öğrenci ve bu öğrencilerin aileleriyle sınırlı tutulmuştur.
- Birinci sınıf öğrencileriyle sınırlı tutulmuştur.
- Sosyal becerileri değerlendirme ölçeği ve kişisel bilgi formunda sorulan sorularla çalışma sınırlı tutulmuştur.

1.6. Tanımlar

Yaz anaokulu: Elverişsiz yaşam şartlarından dolayı okul öncesi eğitimden yararlanamayan çocukların bedensel, sosyal, duygusal, bilişsel gelişimlerini ve dil becerilerini desteklemek, onları ilköğretime hazır hale getirmek amacıyla, ilköğretim öncesi dönemde çocuklara sunulan 10 haftalık kurumsal merkezli eğitimidir.

Sosyal beceri: “Başkalarından olumlu tepkiler getirecek ve olumsuz tepkilerin gelmesini önleyecek, başkalarıyla iletişimi mümkün kılan, sosyal açıdan kabul edilebilir, çevrede etki bırakan, hedefe yönelik, sosyal içeriğe göre değişen, hem belirli gözlenebilir hem de gözlenemeyen bilişsel ve duyuşsal öğeleri içeren ve öğrenilebilir davranışlardır” (Yüksel, 2001: 24).

BÖLÜM II

2.KURAMSAL BİLGİLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1.Okul Öncesi Eğitimin Tanımı

Okul öncesi eğitimin birçok tanımı olmakla birlikte, temelde bu tanımlar birbirine benzemektedir. Okul öncesi eğitim, doğumdan ilkokulun başlangıcına kadar olan çocukluk yıllarını içine alan; bu yaş çocuklarının bireysel özelliklerine ve gelişimsel düzeylerine uygun zengin uyarıcı çevre olanaklarını sağlayan, onların tüm gelişimlerini toplumun kültürel değerleri ve özellikleri doğrultusunda en iyi biçimde yönlendiren bir eğitim süreci olarak tanımlanmaktadır (Oğuzkan ve Oral, 2002).

Ülkemizde, büyük çoğunluk tarafından henüz ilköğretime başlamamış çocukların bir bakım veya eğitim kurumunda aldıkları eğitim olarak tanımlanan okul öncesi eğitim genel olarak 0-6 yaş çocukların gelişimlerini desteklemek amacıyla sistemli ve planlı olarak yürütülen her türlü eğitim etkinlikleri olarak ifade edilmektedir (Ural ve Ramazan, 2007).

Okul öncesi eğitim; 0-72 ay grubundaki çocukların gelişim düzeylerine uygun, zengin uyarıcı çevre imkânları sağlayan, onların bedensel, zihinsel, duygusal, sosyal yönden gelişmelerini destekleyen, ilköğretime hazırlayan, temel eğitim bütünlüğü içerisinde yer alan bir eğitim sürecidir (MEB, 1993). Okul öncesi eğitim, temel eğitime başlamamış çocukların gelişim alanlarını destekleyen, yaşadıkları topluma uyum sağlamaları için gerekli temel sosyal becerileri geliştirmeye yardımcı bir eğitim basamağıdır (Gürkan, 2010).

Diğer bir tanımla okul öncesi eğitim, ilkokula başlamamış çocukların, tüm gelişimlerini toplumun kültürel değerleri doğrultusunda yönlendiren, duygusal gelişimini destekleyen, algılama gücünü artıran, akıl yürütme becerilerini geliştiren, yaratıcılığını ortaya çıkaran, iletişim kurma becerilerine katkı sunan ve onların otokontrollerini geliştirmelerine destek olan bir eğitim basamağıdır (Yılmaz, 2005). Okul öncesi yıllar, insan hayatında kritik bir dönemi kapsar ve bu dönemde sağlanacak uygun çevre şartlarıyla birey potansiyelinin en üst noktasına ulaşabilmektedir. Bu nedenle okul öncesi dönemde çocuğun içinde bulunduğu fiziksel ve sosyal çevre büyük önem taşımaktadır (Oktay, 1999).

2.2.Okul Öncesi Eğitimin Amaçları

Okul öncesi eğitimin evrensel amaçları olarak düşünülebilecek amaçlar, eğitimci Mialeret tarafından şöyle belirtilmiştir:

1.Toplumsal Amaçlar

- a) Çalışan kadınların çocuklarına bakmak
- b) Her çocuğa eğitim sağlamak ve onların bireysel gelişmelerine katkıda bulunmak
- c) Çocukların birbirleriyle ve başkalarıyla ilişki içinde bulunmasına, sosyalleşmesine çok önemli katkıda bulunmak

2. Eğitici Amaçlar

Çocuğun duyu organlarını eğitmek, çevreye olan duyarlılığını artırmak (renge, sese, estetiğe...)

3. Gelişimsel Amaçlar

Çocuğun doğal gelişimini temel alarak, gelişimle ilgili tecrübelerine önem vermek (Mialeret 1977, akt. Oktay, 2002: 188).

Okul öncesi eğitimin amaçları, Türk Milli Eğitimin genel amaçları ve ilkelerine uygun olarak şöyle belirlenmiştir:

- a) Çocukların beden, zihin ve duyu gelişimi ile temel alışkanlıklar kazanmalarını sağlamak
- b) Çocukları ilköğretime hazırlamak
- c) Şartları elverişsiz çevrelerden ve ailelerden gelen çocuklar için ortak bir yetiştirme ortamı yaratmak
- d) Çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarını sağlamak

2.3.Okul Öncesi Eğitimin İlkeleri

Çocuğun öğrenmeye son derece açık olduğu okul öncesi dönem, insan yaşamındaki en önemli süreçlerden biridir. Okul öncesi eğitimin planlandığı doğrultuda ilerleyip istenilen amaçlara ulaşabilmesi için okul öncesi eğitim ilkeleri eğitimciler tarafından bilinmeli ve eğitim ortamında uygulanmalıdır (Aral, 2011).

Okul öncesi eğitim, bazı temel ilkelere dayanmaktadır. Bu ilkeler şunlardır:

1. Okul öncesi eğitim çocuğun gereksinimlerine ve bireysel farklılıklarına uygun olmalıdır.
2. Okul öncesi eğitim çocuğun psikomotor, sosyal-duygusal, dil ve bilişsel gelişimini desteklemeli, öz bakım becerilerini kazandırmalı ve onu ilköğretime hazır duruma getirmelidir.
3. Okul öncesi eğitim kurumlarında çocukların gereksinimlerini karşılamak amacıyla demokratik eğitim anlayışına uygun eğitim ortamları hazırlanmalıdır.
4. Etkinlikler düzenlenirken çocukların ilgi ve gereksinimlerinin yanı sıra çevrenin ve okulun olanakları da göz önünde bulundurulmalıdır.
5. Eğitim sürecinde çocuğun bildiklerinden başlanmalı ve deneyerek öğrenmesine olanak tanınmalıdır.
6. Çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarına gereken önem verilmelidir.
7. Okul öncesi dönemde verilen eğitim ile çocukların sevgi, saygı, işbirliği, sorumluluk, hoşgörü, yardımlaşma, dayanışma ve paylaşma duygu ve davranışları geliştirilmelidir.
8. Eğitim, çocuğun kendine saygı ve güven duymasını sağlamalı, ona öz denetim kazandırmalıdır.
9. Oyun bu yaş grubundaki çocuklar için en uygun öğrenme yöntemidir. Tüm etkinlikler oyun temelli düzenlenmelidir.
10. Çocuklarla iletişimde onların kişiliğini zedeleyici şekilde davranılmamalı, baskı ve kısıtlamalara yer verilmemelidir.
11. Çocukların bağımsız davranışlar geliştirmesi desteklenmeli, yardıma gereksinim duyduklarında yetişkin desteği, rehberliği ve güven verici yakınlığı sağlanmalıdır.
12. Çocukların kendilerinin ve başkalarının duygularını fark etmesini desteklenmelidir.
13. Çocukların hayal güçleri, yaratıcı ve eleştirel düşünme becerileri, iletişim kurma ve duygularını anlatabilme davranışları geliştirilmelidir.
14. Programlar hazırlanırken aile ve içinde bulunulan çevrenin özellikleri dikkate alınmalıdır.
15. Eğitim sürecine çocuğun ve ailenin etkin katılımı sağlanmalıdır.
16. Okul öncesi eğitimde çocuğun gelişimi ve okul öncesi eğitim programı düzenli olarak değerlendirilmelidir.
17. Okul öncesi eğitimde değerlendirme sonuçları çocukların, öğretmenin ve programın geliştirilmesi amacıyla etkin olarak kullanılmalıdır (MEB, 2006).

2.4.Okul Öncesi Eğitimin Tarihçesi

Okul öncesi eğitim fikrinin temelleri çok eski çağlara kadar uzanmaktadır. Ancak, kurumsallaşmasının kökeni 19. yüzyıla, yaygınlaşması ise 20. yüzyılın ikinci yarısından sonraya rastlamaktadır. Özellikle 1800'lü yıllardaki endüstri devriminin, ekonomik etkileri yanında sosyal etkileri de olmuş, anne ve babaların endüstride çalışması sonucunda evde çocuğa bakacak birinin bulunmayışı okul öncesi eğitim sürecinin ortaya çıkmasını önemli ölçüde etkilemiştir. Okul öncesi eğitimin şekillenmesinde İngiltere'den Owen, İtalya'dan Maria Montessori gibi eğitimcilerin büyük rolü olmuştur. Dünyada okul öncesi eğitim denildiğinde akla Fröbel gelmekte olup, onun düşünceleri ve ilkeleri doğrultusunda okul öncesi eğitim 19. yüzyılın son çeyreğinden itibaren tüm Avrupa'ya yayılmıştır (Arslan, 2005).

Türkiye'de okul öncesi eğitimin tarihsel gelişimini cumhuriyetten önce ve cumhuriyet dönemi olmak üzere iki bölümde incelemek mümkündür.

2.4.1.Cumhuriyet Öncesi Okul Öncesi Eğitim

Türkiye'de okul öncesi eğitim batıdakilerle hemen hemen aynı gelişim sürecini göstermiştir. 20. Yüzyılın başlarında çok sayıda eğitilmiş erkek savaş sırasında hayatını kaybetmiş, geriye çok sayıda yaşlı, çocuk ve kadın kalmıştır. Kadınlar kaybolan erkek gücünün yerini doldurmak için çalışma hayatına girmişler ve böylece okul öncesi eğitim bir gereklilik olarak ortaya çıkmıştır (Oktay, 1999).

Osmanlılarda okul öncesi eğitim adıyla, eğitim veren kurumlara rastlanmamasına rağmen kısmen bu işlevi gören kurumlar vardı. Bunlar; sıbyan mektepleri, darüleytamlar ve ıslahhanelerdir. Sıbyan mektepleri günümüzün ilköğretim okulları olarak bilinir. Ağırlıklı olarak din eğitimi verildiği sıbyan mekteplerine, ebeveynler küçük yaş grubu çocuklarını oyalamak, evden uzaklaştırmak amaçlı gönderdiğinden dolayı nispeten çocuk yuvaları ve kreşler gibi düşünülse de gerçek anlamda bir okul öncesi eğitim kurumu değillerdir. Küçük yaşta sıbyan mekteplerine gönderilen çocukların burada eğitim ihtiyacından ziyade bakım ihtiyaçları karşılanmıştır. Islahhaneler ve Darüleytalar kimsesiz çocukların bakımı amacıyla açılan kurumlardır. Bu kurumlar zaman zaman anaokulu yaşındaki çocukları barındırdığından dolayı okul öncesi eğitim kurumu olarak düşünülmüştür (Akyüz, 1996).

Osmanlı Devletinde okul öncesi eğitim kurumlarının açılmaya başlaması ve yaygınlaşması II. Meşrutiyet'in hemen öncesindeki dönemlere rastlar ve bu kurumların ilk örnekleri özel ana mektepleri olarak açılmıştır. Bunlardan ilki ünlü eğitimci Satı Bey'in İstanbul Beyazıt'ta açtığı özel bir çocuk yuvasıdır. Satı Bey'in açtığı bu yuva zamanla zengin ailelerin okulu haline gelmiştir (Ergün, 1987).

1913 tarihli Tedrisat-ı İptidaiye Kanun-i Muvakkati, ilköğretim öncesi hakkında da hükümler getirmiş ve anaokullarını, sıbyan sınıflarını ilköğretimin içinde saymıştır. 1915'te Ana Mektepleri Nizamnamesi yayınlanmış ve bu düzenlemelerle birlikte büyük kentlerde anaokulları çoğalmaya başlamıştır.

1913'ten sonrada Osmanlı İmparatorluğu'nda resmi anaokulları açılmaya başlanmıştır. Balkan Savaşları eğitim çalışmalarını engellemesine rağmen 1913-17 yılları arasında resmi ana mektepleri açılmıştır. 1914 eğitim bakanlığının bütçesi düzenlenirken Çocuk Bahçesi denilen mekteplerin açılması için bütçeye ödenek konmuştur. Bütün bu çalışmalar sonucunda o yıl Fatih, Şehremini, Sultanahmet, Eyüp, Nişantaşı, Kasımpaşa, Üsküdar, Kadıköy'de toplam on okulun açılması planlanmıştır. Bu tür okullar, evlerinde ev işleriyle uğraştıklarından dolayı çocuklarıyla yeterince ilgilenemeyen ve eğitim bilgilerinden yoksun ailelerin çocuklarının erken yaşta eğitildiği yerlerdir. Çocuklar bu kurumlarda, çocuk eğitimini bilen ve anne şefkatine sahip eğitimciler tarafından eğitilmişlerdir (Akyüz, 1996). Osmanlı devletinin içinde buldukları olumsuz şartlardan dolayı, daha sonraki yıllarda, okul öncesi eğitim ailelere bırakılmıştır (Aral vd., 2011). Bu sebeplerden dolayı okul öncesi eğitim uzun bir süre gelişmemiştir.

2.4.2.Cumhuriyet Döneminde Okul Öncesi Eğitim

Cumhuriyetin ilan edildiği tarihte, 38 ilde 80 anaokulu bulunuyordu ve bu okullarda toplam 5.880 öğrenci eğitim almaktaydı. Bu dönemde ülkenin içinde bulunduğu durumdan dolayı ilköğretime öncelik verilmiştir. Bu süreçte anaokulları ve anasınıfları için ayrılan ödenekler ilköğretime aktarılmış ve 20. yüzyılın başında kurulan Türkiye Cumhuriyeti kaynaklarının önemli bir bölümünü ilköğretimdeki okullaşmanın gelişimine harcamasından dolayı okul öncesi eğitim ailelere ve yerel yönetimlere bırakılmıştır (Güven,2010). Böylece çevresel imkânlarla daha fazla varlığını sürdüremeyen okul öncesi eğitim kurumları 1937-1938 öğretim yılında kapanmıştır (Aral vd., 2011).

Cumhuriyet döneminden günümüze kadar çeşitli eğitim şuralarında gündeme alınan okul öncesi eğitim ilk defa 1953 yılında toplanan V. Milli Eğitim Şura'sında ele alınmış ve burada alınan kararlara dayalı olarak 1961 yılında çıkarılan 222 sayılı İlköğretim ve Eğitimi Kanunu ile anaokulu ve anasınıfları bugünkü statüye bağlanmıştır (Yakar ve Gingök, 1983).

VI. Milli Eğitim Şurası'nda (18-23 Mart 1957), VII. Milli Eğitim Şurası'nda (5-15 Şubat 1962) ve VIII. Milli Eğitim Şurası'nda (28 Eylül-3 Ekim 1970) okul öncesi eğitime yalnızca ilköğretim bünyesinde isteğe bağlı okullar olarak değinilmiştir. 1953 yılındaki şuradan 1974'te toplanan IX. Şura'ya kadar, yani 21 yıl boyunca şuralarda okul öncesi eğitime yer verilmemiştir (Ural ve Ramazan, 2007).

16 Haziran 1962 tarihinde, anaokulları ve anasınıfları yönetmeliği yayınlanmıştır. Bu yönetmeliğin yayınlanmasından sonra, Türkiye'de resmi ve özel kuruluşlarca, yuva ve anaokulları yaygınlaşmıştır. 1973 yılında yürürlüğe giren 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu ile Türk Milli Eğitim Sisteminin genel yapısı içinde okul öncesi eğitime örgün eğitim sistemi içinde yer verilmiştir (Aral vd., 2011).

1974 yılında toplanan IX. Milli Eğitim Şura'sında, okul öncesi eğitimin amaç ve görevlerinden söz edilmiştir. Bu amaçlar Türk Milli Eğitimi'nin genel amaçlarına uygun olarak belirlenmiştir. Okul öncesi eğitim kurumlarının bağımsız anaokulu olarak kurulmasının yanında gerekli görülen yerlerde temel eğitim kurumlarının birinci devresine bağlı anasınıfları şeklinde veya ilgili diğer öğretim kurumlarına bağlı uygulama sınıfları olarak açılabileceği belirtilmiştir (Gürkan, 2010).

Okul öncesi eğitimin çocukların yaşantılarındaki öneminin anlaşılması ve giderek artan ihtiyaçlar nedeniyle 1992 yılında yürürlüğe giren Milli Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında 3797 sayılı Kanunla Okul Öncesi Eğitim Genel Müdürlüğü kurulmuştur (Aral vd., 2011).

14. Milli Eğitim Şurası'nda diğer şuralardan farklı olarak temel gündem konularından biri okul öncesi eğitime ayrılmıştır. Genel olarak, okul öncesi eğitimin önemi, okul öncesi eğitimin tanımı ve kapsamı, okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması gibi konular üzerinde durulmuştur (Güven, 2010). 01-05 Kasım 2010'da gerçekleştirilen XVIII. Milli Eğitim Şurası'nda okul öncesi eğitimde değerler eğitimine yer verilmesi ve bu süreçte öğretmen, yönetici, öğrenci, aile, çevre ile işbirliğine gidilmesi, farkındalık oluşturmak adına kitle iletişim araçlarından faydalanılması gerektiği belirtilmiştir (MEB, 2010).

Türkiye'de okul öncesi eğitim, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı kurumlarla birlikte Sosyal Hizmetler Çocuk Esirgeme Kurumu (SHÇEK), üniversiteler, bankalar, belediyeler, gönüllü kuruluşlar, fabrika ve işyerleri, Sosyal Sigortalar Kurumu, çeşitli hastaneler, askeri

kuruluşlar, dernekler, vakıflar vb. kurum ve kuruluşlar bünyesinde faaliyetlerini sürdürmektedirler. Okul öncesi eğitim, çeşitli eğitim şuralarında ve kalkınma planlarında ele alınmasına rağmen, Türkiye’de henüz istenilen düzeyde değildir.

2.5.Okul Öncesi Eğitimin Önemi

Günümüzde bilimsel araştırmalar ve eğitim alanındaki gelişmeler okul öncesi eğitimin önemini açıkça ortaya koymaktadırlar. Okul öncesi dönemde iyi bir eğitim alan çocuklar gelecekte daha başarılı olmaktadır. Pek çok çocuk evlerde fiziki ve sosyo-kültürel yönden gelişmeye elverişli olmayan koşullarda büyümekte ve böyle ortamlarda çocuğun doğuştan getirdiği yeteneklerin gelişmesini engellemektedir. Ebeveynlerin genel bilgi düzeyi yüksek bile olsa, çocuk gelişimi konusundaki sınırlı bilgileri, evin fiziki şartları ve yetersiz imkânlar çocukların ihtiyacı olan eğitim vermelerine kâfi gelmemektedir (Yakar ve Gingök, 1983).

Okul öncesi eğitim dönemi, çocukların bedensel, zihinsel, sosyal gelişimlerinin en hızlı olduğu dönemdir. Bu dönemdeki yaşantılar çocuğun gelecekteki hayatını yön vermektedir. Bloom’un yaptığı araştırmaya göre, 17 yaşına kadar olan zihinsel gelişimin % 50’si 4 yaşına, % 30’u 4 yaşından 8 yaşına, %20’si 8 yaşından 17 yaşına kadar oluşmaktadır (Akt. Poyraz ve Çiftçi, 2011). Zekâ gelişiminin bu denli hızlı olduğu dönemde çevresel uyarıcıların önemi de artmaktadır. Bu sebeplerden dolayı erken yaşlarda çocuğun aldığı eğitim, çocuğa sunacağımız deneyimler ve uyarıcılarla onun beyin gelişimine destekleyen önemli bir etken olmaktadır. Erken yaşların önemi, çocuğun gelişiminde ileriye dönük kalıcı bir damga vurmasından çok, sonraki yıllar için sağlam ya da zayıf bir temel oluşturmasından kaynaklanmaktadır (Bekman ve Gürlesel, 2005).

Çocuğun ergenlik döneminde ulaştığı okuma düzeyinin ve kelime dağarcığının yaklaşık % 50’si dokuz yaşına kadar gerçekleşmektedir. Bu nedenle dil gelişimi ve eğitimi açısından da okul öncesi eğitim büyük önem taşımaktadır. Çocuğun aldığı okul öncesi eğitimin daha sonraki dönemlerde çocukların akademik başarıları ve öğrenme yetenekleri üzerinde olumlu etkileri olduğu görülmektedir. Okul öncesi eğitim, okul başarısını yükselttiğinden dolayı sınıf tekrarını azaltmaktadır. Okul öncesi eğitimi alan bireylerin ergenlik dönemindeki suç işleme oranlarının düşük olduğu tespit edilmiştir (Gürkan, 2010).

Çocuklara okul öncesi eğitim döneminde temel davranışları kazandırmak ve geliştirmek için gerekli eğitim yaşantıları hazırlanmalıdır. Bu eğitim yaşantılarından yararlanamayan çocukların gelişimleri yavaş olmakta ve bu olumsuz izleri yaşamları

boyunca taşımaktadırlar. Okul öncesi eğitimi alarak ilkokula başlayan çocukların bu eğitimi almayanlara oranla daha katılımcı, girişken, uyumlu ve sosyal olduğu tespit edilmiştir (Aral vd., 2011).

Sonuç olarak; iyi hazırlanmış eğitim programlar aracılığı ile sunulan okul öncesi eğitim, çocuğun sağlıklı kişilik gelişmesini sağlayarak çevreye uyumunu kolaylaştırır ve onun gerçek yaşama hazırlar (Aral, Kandır ve Yaşar, 2001).

2.6.Okul Öncesi Eğitim Modelleri

Çocuğun bilişsel ve duygusal gelişiminin büyük bölümünün tamamlandığı okul öncesi dönem bireylerin gelişimi bakımından en önemli zaman dilimidir. Çocuğun gelişimi, büyük ölçüde bu yılların nasıl geçtiğine bağlıdır. Yeterli ve gerekli uyarım sağlık ve yeterli beslenmeyle eşleştiğinde okulda başarıyı beraberinde getirmektedir. Buna karşılık erken dönemde yeterli bakımı ve uyarımı alamayan çocukların yavaş öğrenmeleri, okul başarısızlığı ve psikolojik sorunlarla karşılaşma ihtimalleri yüksektir (UNİCEF, 2011).

Ülkemizde okul öncesi dönemde sunulan eğitim hizmetler yaygın olarak kurum merkezli hizmetlerdir. Kurum merkezli hizmetlerin maliyetinin yüksek olması sebebi ile yaygınlaştırılmasının oldukça güç olması ve var olan kurumların da daha çok şehir merkezlerinde yoğunlaşması gibi temel nedenlerden dolayı okul öncesi eğitimde farklı model arayışları başlamıştır.

Türkiye’de uygulanan okul öncesi eğitim modelleri; kurum merkezli eğitim, aile merkezli eğitim, kurum-aile ve toplum merkezli eğitim ve uzaktan eğitim modelleridir.

2.6.1.Kurum Merkezli Okul Öncesi Eğitim Modeli

Okul öncesi eğitim denilince tüm dünyada ilk akla gelen model Kurumsal Okul Öncesi Eğitim Modelidir. Okul öncesi eğitim kurumlarının ilk örnekleri, kadının değişen yaşam koşullarından dolayı çalışmaya başlamasıyla birlikte ortaya çıkan, okul çağına gelmemiş çocukların bakımı ihtiyacından doğmuştur. İngiltere’de ünlü sanayici Robert Owen tarafından kadın işçilerin verimlerini arttırabilmek amacıyla oluşturulan eğitim kurumları, bu alanın ilk örneklerindedir. Almanya’da Froebel’in çabaları bu konuyu “Kinder Garten” –“Çocuk Bahçesi” tanımı ile bütünleştirmiş daha sonra Montessori açtığı kurumlara “Casa di Bambini” “Çocuk Evi” adını uygun bulmuştur. Başlangıçta sadece çocukların bakımını

üstlenen bu kurumlarda zamanla eğitim ön plana çıkmaya başlamıştır. Türkiye'de ise 1900'lü yılların başından itibaren ana mektepleri, çocuk yuvaları gibi adlarla açılan kurumlar bu modelin ilk örneklerindedir (Oktay, 2003).

Türkiye'de kurum merkezli okul öncesi eğitim kurumları özel ve resmi kuruluşlar tarafından çeşitli adlarla açılmaktadır. Bu kurumlar, Milli Eğitim Bakanlığı veya Sosyal Hizmetler Çocuk Esirgeme Kurumu Genel Müdürlüğü'ne (SHÇEK) bağlı olarak çalışmalarını sürdürmektedirler. Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı kurumlar; bağımsız anaokulları, ilköğretim bünyesinde bulunan anasınıfları, Kız Meslek Liseleri bünyesindeki uygulama anaokulları veya anasınıflarıdır. SHÇEK'e bağlı olanlar; çocuk yuvaları, çocuk bakım evleri, çocuk kulüpleri, kreş veya çocuk evleri adlarıyla açılmaktadır. Bu kurumlar dışında üniversite anaokulları, kreşleri, iş yerlerinin çalışanları için açmış olduğu benzeri kurumlarda vardır (Aral vd., 2001).

Çocukların eğitimini belirli bir zaman dilimi içerisinde gerçekleştiren kurumsal eğitim modeli belirli bir mekânda, uygun programlar ve bu iş için özel eğitim almış eğitimciler tarafından gerçekleştirildiğinden dolayı bu eğitim modelinin birçok avantajı vardır. Bu avantajlar aşağıdakilerdir (Oktay, 2003).

- Çocuğun kendi yaşlıları ile baş etmesini, paylaşmasını ve işbirliği yapmasını öngörür.
- Ailede öğrenilen davranışları pekiştirici bir etkisi vardır.
- Ailedeki eksik ve yetersizlikleri dengelemenin yanında, çatışmalı ev ortamındaki çocukların günün bir bölümünü rahat geçirmelerine sağlar.
- Çocuğun tüm gelişim alanları desteklenir.
- Benlik saygısını ve özgüne kavramını en iyi destekleyen kurumdur.
- Anne-çocuk arasındaki aşırı bağımlılığı büyük ölçüde azaltır.
- Temel alışkanlıkların desteklenmesinde olumlu bir rol oynar.
- Çocuğun ailesi dışındaki sosyal hayatında yer alan yetişkinlerle ilişki kurmasına ve bu ilişkiyi nasıl sürdüreceğini öğrenmesine yardım eder.
- Ebeveynlerin, çocuklarının gelişim basamaklarını takip etmelerini sağlar.
- Çocuğu temel eğitime hazırlayıcı davranışları kazandırır.
- Paylaşma, işbirliği, sırasını bekleme, kendi başına karar verebilme ve benzeri temel sosyal davranışların kazanılmasına yardımcı olur.
- Dili kullanma, dinleme ve iletişim becerisini arttırır.
- Program farklı grupların ve bireylerin ihtiyaçlarına göre uyarılma imkânı verir.

- Alanında uzman eğitimciler okulda yürütülen faaliyetlerin yanı sıra aile eğitimi çalışmalarını ile aileye katkı sunar.
- Ailelerin çocuklarının gelişimi sırasında karşılaştıkları sorunları başka ailelerle paylaşma fırsatı yaratır.
- Sistematik bir eğitim olduğundan dolayı, çocuklara düzen duygusu ve kurallar kolaylıkla kazandırılır.

Kurumsal eğitim modelinin avantajlarının yanında bazı yetersizlikleri de vardır. Bu yetersizlikler; programların her zaman tek tek çocukların ihtiyaçlarına cevap verememesi, sorunları olan bazı çocukların eğitim ortamında gruba katılmaları güç olabilmesi, ilgi talebi fazla olan çocuklara her zaman yeterince ilgi gösterilememesi, kadınların yoğun olarak görev aldıkları bir sektör olarak ailede baba yoksunluğu olan çocuklar için yeterli desteğin sağlanamamasıdır. Bu yetersizliklerden en önemlisi kurumların ailelerin çocuk bakımı ve eğitimi konusunda ihtiyaç duydukları bilgi ve becerilere önem vermemesi ve aileyi çocuğun eğitimi dışında tutmasıdır (Myers, 1996). Hâlbuki çocuğun eğitiminde en önemli unsurlardan biri olan aile ile yeterli işbirliği sağlanamazsa okul öncesi eğitimde istenilen amaçlara ulaşmada sorunlar yaşanabilir.

Kurum merkezli okul öncesi eğitimle ilgili yapılan birçok araştırma sonucunda bu modelin etkileri ortaya konulmuştur. Başlıca etkileri şunlardır:

- Yapılan araştırmalar, modelin çocukların gelişiminde olumlu rol oynadığını göstermektedir.
- Aile ve okul işbirliği ile daha kalıcı etkiler yaratılabilmektedir.
- Eğitimin süresi uzadıkça olumlu etkileri artmakta ve daha kalıcı olmaktadır.
- İyi bir okul öncesi eğitim ilköğretime hazırlığı kolaylaştırarak olumlu bir bakış açısı getirmektedir.
- Erken dönemde sağlanan eğitim, sağlıklı bireyler yetiştirmek için iyi bir alt yapı hazırlamaktadır (Oktay, 2003).

2.6.2.Aile Merkezli Eğitim Modeli

Son yıllarda okul öncesi eğitimin Türkiye genelinde yaygınlaştırılması ile ilgili çalışmalar olmasına rağmen okul öncesi eğitimde okullaşma oranı hala istenilen düzeye ulaşmamıştır (3-4 yaş % 7.3, 4-5 yaş % 35.6, 6-7 yaş % 74) (AÇEV, 2013). Okul öncesi eğitim hizmetlerinin bölgelere ve illere göre dağılımını incelendiğinde bu hizmetlerin sosyal

ve ekonomik yönden gelişmiş kentlerde ve bölgelerde yoğunlaştığı, sosyal ve kültürel yönden dezavantajlı bölgeler olan kırsal kesim ve gecekondu yerleşiminin yoğun olduğu bölgelere yeterince ulaşamadığı görülmektedir (Myers 1996).

Okul öncesi eğitimin istenilen düzeyde yaygınlaştırılmamasının temel sebeplerinden biri olarak, kurumsal eğitimin modelinin tek ve alternatifsiz bir model olarak kabul görmesini düşünülmektedir. Oysaki okul öncesi eğitim özelliği gereği yalnız kurumlarda değil aynı zamanda ailede de gerçekleştirilebilecek bir eğitimidir. Çocuğun eğitiminde en önemli role sahip olan annenin bilinçlendirilmesi ve bilgilendirilmesi okul öncesi eğitimde çok büyük önem taşımaktadır (Oktay, 1999).

Aile merkezli okul öncesi eğitim modeli doğrudan çocuğa sunulan bir eğitim değildir. Hedeflenen çocuğun bakımını üstlenen kişidir ve amaç daha iyi bir çocuk bakımı sağlamak için o kişiye destek vermektir. Aile merkezli okul öncesi eğitim modeli; ev ziyaretleri, gruplarda yetişkin eğitimi, iletişim araçları ve çocuktan çocuğa programlarla gerçekleştirilmektedir (Kağıtçıbaşı, 2007).

Aile merkezli okul öncesi eğitim modelinin genel amacı, dezavantajlı durumda olan çocukların tüm yönlerde gelişmelerini desteklemek ve beslenme koşullarını daha iyi duruma getirmektir. Bu model, çocukların sağlıklı gelişebilmeleri için ev ziyaretleri ile çocuğa bakan kişiyi yönlendirmek ve ev ortamını daha uyarıcı bir hale getirmek ve böylece dezavantajlı çocukların gelişim düzeylerini akranları düzeyine ulaştırmayı amaçlamaktadır (Ömeroğlu-Turan, Tezel-Şahin, Turla, Can, 1999 akt. Çağdaş ve Seçer, 2004). Aile merkezli eğitim modeli, eğitimin doğal ortamda gerçekleşmesi, bireyselleşmiş öğrenmeye olanak sağlaması, aile bireylerinin doğrudan katılımını gerektirmesi ve aile içindeki etkileşimi doğrudan gözlemeye olanak vermesi bakımından üstünlükleri olan bir okul öncesi eğitim modelidir (Temel, 2003).

Aile merkezli okul öncesi eğitim modelinin kurumsal eğitim modeline göre daha ekonomik olması ve yaygınlaştırılmasının daha kolay olması açısından okullaşma oranının düşük olduğu bölgelerde kurumsal eğitim modeline alternatif bir model olarak düşünülebilir. Son yıllarda yapılan çalışmaların aile eğitiminin önemini ortaya koymasıyla birlikte aile eğitiminin yaygınlaştırılması ile ilgili yapılan çalışmalara ağırlık verilmeye başlanmıştır. Çeşitli kurum ve kuruluşlar tarafından aileleri çocuk gelişimi ve eğitimi konusunda bilinçlendirmek için planlı ve sistemli programlar düzenlenmektedir (Tezel- Şahin ve Cevher-Kalburan, 2009).

Türkiye’de uygulanan başlıca aile merkezli eğitim modelleri; Anne Çocuk Eğitim Programı, Aile Çocuk Eğitim Programı, MEB Kız Teknik Öğretim Genel Müdürlüğü Anne-Baba-Çocuk Eğitim Projesi, Ana-Baba Okulu, Baba Destek Programı, Okul Öncesi Veli-Çocuk Eğitim Programı, Güneydoğu Anadolu Bölgesi’nde Bir Erken Müdahale Modeli: Yaz Anaokulu Pilot Uygulaması, Benim Ailem Anne ve Çocuk Programı’dır (Hamamcı, 2010).

2.6.2.1. Anne Çocuk Eğitim Programı

Anne-Çocuk Eğitimi Programı (AÇEP), 1982-1991 yılları arasında uygulanan “Erken Destek Araştırma Projesi”nin verileri ışığında; Prof. Dr. Çiğdem Kağıtçıbaşı, Prof. Dr. Diane Sunar, Prof. Dr. Sevda Bekman ve AÇEV uzmanları tarafından geliştirilmiştir. Anne çocuk eğitim programının etkin bir şekilde yaygınlaştırılıp, geniş çapta uygulanması amacıyla 1993 yılında Anne Çocuk Eğitimi Vakfı (AÇEV) kurulmuştur. Program bu vakfın bünyesinde yaygın uygulama fırsatı bulmuştur (Temel, 2003).

AÇEP, Türkiye’deki erken çocukluk eğitimi sorununa bir çözüm olarak geliştirilmiş, bilimsel temelli bir okul öncesi eğitim programıdır (Bekman, 1998). AÇEP, hem anneyi hem çocuğu dikkate almakta, böylece hem bir yetişkin eğitimi programı hem de bir çocuk eğitim programı olmaktadır. Programın çocukların bütün gelişim alanlarını destekleyen bütünsel bir yaklaşımı vardır (Kartal, 2005). Program aynı zamanda eğitim desteği ile annenin eğitici potansiyelini geliştirmeyi amaçlamaktadır. Böylece, kadının birey olarak güçlenmesi ve anne olarak eğitici rolünün gelişmesi mümkün olmakta ve çocuğun gelişim ihtiyaçlarının ev ortamında karşılanabilmesi sağlanabilmektedir (Tezel- Şahin ve Cevher- Kalburan , 2009).

Anne-Çocuk Eğitimi Programı haftalık toplantılar şeklinde olup, 25 hafta sürmektedir. Toplantılar yaklaşık üç saat sürer ve her grup 20-25 anneden oluşmaktadır. Programın üç ana unsuru vardır: Çocuğun bilişsel gelişimini destekleyecek Zihinsel Eğitim Programı, anneleri çocukların bütün gelişim alanlarıyla ilgili olarak duyarlılaştıracak Anne-Destek Programı ve annelerin üreme sağlığı ve aile planlaması konularında bilgilendirecek Üreme Sağlığı ve Aile Planlaması Programıdır (Bekman, 1999). AÇEV, AÇEP’ in uygulanmasını Milli Eğitim Bakanlığı Çıraklık ve Yaygın Eğitim Genel Müdürlüğü ile işbirliği halinde 1993’ten günümüze kadar yürütmektedir (Kartal, 2011).

Anne çocuk eğitim programının etkilerinin incelenmesi ile ilgili yapılan çalışmalar sonucunda, anneleri eğitim almış çocukların, anneleri eğitim almamış çocuklara göre daha önce okumaya başladıkları, sözel ve sayısal becerilerinin ve okul başarılarının daha yüksek olduğu bulunmuştur. Öğretmen görüşlerine göre, programa katılan çocukların okulda daha

uygun davranışlarda buldukları belirlenmiştir. Ayrıca programa katılan annelerin çocuklarının eğitimi için daha fazla çaba sarf ettikleri tespit edilmiştir (Bekman, 1999).

2.6.2.2.Aile Çocuk Eğitim Programı

Hedef kitlesi, olumsuz koşullarda yaşayan 0-6 yaş çocukları ve aileleri olan program, ebeveyn çocuk ilişkisinin sağlam temeller üzerine kurulması, çocuğun ev ortamının düzenlenmesi ve böylece gelişiminin desteklenmesi amacıyla hazırlanmıştır (Çağdaş ve Seçer, 2004).

1988 yılında, Gazi Üniversitesi, Mesleki Eğitim Fakültesi'nde başlatılan 0-4 yaş Erken Çocukluk Eğitimi Projesinin sonuçlarına göre "0-4 Yaş Anne-Çocuk Eğitimi Programı" geliştirilmiştir. Gazi Üniversitesi, MEB Çıraklık ve Yaygın Eğitim Genel Müdürlüğü ve UNICEF işbirliği ile yaygınlaştırma çalışmaları 1993 yılında başlatılmıştır. 2003 yılından sonra yenilenen ve geliştirilen "0-4 Yaş Anne-Eğitimi Programı" yerine Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesi Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Anabilim Dalında geliştirilen "0-6 Yaş Aile Çocuk Eğitimi Programı" uygulanmaya başlanmıştır. Yeni programın uygulanmasında MEB Çıraklık Yaygın Eğitim Genel Müdürlüğü'ne ek olarak Başbakanlık, SHÇEK Genel Müdürlüğü ve Tarım Bakanlığı, Eğitim-Sen, GAP idaresi ile işbirliği yapılmıştır (Kartal, 2005).

12 oturumdan oluşan program Aile Eğitim Programı ve Gelişimsel Eğitim Programı olmak üzere 2 bölümden oluşmaktadır. Aile Eğitim Programı; çocuk gelişimi, bebek bakımı, çocukla iletişim, çocukta olumlu davranış geliştirme, oyun ve oyuncaklar, sağlık ve beslenme gibi konuları içermektedir. Gelişimsel Eğitim Programı; çocuğun gelişim özelliklerine uygun hazırlanmış etkinlikleri içermekte olup, eğitimci ev ziyaretleri ya da grup toplantıları ile anneye bu programları öğretmektedir. Ayrıca, eğitimci evdeki artık malzemeleri kullanarak oyuncak yapımını da annelere göstermektedir. Program 0-2 yaşta çocuğu olan anneler için haftalık 40 dakika süren ev ziyaretleri, ayda bir defa yapılan grup toplantıları; 2-4 ve 4-6 yaşta çocuğu olan anneler için grup toplantıları ve 15 günde bir yapılan ev ziyaretleri yolu ile sürdürülmektedir (Temel, 2003).

Programa katılan 0-3 yaş grubu çocuklar ve anneleri üzerinde yapılan bir araştırmada, hem haftada bir ev ziyaretiyle eğitim alan hem de kurumda grup tartışmaları yoluyla eğitim alan anneler ile sadece ev ziyaretleri yoluyla eğitim alan anneler karşılaştırılmıştır. Karşılaştırma sonucunda hem ev ziyaretleri hem de grup tartışmalarıyla eğitim alan annelerin sadece ev ziyaretleriyle eğitim alan annelere göre çocuklarına karşı daha ilgili ve

sevecen oldukları, çocukları ile daha iyi iletişim kurdukları, çocukları için daha uygun çevre düzenlemesi yaptıkları, oyuncak temini ve seçiminde daha başarılı oldukları görülmüştür (Ömeroğlu ve Can-Yaşar, 2002).

2.6.2.3. Anne-Baba-Çocuk Eğitim Projesi

MEB Kız Teknik Öğretim Genel Müdürlüğü tarafından 1997-1998 yılında başlatılan ve aile bireylerini yetiştirmeyi amaçlayan Anne-Baba-Çocuk Eğitimi Projesi; genç kızlar, anne adayları, diğer kadınlar ve erkeklere yönelik bir aile eğitim programıdır. Uygulama şekli illerdeki Kız Teknik Öğretim Okulları tarafından belirlenen program eğitim faaliyetleri okulda, yörede gezici kurslar veya ev ziyaretleri şeklinde gerçekleştirilmektedir.

Uygulama süresine bölgesel ihtiyaçlara göre karar verilip saatlik, günlük, haftalık programlar şeklinde uygulanabilmektedir. Konular MEB Kız Teknik Öğretim Genel Müdürlüğü tarafından belirlenen konulardan seçilmekte ya da bölgesel ihtiyaçlar doğrultusunda yeni konular belirlenebilmektedir (Kartal, 2005).

Kız Teknik Öğretim Genel Müdürlüğüne bağlı Kız Teknik Öğretim Okullarında görevli yönetici ve öğretmenlerin sorumluluğunda yürütülmekte olan programda Kız Meslek Lisesi öğretmenleri alanları ile ilgili konularda uygulayıcı olarak görev almakta, ihtiyaçlar doğrultusunda sağlık personeli ve emniyet personelinden de eğitimci olarak yararlanılmaktadır. Ayrıca üniversiteler, devlet hastaneleri, İl Sağlık Müdürlüğü, sağlık ocakları ile işbirliği yapılmakta konu ile ilgili personel, eğitim görevlileri, tıp doktorları, diğer sağlık personeli, psikologlar, sosyal hizmet görevlileri konu içeriklerine bağlı olarak programa katılabilmektedir. 81 ilde devam etmekte olan program 5 yıl süresince toplam 1.399.741 kişiye ulaşılmıştır (Temel, 2003).

2.6.2.4. Ana-Baba Okulu

Ana-Baba Okulu çalışmalarının temeli ülkemizde ilk kez 1962-1963 yıllarında Prof. Dr. İhsan Şükrü Aksel'in Akıl Hıfzıssıhhası Cemiyeti Başkanı olarak, Mediko-Sosyal Merkezi ve Askeri Tıbbiye 'de başlattığı haftalık sohbet toplantılarıyla atılmıştır. Ülkemizde programlı bir Ana Baba Okulu modeli ise, 1989 yılından itibaren İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü tarafından yürütülmektedir.

Genel amacı, üniversitenin çevreye açık olması ve kurumsal bilgilerin pratikte test edilmesi olan programın özel amaçları ise; anne ve babaların çocuklara karşı olumlu tutum

ve davranışlar geliştirmesine yardımcı olmak, anne ve babalara çocukları ile nasıl sağlıklı bir iletişim kurabileceklerini anlatmak, çocuğun gelişme süreci içindeki değişimlerine ilişkin özelliklerini anne babalara aktarmaktır.

Ana-Baba Okulu eğitim uygulamasına önceleri hafta içi ve hafta sonu iki farklı kursla sadece üniversite bünyesinde başlamıştır. Daha sonra Bakırköy, Kadıköy, Ataköy, Ayazağa, Tekirdağ gibi farklı kesimlere yayılmıştır. Yöntem olarak öncelikle katılımcılara kuramsal bilgiler verilmiş ve daha sonrasında katılımcıların soruları cevaplanmıştır. Eğitimin en sonunda serbest tartışma ortamı oluşturularak, sorun çözme aşamasının yaşandığı grup tartışmasına yer verilmiştir. Ana-Baba Okulu Projesi ilk zamanlarda hafta içi uygulanmıştır. Daha sonraki zamanlarda sadece hafta sonları 9.30-13.30 saatleri arasında üniversite bünyesinde gerçekleştirilmiştir. Program 14 öğretim görevlisi sorumluluğunda 32 saatlik bir süreyi kapsamaktadır. Programın yürütücüleri tarafından ana-babaların programa katılmaları göz önünde bulundurularak bu aileler için Ana-Baba Okulu kitabı hazırlanmıştır.

1989 yılından beri gerçekleştirilen 30 kursta 3000 anne ve baba bu programdan yararlanmışlardır. Programa katılan ebeveynler aile içindeki tutum ve davranışlarının belirgin şekilde değiştiğini ifade etmişlerdir (Yavuzer, 2001).

2.6.2.5. Baba Destek Programı

Değişen toplumsal yapıyla birlikte toplumun babalardan çocuk eğitimi konusunda beklentileri artmıştır. Önceki kuşaklara göre babaların çocuklarıyla daha ilgili olduğu görülmesine rağmen, babalar toplumun beklentilerini yeterince karşılayamamış ve anneler göre çocuk bakımına ve eğitimine daha az zaman harcamaya devam etmişlerdir (McBride ve Rane, 1997).

Babaları ile yakın ilişkide bulunan çocukların, psikolojik açıdan daha rahat oldukları, sosyal becerilerinin yüksek olduğu, akranlarıyla daha uyumlu ilişkiler içinde oldukları ve okul başarılarının yüksek olduğu tespit edilmiştir. (Lamb, 1977). Ülkemizde birçok babanın, çocukların bakımı ve eğitimi konularında bilgi sahibi olmamaları, kendilerine yeterince güvenememeleri, geleneksel toplumlarda çocuğun bakımının annenin sorumluluğuna bırakılması gibi nedenlerden dolayı çocuklarının eğitiminde pasif kaldıkları görülmektedir.

Babaların çocuk gelişimindeki önemi ve Türkiye’de babaların çocuk eğitimi konusunda ulaşabileceği desteğin yetersizliği göz önünde bulundurularak AÇEV, 1996’da Baba Destek Programını ilk olarak pilot araştırma olarak başlatmıştır. Temel amacı; çocuğun gelişiminde ve eğitiminde anne kadar önemli rol oynayan ancak bu konuda gerekli

motivasyona sahip olmayan babalara destek vermek olan Baba Destek Programı ilk olarak 11 babanın katılımı ile 5 haftalık pilot çalışma olarak, 14 Nisan- 26 Mayıs 1996 tarihleri arasında İstanbul Boğaziçi Halk Eğitim Merkezi'nde gerçekleştirilmiştir (Çağdaş ve Seçer, 2004). Bu pilot uygulama sonunda, AÇEV çalışanları tarafından program süresinin kısa olduğuna karar verilmiş ve program 12 haftaya çıkarılmıştır.

Baba Destek Programı 2-10 yaş arası çocukları olan ve okuma yazma bilen her babanın katılabildiği on üç hafta boyunca ve haftada bir gün, iki buçuk saat uygulanan bir programdır. Her grupta 15-20 baba yer almaktadır. Program babaların katılımlarını arttırmak için akşam saatlerinde uygulanmaktadır. Programa katılan babalara kendi deneyimlerini paylaşmaları ve sorunlarını birlikte çözmeleri için fırsatlar sunulmaktadır. Programda; babanın rolü, önemi ve çocuk üzerindeki etkisi, aile tutumları, çocukla iletişim, olumlu disiplin yöntemleri, çocukların sosyal, bedensel, zihinsel, duygusal gelişimi, oyun ve kitap okumanın önemi, baba çocuk ilişkileri, okul öncesi dönemin önemi gibi konular yer almaktadır (AÇEV, 2010).

Program sonrasında, babalar çocuklarını bir birey olarak görmeye başladıklarını, onlara karşı daha hoşgörülü olduklarını, çocuklarını dinlemeye başladıklarını, onlara daha fazla sevgi gösterdiklerini ve onlara karşı alternatif disiplin yöntemlerini kullandıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca, babalar eşlerine karşı daha hoş görülü olduklarını, eşleriyle konuşmaya çalıştıklarını ve program boyunca edindikleri bilgileri onlarla paylaştıklarını belirtmişlerdir. Babalar kendileriyle ilgili algılarında değişiklikler yaşadıklarını, aile dışında insanlarla olan ilişkilerinde farklılık olduğunu, başka insanlarla daha iyi iletişim kurduklarını ifade etmişlerdir (Atmaca-Koçak, 2004).

Yapılan araştırmalar sonucunda, babanın çocuğun eğitiminde aktif katılımcı olmasının, çocuğun analiz etme becerisini, otokontrolünü, akademik başarısını, sosyal-duygusal, dil ve bilişsel gelişimini pozitif şekilde etkilediği belirtilmiştir (Kimmet, 2002).

2.6.2.6.Okul Öncesi Veli-Çocuk Eğitim Programı

Toplumsal hayattaki hızlı değişimin bir sonucu olarak, aile yapısını geniş aileden çekirdek aileye dönüşmesi ile birlikte anne ve babaların çocuk bakımı ve eğitimi konusunda bilgi alabilecekleri geleneksel destek sistemleri yıkılmıştır. Bu değişimler anne ve babaların çocuk eğitimi konusunda profesyonel desteğe ve bilgi alabilecekleri kaynaklara olan ihtiyaçlarını ortaya çıkarmıştır (Kılıç, 2010).

Erken çocukluk döneminde çocuk ve aile eğitilerek elverişsiz çevre koşullarının gelişim üzerindeki olumsuz etkileri en aza indirilebilir (Lunenburg, 2000). Erken dönemde aileyi ve çocuğu destekleyen ve onlara çocuğu eğitimi konusunda yol gösteren önemli unsurlardan bir tanesi de hazırlanan eğitim programlardır. Türkiye’de uygulanan Okul Öncesi Veli-Çocuk Programı bunlardan bir tanesidir.

Okul öncesi Veli-Çocuk Programı, 1999 yılında MEB Okul Öncesi Eğitim Genel Müdürlüğü ile yapılan işbirliği çerçevesinde AÇEV tarafından geliştirilmiş bir programdır. Programın hedef kitlesi anasınıflarında okuyan 6 yaşındaki çocuklar ve velileridir. Programın genel amacı, çocukların zihinsel gelişimini, sözel ve sayısal becerilerini destekleyerek onları okula hazırlamak ve okul aile işbirliğini güçlendirmektir (MEB, 2012).

Okul Öncesi Veli-Çocuk Programı iki bölümden oluşmaktadır. Birincisi Çocuk Eğitim Programı ve Sınıf Formaları, ikincisi Veli Destek Programıdır. Çocuk Eğitim Programı ve Sınıf Formaları; çocukların okuma yazma becerilerini geliştirmeye yönelik yapılan çalışmaları içermektedir. Hazırlanmış özel çalışma formları her gün okuma yazma etkinliklerinde öğretmen tarafından uygulanmaktadır. 25 hafta süren ev formlarını da evde veliler çocuklarıyla birlikte yapmaktadırlar. Anneye yönelik yapılan çalışmalarda anne çocuk gelişimi konusunda desteklenmektedir. Anasınıfı öğretmenleri, velilerle her ay toplantılar yapmaktadır. Yaklaşık 2 saat süren toplantılarda velilere; çocukla iletişim, disiplin yöntemleri, ders çalışma alışkanlıkları gibi konularda bilgilendirme yapılmaktadır.

Program süresince; ailenin rolü, önemi ve aile tutumları, aile çocuk ilişkileri ve olumsuz disiplin şekilleri, çocukla iletişim, etkin dinleme ve ben dili, olumlu disiplin yöntemleri, gelişim özellikleri, gelişim alanları ve ders çalışma alışkanlıkları konularının ele alındığı sekiz veli toplantısı gerçekleştirilmektedir (Gürkan, 2010).

Programın çocuklar ve veliler üzerindeki etkilerini değerlendirmek amacıyla, Samsun ve Gaziantep illerinde programın pilot uygulamasının sonuçları incelemişlerdir. Araştırmada anasınıfına giden çocuklardan programa katılan ve katılmayan olarak iki grup oluşturulmuştur. Programa katılan çocukların katılmayan çocuklara göre sözel ve sayısal becerilerini sene boyunca daha fazla ilerleme göstermiş olduğu belirlenmiştir. Programa katılan velilerin çocuklarına daha fazla sorumluluk verdikleri, etkin dinlemeyi kullandıkları, çocukla iletişimde daha sakin oldukları, ben dilini kullandıkları, çocuklarını dinledikleri, olumlu disiplin yöntemlerini kullandıkları tespit edilmiştir (Bekman ve Topaç, 2013). 1999-2000 eğitim öğretim yılında sadece İstanbul’da uygulanan program, 2005-2006 eğitim öğretim yılında ise 27 il 88 öğretmen ve 2211 çocuğu kapsayacak şekilde genişletilmiştir. 2011 yılından itibaren ise 58020 veli-çocuk ikilisine ulaşılmıştır (MEB, 2012).

2.6.2.7.Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde Bir Erken Müdahale Modeli: Yaz Anaokulu Pilot Uygulaması

Türkiye’de okul öncesi eğitimde fırsat eşitsizliği göz önünde bulundurulduğunda kurumsal okul öncesi eğitim modeli ile çocuklara gereken hız ve kapsamda eğitim olanaklarının sunulmasının mümkün olmadığı görülmektedir (Gürkan, 2010). AÇEV son zamanlarda, içinde buldukları çevresel şartlardan dolayı gelişimleri risk altında olan çocukların karşılaştığı problemlere çözüm bulmak amacıyla, özellikle dil ve bilişsel becerileri geliştirmeye yoğunlaşmış kurum merkezli bir yaklaşım benimsemeye başlamıştır. Programın yapısını, bağlamını, içeriğini ve uygulamasındaki en uygun modeli belirlemek için 1999-2000 yıllarında İstanbul, Diyarbakır ve Van illerinde erken çocukluk eğitimine duyulan ihtiyaçlar ve okul öncesi, ilköğretim çağı çocuklarının dil yetkinlik düzeylerinin belirlenmesi için geniş çaplı bir saha araştırması yapılmıştır. Araştırma sonucunda ortaya çıkan ihtiyaçlar doğrultusunda, ihtiyacın en yoğun olduğu bölgelerde uygulanmak üzere 10 haftalık hızlandırılmış bir “Okul Öncesi Eğitim Programı (OEP)“ geliştirilmiştir. Yaz anaokulu olarak uygulanan bu program Prof. Dr. Sevda Bekman, Prof. Dr. Ayhan Aksu Koç, Prof. Dr. Eser Erguvanlı Taylan danışmanlığında AÇEV uzmanları Filiz Uzuner ve Deniz Şenocak tarafından geliştirilmiş ve ilk kez Diyarbakır’da uygulanmıştır (Aksu-Koç vd., 2004).

OEP, ihtiyacın yoğun ama eğitime katılımın en az olduğu bölgelerde bulunan ve olumsuz koşullarda yaşayan, daha önce hiç eğitim almamış 5-6 yaş grubu çocukları ve ailelerini hedefleyen bir programdır. Yeni eğitim yılında ilköğretime başlayacak olan bu çocukların bilişsel, dil, sosyal, duygusal ve fiziksel becerilerinin geliştirilip okula hazır olmalarını amaçlamaktadır (AÇEV, 2007).

Yaz anaokulu modeli okullar tatil olduktan sonra haziran ayında başlamakta ve 10 hafta boyunca devam etmektedir. Uygulama yerleri belirlenen illerdeki Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı ilköğretim okullarıdır. Uygulamalar için seçilen sınıflar AÇEV tarafından sağlanan araç gereçlerle donatılıp okul öncesi eğitim kurumuna dönüştürülmektedir.

Okul öncesi Eğitimi Programı; yaratıcılığı, kişisel ifadeyi ve etkin/katılımcı öğretimi vurgulamaktadır. Program; bedensel, bilişsel, dilsel ve sosyal-duygusal gelişim modüllerini içerir. Bedensel modül; spor yapma, temizlik ve sağlıklı beslenme alışkanlıkları gibi özbakım davranışlarını geliştirmeyi hedefler. Bilişsel modül; kavram gelişimini, okuryazarlık-öncesi becerilerini ve sayı bilgisi-öncesi becerilerini destekleyerek çocukları okula hazırlamayı amaçlar. Dil becerileri modülü; sözcük bilgisini, eylem eklerini, isim

tümcelerini, emir ve dilek tümcelerini, soru ve kıyaslama tümcelerini, benzer ve karşıt eylemli tümcelerini, belirteç, tümleç ve ortaç yan tümcelerini ve söylem düzenini (konuşma ve anlatım) güçlendirmeyi amaçlar. En son olarak da programın sosyal-duygusal ögesi; duyguları tanıyıp bunları uygun şekillerde aktarabilmeyi, akranlarla ve yetişkinlerle olumlu ilişkiler kurmayı ve sosyal etkileşimde bulunmanın yollarını öğretip geliştirmeyi hedefler. Günlük 5 saat olan Okul Öncesi Eğitimi Programının 1 günlük etkinlik tablosu aşağıda verilmiştir (Aksu-Koç vd., 2004).

Günlük Akış Tablosu

09:00-09:15 Okula Geliş ve Serbest Oyun
09:15-09:30 Jimnastik Zamanı
09:30-09:40 Temizlik Zamanı
09:40-09:55 Kahvaltı Zamanı
09:55-10:05 Temizlik Zamanı
10:05-10:25 Çember Zamanı
10:25-11:00 Bahçe Zamanı
11:00-11:25 Dil Etkinlikleri Zamanı
11:25-11:40 Çocuğun Oyunda Ne Yapacağını Söyleme Zamanı
11:40-12:25 Oyun Zamanı
12:25-12:35 Toplama Zamanı
12:35-12:50 Çocuğun Oyunda Ne Yaptığını Söyleme Zamanı
12:50-13:00 Tuvalet ve Temizlik Zamanı
13:00-13:15 Meyve Saati
13:15-13:35 ÇEP Zamanı (Bilişsel Faaliyet)
13:35-13:55 Kitap Okuma Zamanı
13:55-14:05 Eve Gidiş Zamanı

Programın diğer kısmını Anne Destek Programı oluşturmaktadır. Annelere uygulamaları destekleyebilmeleri ve çocuklarının okula hazırlanmalarına yardımcı olabilmeleri amacıyla haftada bir gün Anne Destek Programı eğitimi verilmektedir (AÇEV, 2007). Anne Destek Programı iki dilli eğiticiler tarafından uygulanmaktadır. Anne Destek Programının eğiticileri, bu faaliyetler ve grup çalışmalarında tartışılan konular hakkında geribildirimde bulunmak üzere ev ziyaretlerinde bulunurlar. Ev ziyaretleri diğer yandan da kursa devamı teşvik etmede etkilidir. Çok çocuklu anneler için kursa katıldıkları dönem boyunca çocuklarını bırakabilecekleri çocuk bakımı olanakları sağlanmaktadır (Aksu-Koç vd., 2004).

Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitimi Genel Müdürlüğü ile yapılan protokol kapsamında 2007 yılı yaz döneminde “OEP-Yaz Uygulamaları” Diyarbakır ve Mardin illerinde yaz anaokulları şeklinde ilk uygulamasını gerçekleştirmiştir. MEB tarafından bu projede görevlendirilen usta öğretici statüsündeki öğretmenlere AÇEV eğitimcileri tarafından eğitici seminerler düzenlemiş ve 60 öğretmen yetiştirilmiştir. Bu öğretmenler tarafından Haziran-Eylül 2007 döneminde Diyarbakır'da 10 okulda 40, Mardin Kızıltepe'de 5 okulda 20 anasınıfı açılmıştır. Ayrıca, Diyarbakır'da yaz anaokullarına paralel olarak Anne Destek Programı kursları açılmış ve bu kurslarda eğiticilik yapacak kişilere yine AÇEV tarafından eğitim verilmiştir. Yaz anaokulları uygulaması Diyarbakır ve Mardin illerinde, Temmuz-Eylül 2007 döneminde 9 hafta olarak devam etmiştir. Toplamda 850 çocuk eğitim almış ve eğitimler sonunda çocukların tüm gelişim alanlarında önemli aşamalar kaydettikleri ve okula iyi bir şekilde hazırlandıkları gözlemlenmiştir. Bu çocukların ailelerine, okula kayıt konusunda da destek verilmiştir. Aynı dönemde Diyarbakır'da 40 sınıfta 467 anne “Anne Destek Programın” katılmış ve sertifika almıştır (AÇEV, 2007).

2.6.2.8. Benim Ailem Anne ve Çocuk Eğitim Programı

Benim Ailem Anne ve Çocuk Programı, erken çocukluk eğitim programlarının günümüz ihtiyaçlarına göre güncellenmiş şeklidir. 2005 yılında aile çocuk eğitim programı üzerinde yenileme çalışmaları başlatılmış ve yeni programın “Benim Ailem Anne ve Çocuk Programı” olarak adlandırılmış olup, 2005 Temmuz ayı itibari ile uygulanmaya başlamıştır (Gürkan, 2010).

Anne babanın ebeveynlik bilgi ve becerilerini geliştirmeyi amaçlayan Programın hedef kitlesi 0-6 yaş grubunda olup, okul öncesi eğitimden yararlanamayan çocuğa sahip olan ve sosyal desteğe ihtiyacı duyan ailelerdir. Program 0-6 yaş çocuklarını, aileler, anneler ya da bakıcıları aracılığı ile desteklemektedir. Program, Milli Eğitim Bakanlığı aracılığıyla Halk Eğitim Merkezlerinde, SHÇEK aracılığı ile Aile Danışma ve Toplum Merkezlerinde Sağlık Bakanlığı ile işbirliği içinde uygulanmaktadır. Programın geliştirilmesini UNICEF desteklemiştir (UNICEF, 2007).

Gelişimsel eğitim programı ve ev ziyaretleri şeklinde uygulanana program, annelerle haftada bir kez grup toplantıları şeklinde 16 hafta ve babalarla iki kez olmak üzere toplam 18 oturum şeklinde planlanmıştır. Gelişimsel eğitim programının amacı, hazırlanan etkinlikler ile çocukların gelişim alanlarını desteklemektir. Ev ziyaretlerinin amacı ise gelişimsel eğitim programı etkinliklerinin nasıl uygulandığını ev ortamında izleyerek annelerin hatalarını düzeltmektir (Gürkan, 2010).

Sağlıklı çocuk yetiştirme konusunda aileleri bilgilendirmeyi amaçlayan programda her hafta farklı bir konu ele alınmaktadır. Program sonrasında babanın da sağlıklı çocuk büyütme sürecine katılması için baba mektubu anneler aracılığıyla babalara iletilir. Babalar ile program süresince 2 kez yapılan toplantılarda, babalara çocuğun yaşamında babanın yeri ve önemi, aile tutumları, etkin dinleme ve iletişim yöntemleri konularında bilgi verilmektedir (Gürkan, 2010). Program sonrasında yapılan araştırmalar, Benim Ailem Anne ve Çocuk Programına katılan ailelerde, aile içi iletişimin arttığını, aile içi ilişkilerin düzeldiği ve aile içi şiddetin azaldığı gözlenmektedir (UNICEF, 2011).

2.6.3.Kurum Aile ve Toplum Merkezli Eğitim Modeli

Türkiye’de Kurum Aile ve Toplum Merkezli Eğitim Modelinin uygulanan örnekleri; Çok Amaçlı Okul Öncesi Eğitim Merkezi, Gezici Anaokulu Projesi, Erken Çocukluk Bakım ve Eğitim Hizmetlerini Dar Gelirli Bölgelere Yaygınlaştırmak Üzere Alternatif Bir Yaklaşım; Yerel Kaynakların Mobilizasyonu ve Kadınların Liderliğinde: Kadın ve Çocuk Merkezleri, Bakıcı Anne Eğitim Programlarıdır (Gürkan, 2010).

2.6.3.1.Çok Amaçlı Okul Öncesi Eğitim Merkezi

Türkiye’de okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması ve kalitesinin iyileştirilmesine yönelik bir başka program da “Çok Amaçlı Okul Öncesi Eğitim Merkezi” modelidir. Bu

model sadece çocukların ya da sadece anne babaların eğitimini amaçlayan modellerden çok daha kapsamlıdır. Program; ailelerin, çevre halkının, öğretmenlerin, yöneticilerin, müfettişlerin, üniversite öğrencilerinin, sivil toplum örgütlerinin ve yerel yönetimlerin katılımına ve her birinin ihtiyaçları doğrultusunda eğitim almalarına fırsat vermektedir. Bu modelde, çocuğa en iyi kalitedeki hizmet en düşük maliyetle sunulmaya çalışılmaktadır (Oktay, 1999).

Bu modelin ilk örneği, İstanbul'un göç ve gecekondulaşmanın yoğun olduğu ilçesi Küçükçekmece'de M.E.B. Okul Öncesi Eğitim Genel Müdürlüğü, UNICEF, Küçükçekmece Belediyesi ve Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Eğitim Bölümü işbirliğiyle 1995 yılında Küçükçekmece Çok Amaçlı Okul Öncesi Eğitim Merkezi adı altında açılmıştır (Evirgen, 2003).

Küçükçekmece Çok Amaçlı Okul Öncesi Eğitim Merkezi aşağıdaki birimlerden oluşmaktadır (Oktay, 1999):

- 1-Okul Öncesi Eğitim Birimi
 - a-Bağımsız Anaokulu
 - b-Gezici Otobüs Anaokulu
- 2-Yetişkin Eğitim Birimi
- 3-Aile Danışma Birimi
- 4-Araştırma Birimi
- 5-Eğitici Materyal ve Araç Birimleri

2.6.3.2. Gezici Anaokulu Projesi

Gezici Anaokulu Projesi, maddi imkânları yetersiz ailelerin okul öncesi eğitim kurumlarına devam edemeyen 36-72 aylık çocuklarına okul öncesi eğitim olanakları sunmak amacıyla uygulanan bir eğitim programıdır. Gezici Anaokulu Projesi, Okul Öncesi Eğitimi Genel Müdürlüğü, İl Milli Eğitim Müdürlükleri, belediyeler ve üniversiteler arasında imzalanan protokolle sürdürülmektedir (MEB, 2007).

Gezici Otobüs Anaokulunda daha önce okul öncesi eğitimi almamış çocuklara belirli zaman dilimlerinde zihinsel ağırlıklı eğitim programı uygulanarak ilköğretime hazır hale gelmelerine yardımcı olmaktadır (Oktay, 1999). “Okul öncesi eğitimde kalite: Üniversitelerin Rolü Toplantı Raporu’nda, okul öncesi eğitim kurumu olmayan bölgelerde çok amaçlı gezici okul öncesi eğitim modellerinin (Gezici Otobüs Projesi vb.) uygulanması

yaygınlaştırılması gerektiği belirtilmiştir. Ayrıca anne-baba eğitimi, çocuk sağlığı, beslenmesi, eğitimi vb. konularda toplumu bilinçlendirme çabalarının da yapıldığı Gezici (Mobil) Anaokulu Projesinin İstanbul, Bursa, Gümüşhane, Konya, Malatya illerinde uygulanmakta olduğu belirtilmiştir. Bununla birlikte Van, Ankara, Denizli, Balıkesir illerinde de uygulanması planlanmaktadır. Diğer illerimizde de yaygınlaştırılması yönündeki çalışmalar devam etmektedir (AÇEV, 2005).

Türkiye’de Gezici (Mobil) Anaokulunun ilk örneği, Küçükçekmece ilçesi Kayabaşı köyünde gerçekleştirilmiştir. Öğretmen ataması Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yapılmış olup eğitim materyalleri Küçükçekmece Çok Amaçlı Eğitim Merkezi tarafından karşılanmıştır. Otobüslerin boyanması Marmara Üniversitesi iş birliği ile yapılmıştır. Gezici araçlarda şoför görevlendirilmesi, bakım ve akaryakıtı ihtiyacı Küçükçekmece Belediyesi tarafından karşılanmıştır. Küçükçekmece Belediyesi tarafından gezici anaokulu aracını gideceği yer olarak belirlenen Kayabaşı Köyü'nde hiç okul öncesi eğitim kurumu bulunmamasına ve ekonomik durumu sınırlı ailelerin ikamet etmesine dikkat edilmiştir. Gezici anaokulu otobüsü Kayabaşı İlköğretim Okulunun bahçesine park etmiştir. Eğitim aracında sabahtan öğleye kadar 2 saat, öğleden akşama kadar 2 saat sabahçı ve öğlenci olarak farklı çocuklara eğitim verilmiştir (AÇEV, 2005).

Program aracılığı ile velilerle kurulan sıcak ilişkiler, okul-aile işbirliğini güçlendirici sosyal faaliyetler, aile eğitimi ve katılımı çalışmaları, düşük maliyetli eğitim fırsatları, farklı eğitim seçenekleri, (tam gün eğitim, yarım gün eğitim, 2 saatlik eğitim, 1 saatlik eğitim gibi) okula ve okul öncesi eğitime talebi arttırmıştır. 100 öğrenci kapasiteli okulda farklı uygulamalar ile 300 öğrenciye eğitim fırsatı sunulmuş ve okul kapasitesini aşan çok sayıda öğrenci başvurusu diğer okullara yönlendirilmiştir (Evirgen, 2003).

2.6.3.3.Kadın ve Çocuk Merkezleri

Kadınların yaşam kalitesini artırmak amacıyla 1986 yılında kurulan Kadın Emegini Değerlendirme Vakfı (KEDV) kar amacı taşımayan bir sivil toplum kuruluşudur. KEDV, dar gelirlili kadınlara yoksullukla mücadelede yardımcı olmak ve sorunlarının çözümünde aktif olmalarını sağlamak amacıyla kurulmuştur. Vakıf bu amaçlarına ulaşabilmek için Kadın ve Çocuk Merkezleri Projesini geliştirerek çocukluk bakım ve eğitim hizmetleri alanındaki çalışmalarını başlatmıştır. KEDV çalışmalarını yerel yönetimler, üniversiteler ve sivil toplum kuruluşlarıyla işbirliği içerisinde yürütmektedir (Akçar, 2003).

Merkezlerde, anneler tarafından yapılan ihtiyaç tespiti çalışmasına dayanarak, yaşanan semtin ihtiyaçlarına göre çocuklar için farklı biçimlerde bakım ve eğitim hizmetleri sunulmaktadır. Bu eğitim hizmetleri; mahalle yuvaları, oyun odaları, mahalle anneliği hizmetleridir.

Mahalle yuvaları; Kız Meslek Lisesi mezunları tarafından mahalledeki 3-6 yaş grubu çocuğa tam ya da yarım günlük bakım ve eğitim hizmetlerinin verildiği eğitim ortamlarıdır. Çocuklar eğitilirken aynı zamanda annelerde eğitilmekte ve daha sonra eğitilen anneler idareci ya da yardımcı eğitici olarak görevlendirilmektedir. Annelerin bir kısmı da yemek ve temizlik işlerinde çalışarak gelir elde etmektedirler. Oyun odaları; profesyonel grup liderleri ve eğitilmiş gönüllü annelerin liderliğinde 3-6 yaş grubu çocukların anneleriyle birlikte yarım gün istedikleri saatlerde oyunlar oynayarak çocukların öğrenmelerini ve yaratıcılıklarının gelişmesine yardımcı olan eğitim ortamlarıdır. Mahalle anneliği; gerekli eğitimleri aldıktan sonra annelerin sertifikalar verilmekte böylece eğitilen deneyimli annelerin kendi evlerinde 3-4 çocuğa bakıp hem para kazanmakta hem de çocuk bakım hizmetleri vermektedirler (Akçar, 2003).

KEDV Kadın ve Çocuk Merkezlerinde çocuk merkezli bir eğitim anlayışı hâkimdir. Eğitim sürecinin öğrenme ve keşfetme sürecine dönüşebilmesi için çocuk, ailesi, eğiticiler ve sosyal çevrenin işbirliği içerisinde bulunması gerekmektedir. Merkezlerde benimsenen eğitim anlayışı ile öğrenme sürecine çocukların kendi yaşam deneyimlerini katmalarına olanak sağlanıyor ve böylece çocuklar kendi güçlerinin farkına vararak kendilerini değerli hissetmektedirler. Bu süreçte, eğiticilerin geleneksel otoriter rollerinden vazgeçip rehberlik eden ve öğrenmeyi, keşfetmeyi öğreten yeni rollerini benimsemeleri büyük önem taşımaktadır. Eğitim amacıyla kullanılan mekânlar çocukların ilgi ve ihtiyaçlarına göre düzenlenmektedir (www.kedv.org.tr).

Bu merkezlerdeki, çocuklara yönelik eğitim faaliyetlerinin kalitesi ve etkileri her yıl değerlendirilmektedir. 2001 yılından itibaren ise Prof. Dr. Münire Erdem liderliğinde, Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi'nden bir grup gönüllü akademisyen tarafından yapılan değerlendirmeler sonucunda bu merkezlerdeki eğitimin bilimsel geçerliliği kabul edilmiştir (Akçar, 2003).

2.6.3.4. Bakıcı Anne Eğitim Programı

Çocuk bakımında annenin yerini alacak destek elemanları yetiştirmeye yönelik olarak hazırlanan bakıcı anne eğitimi destek programının 3 ana amacı bulunmaktadır (Oktay, 1999).

- 1- Çalışan annelere uygun bir okul öncesi eğitim hizmeti sağlamak
- 2- Düşük sosyoekonomik düzeydeki çalışan kadınların çocuklarına düşük ücretli ve kaliteli bakım sağlayarak daha rahat çalışmalarına imkân vermektir.
- 3- Evde oturan ve aile gelirine katkıda bulunmak isteyen kadınlara, başkalarının çocuklarına gündüz bakımı gibi iş imkânı sağlamaktır.

İlk örneği MEB, Çalışma Bakanlığı ve Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu'nun işbirliği ile hazırlanmış olan program aracılığı ile 800 bakıcı anne eğitilmiştir (Yılmaz ve vd., akt: Oktay, 2002).

Bu kategoride ele alınabilecek benzer bir çalışma da, Marmara Üniversitesi Kadın İşgücü İstihdamı Merkezi ve Marmara Üniversitesi Okul Öncesi Eğitimi Bölümü'nün katkılarıyla gerçekleştirilen Çocuk Bakıcılığı Programı'dır (Oktay, 1999).

2.6.4. Uzaktan Eğitim Modeli

Bilgi, iletişim ve teknoloji çağı olarak nitelendirilen çağımızda her alanda olduğu gibi eğitim alanında kitle iletişim araçlarının kullanımı kaçınılmaz olmuştur. Kurum merkezli ve aile merkezli eğitim modellerinin yanı sıra kitle iletişim araçlarından yararlanan modellerin varlığı okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılmasında önemli katkılar sağlamaktadır. Kitle iletişim araçlarının kullanımını içeren uzaktan eğitim modelleri diğer modellerin yetersiz olduğu durumlarda eksiklikleri giderme olanağı sunmaktadır (Gültekin, 2010).

Okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılmasında kurumsal okul öncesi eğitim modeli ve aile merkezli eğitim modelinin elbette çok önemli işlevleri vardır. Ancak bu modellerin, özellikle ekonomik ve coğrafi güçlükler nedeniyle yetersiz kaldığı bölgelerde kitle iletişim araçlarının önemi çok büyüktür (Özdemir-Uluç, 2003).

Kitle iletişim araçları kullanılarak 4 düzeyde etki yaratmaktadır; (Özdemir-Uluç, 2003).

- Bilgilendirmek; erken çocukluk dönemi ve özellikleri konusunda yalnızca bilgi aktarımı içerir.

- Farkındalık yaratmak; hedef kitlenin konuya duyarlılığını artırır.
- Harekete geçirmek; hedef kitlenin duyarlı olduğu konuda harekete geçmesini sağlar.
- Eğitmek; hedef kitle üzerinde konu ile ilgili tutum ve davranış değişikliklerine yol açar.

Uzaktan eğitim modelinde kullanabileceğimiz iletişim araçları ve modelleri televizyon, radyo, gazete, dergi, broşür, tiyatro, ses ve görüntü kasetleri, panel ve konferanslar, internet, aile mektupları, eve giren temel eşyalar, faturalar, alışveriş poşetleri ve toplu taşıma araçlarındaki kısa mesaj anonslarıdır.

2.6.4.1. Türkiye’de Uygulanan Başlıca Uzaktan Eğitim Modelleri

Susam Sokağı: Belirli ilkeler doğrultusunda uzmanlara danışılarak, yoğun bir çalışma sonrasında okul öncesi dönem çocuklarına yönelik olarak gerçekleştirilen önemli bir programdır. Program sosyo-ekonomik düzeyi düşük, eğitim fırsatlarından yeterince yararlanamayan okul öncesi çağıdaki 5-6 yaş çocukları için hazırlanmıştır. Yapılan araştırmalar ve gözlemler, programın yayınlandığı dönemde farklı yaş gruplarındaki çocuklar hatta yetişkinler tarafından izlendiğini göstermektedir. Çocukların dil ve zihinsel gelişimine katkı sunan program aynı zamanda çocukların eğlenerek vakit geçirmelerine yardımcı olmaktadır (Oktay, 1999).

Benimle Oynar mısın? : “Benimle Oynar mısın?”, 5 yaşındaki çocukların temel bilişsel becerilerini, sosyal-duygusal ve fiziksel gelişimlerini desteklemeyi amaçlamanın yanı sıra anne babaları bilinçlendirici bir nitelik taşımaktadır. Temel hedeflere ulaşmak amacıyla, Anne-Çocuk Eğitim Programı ve Baba Destek Programının içeriği doğrultusunda ve akademisyenlerin desteği ile pek çok alt hedef geliştirilmiştir.

Bu hedefler çeşitli başlıklar altında stüdyo oyunları, animasyonla, aktüel çekimler ve kukla oyunları olarak program içinde yer almakta ve 30 dakikalık süre içinde çeşitli mesajlarla izleyicilere iletmeye çalışılmaktadır. 2002’den başlayarak 13 hafta devam etmiş, toplam 65 bölüm olmak üzere haftada 5 gün gösterilmiştir. İlk 65 bölümünün başarılı olması, izlenme oranının yeterliliği, hedeflere uygunluğu nedeniyle program devam etmiş ve ikinci 65 bölüm çekilerek yayınlanmıştır. Alınan olumlu sonuçlar doğrultusunda 2003 yılında üçüncü 65 bölümü de hazırlanmıştır (AÇEV, 2004).

Koç Üniversitesi ve Anne-Çocuk Eğitim Vakfı işbirliği ile gerçekleştirilen "Benimle Oynar mısın?" Programının Etkinlik Araştırması sonucunda; programın çocukların bilişsel

becerilerinin geliştirdiği ve annelerinde ebeveynlik becerilerini katkı sunduğu tespit edilmiştir (Baydar, Gökşen, Kağıtçıbaşı, Kuntay, 2003).

Video ile Ana-Baba Eğitimi: Video ile Ana-Baba Eğitimi, Milli Eğitim Bakanlığı'nın UNICEF işbirliğinde yürütölen bir projedir. Proje, Anne Eğitim Programı ile birlikte ya da bağımsız kullanılabilen 5 dakikalık bölümlerden oluşan 120 dakikalık bir video film şeklinde hazırlanmıştır. 0-3 yaş grubu çocuklara sahip anne ve babalar için bu yaş grubunun evrensel gelişim özelliklerini kültürel şartlar içinde ele alan eğitici programlar video filmleriyle sunulmuştur (Oktay, 1999). Ayrıca, program velilere rehberlik edecek 4 kaynak kitap ve video ile birlikte kullanılmaya uygun, filmi daha etkili izleme olanağı sağlayan bilgi yapıklarından oluşmaktadır (Özdemir-Uluç, 2003).

2.7.Sosyal Beceriler

2.7.1.Sosyal Beceri ve Tanımı

Gerek toplumsal, gerekse bireysel yaşam için oldukça önemli olan sosyal beceriler 1900'lü yılların başlarından beri araştırılmaktadır. Bu becerilerle ilgili ilk bilimsel inceleme William James'in Psikolojinin Prensipleri (1891) adlı eserine dayanır. Sosyal beceri kavramının öncüsü sayılabilecek diğer bir kavram Thorndike'nin zekâ analizleri sonucunda ortaya attığı sosyal zekâ kavramıdır. Thorndike zekâyı genel zekânın yanı sıra sözel, sayısal ve sosyal olmak üzere üç tür olarak ele alınabileceğini iddia etmiştir. Thorndike'nin düşüncelerinin açtığı yol ile birlikte bu konuda birçok araştırmalar yapılmıştır (Bacanlı, 1999).

Sosyalleşme olarak da isimlendirebileceğimiz toplumsallaşma, çocuk gelişiminde en önemli süreçlerden biri olup en yalın tanımıyla bireylerin özelliklede çocukların belirli grubun işlevsel üyeleri haline geldikleri ve grubun öteki üyelerinin değerlerini, davranışlarını ve inançlarını kazandıkları süreçtir (Gander ve Gardiner, 1993). Sorias (1986) sosyal becerileri kişinin olumlu ya da olumsuz duygularını olumlu bir şekilde anlatabilmesi, kendi haklarını savunabilmesi, gerekli durumlarda başkalarından yardım istemesi ve kendisine ters gelen istekleri geri çevirebilmesini sağlayan becerileri olarak tanımlamaktadır.

Marlowe (1986) ise sosyal becerileri, kişiler arası durumlarda, kişinin kendisi dahil insanların duygu, düşünce ve davranışlarını anlama ve bu anlayışa uygun davranma yeteneği olarak tanımlamaktadır. Spence'e göre (1983) sosyal beceriler, bireyin ilişkilerinde diğerlerine fiziksel ya da psikolojik olarak zarar vermeden başarılı olabilmesini sağlayan davranışlardır. Bireyin çevresindeki insanlarla iyi ilişkiler kurmasını sağlayan sosyal beceriler bireyin yaşamı boyunca kendisi için gerekli olan ve yaşamın büyük ölçüde şekillendiren temel becerilerdir (Alisinanoğlu ve Özbey, 2011).

Bütün bu tanımlardan yola çıkarak sosyal becerilerin özellikleri şu şekilde sıralanmaktadır (Çetin, Alpa-Bilbay ve Albayrak-Kaymak, 2002).

- İlk olarak öğrenme yolu ile kazanılmaktadır.
- Belirli sözel ve sözsüz davranışlardan oluşmaktadır.
- Etkin ve uygun tepkileri, örnek alınan davranışları içermektedir.
- Sosyal çevreden gelen olumlu tepkilerin artmasını sağlayarak, var olan becerilerin pekişmesine olanak sunmaktadır.
- Çevresel etmenlerden etkilenmektedir.
- Sosyal başarıdaki yetersizlikler belirlenebilir olduğu için duruma uygun eğitim programları hazırlanabilmektedir.

2.7.2.Sosyal Becerinin Sınıflandırılması

Kişinin başka bireylerle ilişkilerinde karşı tarafın davranışlarını anlamlandırarak buna uygun tepkiler verebilmesi olarak tanımlanan sosyal becerilerin çok çeşitli olduğu ve farklı şekillerde sınıflandırıldıkları görülmektedir (Bacanlı, 2000).

Calderelle ve Merrell (1997) sosyal becerilerin beş boyutta sınıflandırmışlardır:

Akranlarla ilişki becerileri: Arkadaşlarını takdir etme, ihtiyaç duyduğu anda arkadaşlarından yardım isteme, onlara yardım etme, arkadaşlarının haklarını savunma, arkadaşlarının duygularına duyarlılık gösterme, rahatlıkla arkadaşlık kurma gibi sosyal becerileri kapsamaktadır.

Otokontrol becerileri: Öfkesini kontrol etme, kurallara uyma, problem durumlarda kontrollü olma, olumlu ve olumsuz eleştirilere karşı uygun şekilde davranma gibi sosyal becerileri kapsamaktadır.

Akademik beceriler: Kendi başına çalışma, yönergeleri yerine getirme, boş zamanlarını uygun bir şekilde değerlendirme, gerekli durumlarda yardım isteme gibi sosyal becerileri kapsamaktadır.

Uyum becerileri: Sorumluluğunu alabilme, verilen talimatlara uyma, paylaşma, kurallara uyma gibi sosyal becerileri kapsamaktadır.

Atılganlık becerileri: Başkaları ile iletişim kurmak için girişimde bulunma, oyun oynamak için arkadaşlarını davet etme, kendisine güvenme, yeni ortamlarda kendini tanıtmaya, duygularını ifade etme gibi sosyal becerileri kapsamaktadır.

Akkök (2003) de sosyal becerileri aşağıdaki şekilde sınıflandırmıştır:

İlişkiyi başlatma ve sürdürme becerileri: Dinleme, konuşmayı başlatma, konuşmayı sürdürme, bir gruba katılma, yönergelere uyma kendini tanıtmaya becerilerinden meydana gelir.

Grupla bir işi yürütme becerileri: Grupta iş bölümüne uyma, başkalarının görüşlerini anlamaya çalışma, sorumluluk alma becerilerinden meydana gelir.

Duygulara yönelik beceriler: Duygularını ifade etme, başkalarının duygularını anlama, iyi duyguları ifade etme, korku ile başa çıkma, kendini ödüllendirme becerilerinden meydana gelir.

Saldırgan davranışlar ile başa çıkmaya yönelik beceriler: İzin isteme, paylaşma, uzlaşma, kızgınlığı kontrol etme, hakkını savunma, alay etmeyle başa çıkma becerilerinden meydana gelir.

Stres durumlarıyla başa çıkma becerileri: Başarısız olunan durumla başa çıkma, grup baskısıyla baş etme, yalnız bırakılma ve rahatsız edici durumlarla başa çıkma becerilerinden meydana gelir.

Problem çözme ve plan yapma becerileri: Problemin nedenlerini araştırma, çevreden bilgi toplama, bir işe yoğunlaşma becerilerinden meydana gelir.

Sosyal becerileri altı boyutta inceleyen Riggio'nun (1986) sınıflandırması aşağıdaki şekildedir (Akt: Çifci ve Sucuoğlu, 2004).

Duyuşsal dışavurumculuk: Sözel olmayan iletişim becerilerini ifade etmektedir.

Duyuşsal duyarlılık: Çevresindeki bireylerin sözel olmayan iletilerine duyarlı olma, bu iletileri yorumlama, anlama ve empati kurma gibi becerileri içermektedir.

Duyuşsal kontrol: Kişinin duygularla ilgili sözel olmayan tepkileri ortama ve zaman göre kontrol edebilme becerilerini kapsamaktadır.

Sosyal anlatımcılık: Sözel anlatım becerilerini içermektedir. Konuşmayı başlatma, ilişkiyi başlatma ve sürdürme becerileri sözel anlatım becerilerinden birkaçıdır.

Sosyal duyarlılık: Toplumdaki bireylerin sözel iletilerine duyarlı olma, bu iletileri anlayarak yorumlama ve uygun davranışları sergileme becerilerinden oluşmaktadır.

Sosyal kontrol: Farklı sosyal ortamlara uygun hareket etme, kendini ayarlama, çeşitli sosyal rol oynama becerilerini içermektedir.

2.7.3.Sosyal Beceri Yetersizliği

Bireysel farklılıkların rahatlıkla gözlenebildiği okul ortamlarında bazı öğrencilerin çekingen ve içe kapanık, bazılarının saldırgan ve kavgacı oldukları, arkadaş edinmede güçlük çektikleri, teneffüslerde yalnız başlarına oturdukları, derslerde grup etkinliklerine katılmadıkları, sınıfta söz alıp konuşmadıkları, yaptıkları işte güçlük çekmelerine karşın yardım istemedikleri gözlemlenmektedir. Bireylerdeki sosyal beceri yetersizliklerini akla getiren bu davranışlar, bireylerin sosyal kabullerinin düşük olmasına yol açmaktadır. Bu durum bireyin yaşamında uyum problemlerinde artışa ve ciddi psikiyatrik problemlere neden olabilmektedir (Çifci ve Sucuoğlu, 2004).

Sosyal beceri yetersizliği çeşitli şekillerde sınıflandırılmaktadır. Gresham'a göre sosyal beceri yetersizlikleri dört grupta sınıflandırılmaktadır (Çifci ve Sucuoğlu, 2004).

Bunlar;

Beceri yetersizliği: Bandura'nın kazanım ya da öğrenme eksikliği olarak belirttiği durumda bireyin beceri yetersizliğini ortaya çıkarmak için bireyin daha önce o beceriyi kullanıp kullanmadığının araştırılmalıdır. Eğer birey beceriyi daha önce kullanmamışsa bireyin beceriyi kazanmadığı sonucuna varılabilmektedir.

Performans yetersizliği: Performans yetersizliği olan birey, bir beceriyi nasıl yapacağını bilir, ancak birey bu beceriyi yeterli sıklıkta ve uygun zamanlarda kullanmayabilir. Eğer birey beceriyi bir ortamda sergilemiyor fakat diğer bir ortamda kullanıyorsa ya da bireyin daha önceden o beceriyi gerçekleştirdiği gözlenmişse, bu performans yetersizliği olarak kabul edilmektedir.

Otokontrol yetersizliği: Kaygı, kızgınlık, saldırganlık gibi yoğun duygusal tepkiler bireyin beceri öğrenmesini ve arkadaş grubunda iletişimini zorlaştırmaktadır. Arkadaşları tarafından reddedilen bireylerin çeşitli sosyal ortamlara girmeleri sınırlanmakta, bunun sonucu olarak sosyal ortamlarda gözlem

yapma ve model alma fırsatı bulamayan bireylerde sosyal beceri yetersizliği görülmektedir.

Beceriye ortaya koymada yetersizlik: Bireyin repertuarındaki kazanılmış sosyal beceriler bulunduğu, ancak bu becerileri duygusal tepkilerindeki artıştan dolayı sergilemede güçlük çektiği anlarda bu yetersizlikten söz edilmektedir. Otokontrol beceri yetersizliğinde birey duygularındaki fazlalık nedeniyle bir beceriyi öğrenemezken, burada birey öğrendiği sosyal beceriyi duygularındaki fazlalık nedeniyle istenilir düzeyde gerçekleştirememektedir.

Sosyal beceri yetersizliğinin birçok nedeni olabilir. Elliott ve Gresham'a (1993) göre bu nedenler:

1. Yetersiz sosyal bilgi
2. Yetersiz uygulama ve geri bildirim
3. Uygun sosyal davranışları öğrenmek ya da göstermek için uyarıcıların ve olanakların olmayışı
4. Uygun sosyal davranışın pekiştirilmeyişi
5. Uygun sosyal davranışın gösterilmesi ya da kazanılmasını engelleyen problemlerli davranışların varlığını içermektedir.

Dowrick (1986), göre sosyal etkileşimin insanın yaşamının evrensel ve ayrılmaz bir parçasıdır. Sosyal becerisi olan çocuklar katıldıkları etkinliklerden daha çok zevk alır ve kendi kararlarını kendileri verirler. Sosyal becerileri yeterince gelişmemiş çocuklar bunların tam aksine akranları tarafından dışlanabilir, ihmal görebilir ve yetişkinlerin ihmal ve istismarıyla karşılaşabilirler (Akt: Çetin vd., 2002).

2.7.4.Sosyal Becerilerle İle İlgili Kavramlar

Sosyalleşme:

Sosyalleşme, bireyin içinde yaşadığı toplumun kültürünü ve toplumdaki rolünü öğrenerek, toplumla bütünleşmesi anlamına gelen temel bir sosyal süreçtir. Doğumla başlayan ve yaşam boyu devam eden sosyalleşme sürecinde özellikle ilk yıllarda öğrenilen davranışlar sosyalleşme açısından oldukça önemlidir. Çocuklar kavrama ve taklit yoluyla kültürlerinin adet ve değerlerini kazanarak sosyalleşirler (Aral, Baran, Bulut ve Çimen, 2000).

Sosyal gelişimi sağlıklı biçimde gerçekleştiren bireyler, toplumdaki diğer bireylerle olumlu ve başarılı ilişkiler kurabilirler. Kendi ihtiyaçları ve istekleri ile toplumun istek ve

ihtiyaçları arasında denge sağlayabilir ve sosyal çevrelerini zenginleştirmek adına çaba sarf edebilir. Toplumla barışık, içinde yaşadığı kültüre değer veren, kültürel-toplumsal değerleri geliştirmeye çalışan bireyler huzur ve uyumla şekillenmiş gelişmeyi beraberinde getirmektedir. Okul öncesi dönemin gelişim görevleri arasında yer alan sosyal becerilerin temelleri bu dönemde atılmaktadır. 0-6 yaş döneminde öğrenilen sosyal davranışlar ve beceriler sonraki yıllarda sosyal uyum başta olmak üzere, akademik başarı, sosyal konum gibi birçok alanda etkisini göstermektedir (Ogelman, 2012).

Sosyal Olgunluk:

Meadow göre (1980) sosyal olgunluk, bireyin sosyal açıdan yaşına uygun davranış gösterebilmesidir (Akt. Gülay ve Akman, 2009). Sosyal olgunluk; bir kimsenin anlayış, duygu ve beceri gibi özellikler bakımından, içinde yaşadığı toplumun yetişkin üyelerinin erişmiş oldukları düzeye gelmesi durumudur. Çocuğun sosyal olgunluk düzeyine ulaşması, öncelikle anne-babasıyla sağlıklı iletişimi ve etkileşimi sonucu, toplumun kültürel değerlerini öğrenmesi ile gerçekleşmektedir.

Sosyal olgunluk diğer kişilerin isteklerini, duygularını, düşüncelerini, ihtiyaçlarını göz önünde bulundurmaya da içerir. Sosyal olgunluk kişinin, toplum içinde bireyselliğini korurken aynı zamanda sosyal sorumluluklarını yerine getirebilmesini de ifade etmektedir. Sosyalleşme ve sosyal olgunluk arasındaki ortak nokta; bireysel ve toplumsal ihtiyaçların ve isteklerin bir arada dengeli biçimde yürütülmesidir (Gülay ve Akman, 2009).

Çocuğun sosyal olgunluk düzeyine ulaşması, öncelikle anne-babasıyla kuracağı iletişimin kalitesine bağlıdır. Bu iletişim sonucunda, çocuk toplumun kültürel değerlerini öğrenmesi ile sosyal olgunluk gerçekleşir. Çocuğun çevresindeki kişilerle etkileşiminin artması ve kültürel yönden öğrenmesi gerekenleri öğrenmesi için fiziksel, duygusal, zihin ve dil yönünden de büyümesi, gelişmesi ve olgunlaşması gerekir. Çocuk sağlıklı bir sosyalleşme sürecinde sosyal olgunluk düzeyine ulaşır (Aral, vd., 2000).

Sosyal Yeterlilik:

Hess ve Craft'a göre (1975) diğer insanları ikna etme ve etkileme becerisinin önemli bir parçası olan sosyal yeterliliğin temelinde, bireyin sosyal bir varlık olarak, toplum içinde uyumlu başarılı ilişkiler geliştirirken kendi bireysel hedeflerine de ulaşabilmesi yer almaktadır. Sosyal yeterlilik 2-3 yaşlarından itibaren gelişmeye başlamaktadır. Sosyal yeterliliği şekillendiren önemli unsurlardan biri, yaşamın ilk yıllarında çocuğun anneye olan

etkileşimi ve bağlanma biçimidir. Bu dönemde sosyal yeterlilikle ilgili kazanımlar ileriki yılları da etkilemektedir.

Denham ve meslektaşları (2003) tarafından sosyal, duygusal, bilişsel becerileri, davranışları, motivasyonu içeren, bireysel özelliklerle şekillenen bir kavram olarak tanımlanan sosyal yeterlilik, Spegman ve Houck göre çocukları akran şiddetine, akranlar tarafından dışlanmaya karşı koruyucu bir faktördür. Çocukların okul öncesi dönemdeki sosyal yeterlilik problemleri ileriki yıllardaki kaygı, depresyon, saldırganlık ve suç işlemeyle ilişkili bulunmaktadır. Ayrıca sosyal açıdan yeterli düzeyde olmayan çocukların, akranları tarafından kabul edilme düzeyleri ve akademik başarıları düşük olmaktadır. Bu çocukların sosyal uyumsuzluk, okulu bırakma, ileriki yıllarda akıl sağlığıyla ilgili problemlerle karşılaşma olasılıkları yüksektir (Akt. Gülay ve Akman, 2009).

Sosyal Zekâ:

Sosyal zekâ; sözel ve sözel olmayan iletişim becerilerini, işbirliği becerilerini, çatışma yönetimini, uzlaşma becerileri ile güven, saygınlık, liderlik ve diğerlerini güdüleme yeteneği gibi becerileri kapsamaktadır. Çevrelerindeki yetişkinlerin ruhsal durumlarına dikkat eden ve değişik ruhsal durumları algılayabilen çocuklarda bu zeka özelliğinin görüldüğü belirtilmektedir (Başaran, 2004).

Sosyal zekâ güçlü olan bireylerin sahip oldukları en temel özellik, çevrelerindeki insanların duygularını, düşüncelerini anlayabilmeleridir. Bu zekâ sı baskın olan bireyler çevreleriyle güçlü iletişim ve ilişkiler kurabilir ve bu ilişkileri uzun süre devam ettirebilirler. Bu zekâ ya sahip çocuklar, okul öncesi eğitim kurumlarında rahatlıkla fark edilirler. Yine bu çocukların belirgin özellikleri arasında; arkadaşlarını dinleyebilme, onlara karşı pozitif olma, arkadaşlarına yardım etme, sorunlarını olumlu yöntemlerle çözebilme yer alır.

Sosyal zekânın, sosyal becerilerin öğrenilmesi açısından önkoşul niteliğinde bir işlevi vardır. Sosyal zekâyâ sahip bireylerin birçok sosyal beceriye de sahip olabilecekleri görülmektedir. Sosyal zekâyâ sahip bireylerin sosyal becerileri öğrenmeleri ve uygulayabilmeleri daha kolaydır. Bu açıdan sosyal zekâ, sosyal yeterliliği ve dolayısıyla sosyalleşmeyi mümkün kılan, kolaylaştıran bir faktördür (Gülay ve Akman, 2009)

2.7.5.Okul Öncesi Dönemde Sosyal Becerileri Etkileyen Faktörler

Aile:

Sosyalleşme, öncelikle aile içinde oluşmaya başlayan bir süreç olup, aile çocuğun sosyalleşmesinde birincil ortamı oluşturmaktadır (McGurk ve Soriano, 1998). İnsanlar

doğdukları andan itibaren sosyal bir yaşamın içine girerler. Bebeklerin hayatta kalabilmeleri için gerekli yaşamsal ihtiyaçlarının başkaları tarafından giderilmesi gerekmektedir. Dolayısıyla bebeğin bu yaşamsal ihtiyaçları giderilirken, bebek kendisine bakan kişiyle etkileşime girmektedir. Genellikle bebeklerin ihtiyaçlarını gideren kişiler anneleridir ve böylece ilk bağımlılık geliştirdikleri kişilerde anneleridir. Annenin çocuğa gösterdiği sıcak ilgi, şefkat, fiziksel temas ve kullanılan sözel ifadeler olumlu bir sosyal gelişim için temel teşkil etmektedir (Atay, 2011).

Çocuğun sağlıklı olarak sosyalleşebilmesi için anne babanın çocukla sürekli iletişim içinde olması gerekir. Çocuğun sosyal deneyimler kazanabilmesi için ortamlar oluşturulmalı ve çocuğun arkadaş gruplarına girmesine, grup etkinliklerine katılmasına, duygularını düşüncelerini ifade etmesine, sorumluluk almasına, bağımsız hareket etmesine imkân sağlanmalıdır. Hayatın ilk yıllarında, çocukların sosyal davranış ve tavırları üzerinde en önemli etki, ailelerin çocuklara karşı tutumlarıdır. Demokratik evlerde büyüyen çocuklar baskıcı ve otoriter evlerde büyüyen çocuklara göre sosyal yönden daha aktiftirler (Aral vd., 2000).

Aile içi ilişkiler çocuğun sosyal becerilerinin gelişmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Aile içinde sosyalleşemeyen bir çocuk dışarıdaki sosyal hayata uyumluluk göstermede fazla gayret sarf etmeyip, sosyalleşme sürecinde ileriye bir adım atamaz. Çocuk aile dışında bir sosyal hayatın içine girdiğinde, daha önceden aile içerisinde hiç karşılaşmadığı iletişimsel ipuçları ve kurallarla karşılaştığı zaman bu yeni sosyal ortama uygunluk göstermekte zorlanır. Çocuğun bu tür problemlerle karşılaşmaması için ailenin çocuğu farklı sosyal ortamlara dâhil edip, ona farklı deneyimler yaşatması gerekmektedir (Boyum ve Ross, 1995).

Arkadaş Grupları:

Arkadaşların sosyal becerilerinin gelişimine en önemli etkisi, olumlu arkadaş modellerinin çocuğun sosyal davranışları öğrenmesinde birçok fırsatlar oluşturmasıdır. Sosyal yeterliliğin kazanılmasında arkadaşlarla sağlanan etkili iletişimin önemli bir payı vardır. Çünkü, çocukların eşit konum ve güce sahip oldukları akranlarıyla kurdukları ilişkiler yetişkinlerle kurdukları ilişkilerden farklıdır. Eşit konum ve güç ilişkilere samimiyet ve rahatlık getirmektedir (Gülay ve Akman, 2009).

Çocukların arkadaş edinebilmeleri için ailelerin desteğine ihtiyaçları vardır. Yetişkinler çocukların arkadaş edinebilmeleri için fırsatlar yaratmalıdırlar. Çocuklar oyun

grupları içerisinde arkadaşlarıyla etkileşim kurarak; paylaşmayı, işbirliği kurmayı, sorumluluk almayı, kendi haklarını korumayı, başkalarının hak ve özgürlüklerine saygı göstermeyi, lider yada üye olmayı, kazanıp kaybetmeyi, görgü kurallarını, yarışmayı ve dayanışmayı öğrenmektedirler (Aral vd., 2000). Çocuklar arkadaşlarıyla olan etkileşim yoluyla, çatışmaların çözülmesi ve ilişkilerin sürekliliğinin sağlanması gibi konularda deneyim kazanırlar ve böylece ileriki yılların yetişkin ilişkileri için uygun bir altyapı hazırlamış olurlar (Yavuzer, 2008).

Kardeşler:

Aile içinde kardeşlerin rolü oldukça önemli bir yere sahiptir. Kardeşler birbirleri için özdeşim modeli oluşturmaktadırlar. Sevgi, güven ve sevecenlik duygularının paylaşımı kardeşler arasında gerçekleşen sosyal etkileşimle gerçekleşmektedir. Büyük çocuğun bir bağlılık kaynağı, özdeşim modeli, oyun arkadaşı ve sosyalleşmeyi destekleyici bir etken olarak üstlendiği roller kardeş ilişkisinin olumlu yönünü oluşturmaktadır (Yavuzer, 2008).

Kardeş ilişkileri hayat boyu devam eden ilişkilerdendir. Aynı zamanda aile içindeki diğer ilişkilerden ve akran ilişkilerinden oldukça farklıdır. Bu farklılığın nedenlerinden biri, kardeş ilişkilerinin sosyal rolleri öğrenme ve bunlarla karşı karşıya kalma konusunda yetişkinlerle ya da akranlarla kazanılamayacak kadar benzersiz deneyimlere sahip olmasıdır. Kardeş ilişkileri sosyal yeterliliğin gelişiminde oldukça değerli ve gerekli bir unsurdur. Bu ilişkiler, çocuğun ilk sosyal ilişkiler ağında yer alır ve hayat boyunca diğer insanlarla kurulan ilişkileri etkileyebilir. Bireyin hayatında kardeş bazı durumlarda arkadaş, öğretmen, model, rehber, koruyucu, rakip olabilmektedir (Lavoie, 2002; McGillicuddy ve Ann, 1993 akt. Gülay ve Akman, 2009). Çocukların kardeş ilişkileri sonucunda, paylaşma, empati kurma, işbirliği yapma, sırasını bekleme, iletişim kurma, kurallara uyma, iltifat etme gibi sosyal becerileri öğrenmektedirler.

Oyun:

Çocukların sosyal yaşantıları oyun oynarken şekillenmektedir. Oyun ile çocuk gelecekteki rollerini öğrenmeye başlayarak oyun arkadaşlarına uyum sağlar, onları daha iyi tanıır ve ilişkilerini güçlendirir. Genelde çocuk oyunları evcilik, blok oyunları, hayali, dramatik oyunlardan oluşur ve yetişkin yaşantılarını taklit etmeye yöneliktir. Çocukların yaşı büyüdükçe arkadaşlarıyla daha olumlu iletişim içine girebilirler. Oyun yoluyla çocuk birçok sosyal beceriyi anlamlı bir şekilde öğrenip uygulanmaktadır (Poyraz, 2003).

Çoğumuz çocuk oyunlarını eğlenceli ama amaçsız olduğunu düşünürüz. Gerçekte ise, çocuklar oyunda duyu-hareket ve biliş becerilerinin, kavramları, toplumsal farkındalığı ve

toplumsal davranışları geliştirirler. Oyun, eğlenceli olmasının yanında büyüyen çocukların sosyalleşmesinde önemli işleve sahiptir. Oyun çocukları yaşadıkları dünyayı keşfetmelerine ve kendilerine has tepkilerde bulunmalarını sağlar. Çocuklar oyun aracılığıyla gerçek davranıştan kaynaklanacak tehlikelerle karşılaşmaksızın farklı davranışları ve rolleri deneyebilirler (Gander ve Gadrinler, 1993).

Çocuklar oyun ortamında yeteneklerini keşfetmeye başlamakta, sosyal uyum becerisi kazanmakta ve sorunlarına farklı çözümler getirmektedir. Çocuk doğru ve yanlışları ile kabul edildiğini gördüğünde kendi dünyasında rahat hareket etmeye başlamakta ve bu sayede özgüveni gelişmektedir. Kabul edildiğini hisseden çocuk, duyguları hakkında konuşmayı ve akranları ile paylaşmayı öğrenmektedir (Sevinç 2004).

Okul Öncesi Eğitim Kurumu:

Sosyalleşme, doğumdan itibaren başlayan bir süreçtir. Çocuklar okul öncesi eğitim kurumuna gelinceye kadar birçok sosyal beceriyi ana-babalarından ve diğer yetişkinlerden öğrenirler. Ancak birçok çocuk okula geldiğinde evde kabul gören birçok sosyal beceri ve davranışının, okulda kabul görmediğini ya da okulda farklı biçimlerde davranılması gerektiğini keşfeder (Senemoğlu, 1994). Bundan dolayı çocuklar okula ilk başladıklarında sınıf ve okul ortamının gerektirdiği bazı karmaşık kurallara uymada belirli bir dönem sıkıntı çekmektedirler. Çocuğun okula adaptasyonu ve olumlu bir öğrenci kimliği geliştirmesi sosyal becerilerine bağlıdır (Perry ve Weinstein, 1998).

Okul öncesi dönem; gelişimin en hızlı olduğu, kişiliğin temellerinin atıldığı, çocuğun yakın çevresinden en çok etkilendiği ve her türlü öğrenmeye açık olduğu, bir süreçtir. Çocuğun ilk yıllardaki sosyal uyum ve becerilerinin gelişimi, daha sonraki yıllardaki sosyal uyum ve becerilerinin temelini oluşturur. Bu nedenle çocuğun bu dönemde sosyal gelişiminin desteklenmesi büyük önem taşımaktadır. Kişilerin mutlu bir yaşam sürmesini ve toplumun sağlıklı bir şekilde devamlılığını sağlayan sosyalleşme sürecinde, bireyin birtakım sosyal becerileri kazanması ve geliştirmesi gerekmektedir (Günindi, 2011).

Okullarda, öğretmenler işbirliği içerisinde herkesin birbirine saygı duyabileceği bir ortam meydana getirerek sosyal becerileri geliştirmek için çaba gösterdiklerinde daha az disiplin ve davranış problemleri ortaya çıktığı gözlenmektedir. Olumlu davranışlar arttığında çocukların kendine güveni ve saygısı da artmaktadır. Çocuklar öğretmenlerinden ve arkadaşlarından olumlu tepkiler aldıkça kendilerini değerli görme konusundaki bakış açıları da değişecektir. Sosyal becerileri, öğrencilere kendi davranışları ile ilgili plan yapma ve olumlu seçeneklere karar verme konusunda yol göstermektedir (Mcarthur, 2002).

Kitle İletişim Araçları:

Kitle iletişim araçları yaşantımızın önemli bir parçası haline gelmiştir. Günümüzde insanlar bu araçlarla birçok konu hakkında hızlı ve kapsamlı bilgiye ulaşabilmektedirler. Televizyon, bilgisayar başta olmak üzere kitle iletişim araçları insanların duygularını, dünya görüşünü, tutum ve davranışlarını etkileyerek insanları belirli bir yönde şekillendirmektedirler (Gülay ve Akman, 2009).

Kitle iletişim araçları kişiler arası etkileşime doğrudan karışmamalarına rağmen sosyalleşmede önemli faktörlerdendir. Çocuklar kitle iletişim araçlarını, toplumsal kuralları öğrenmekten ziyade, o an içinde buldukları haz ve zevk gereksinimlerini karşılamak için kullanırlar. Kitle iletişim araçları çocukla doğrudan bireysel bir etkileşim içinde olmamakla birlikte, bu araçların toplumsallaştırma etkisi de kendine özgüdür. Çocuk kitle iletişim araçlarında gördüğü, duyduğu durumları kendi ilgi alanlarına geçirir ve onların bir bölümü doğrudan onun yaşam biçimini etkiler. Çocuğun yaşamına giren bu kurallar ve durumlar dolaylı ya da doğrudan koşullarında etkisiyle sosyalleşmeye önemli ölçüde katkı sağlar (Elkin, 1995). Günümüz dünyasında kitle iletişim araçları hayatımızın önemli bir boyutunu teşkil eder. Hayatımızın her noktasında onların etkilerini görmek mümkündür. TV, radyo, gazete, kitap, sinema gibi kitle iletişim araçları bugün artık birer sosyalleşme aracıdır.

2.7.6.Sosyal Becerilerin Değerlendirilmesi

Sosyal becerileri değerlendirmek, bireylere geri bildirim sağlamak, olası sosyal beceri eksikliklerini ve kullanılan sosyal beceri eğitim programlarının etkililiğini ortaya koymak amacıyla yapılır. Sosyal becerilerin değerlendirilmesinde, değerlendirme amacına ve değerlendirilecek grubun özelliklerine göre uygun teknikler kullanılmaktadır (Gülay ve Akman, 2009).

Sosyal becerilerin ölçülmesi için çeşitli teknik ve ölçekler kullanılmaktadır. Bu teknikler genel olarak dört gruba ayrılabilir (Bacanlı, 1999).

1. Davranışsal Görüşme: Bireysel görüşme ve bu yolla kişinin geçmiş yaşantısı hakkında bilgi edinilmesini anlamına gelen bu yöntem için klinik yöntem ve vaka incelemesi terimleri de kullanılmaktadır.

2. Kendini Rapor Ölçümleri: Kişinin kendini rapor ettiği yöntemdir. Uygulaması, cevaplandırılması ve değerlendirilmesi kolay olduğu için sosyal becerilerin değerlendirilmesinde yaygın olarak kullanılmaktadır.

3.Davranışsal Gözlem: Bu yöntem uzman öğretmen, ana-baba gibi değerlendirilecek olan kişiyi çeşitli ortam ve durumlarda gözleyebilen kişilerin kişi hakkındaki rapor ve görüşlerini ifade eder. İkinci grupta kişi kendini rapor ederken bu grupta kişiyi başkaları rapor eder. Yapılandırılmış rol testleri bu grupta yer alır.

4. Diğer Teknikler: Bunlar gruplandırılmayan tekniklerdir. İlk akla gelen sosyometridir. Kişilerin sosyal çevrelerindeki yere bakılarak o bireyin sosyal becerisi hakkında bir yargıya varmak mümkündür. Sosyometrik teknikler, bir grubun içerisinde akranları tarafından kabul edilen, reddedilen, popüler olan ve olmayan çocukların ortaya çıkarılmasını sağlamaktadır (Gülay ve Akman, 2009).

2.8.Konuyla İlgili Yapılan Araştırmalar

2.8.1.Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar

Gürkan (1979) tarafından yapılan araştırmada, okul öncesi eğitimi almış ve okulu öncesi eğitim almamış ilköğretim birinci sınıf öğrencileri karşılaştırılmıştır. Karşılaştırma sonucunda, okul öncesi eğitim alan birinci sınıf öğrencilerinin okul öncesi eğitim almayan öğrencilere göre zihinsel, sosyal, duygusal gelişimlerinin daha iyi durumda olduğunu tespit edilmiş olup, okul öncesi eğitimden yararlanan çocukların sosyal uyumlarının daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Tuğrul (1992) çalışmasında, ilköğretim birinci sınıfa öğrencilerinin okul öncesi eğitim alıp almamaları durumuna göre akademik başarı ve ruhsal uyum davranışlarını karşılaştırmıştır. Tuğrul, araştırmasında cinsiyet, akademik başarı, anne çalışma durumu, baba çalışma durumu değişkenlerine yer vermiştir. Araştırma sonucunda, okul öncesi eğitim alan çocukların okul öncesi eğitim almayan çocuklara göre akademik testlerde daha yüksek puanlar aldıkları saptanmıştır. Bunun yanında, okul öncesi eğitim alan ve almayan çocukların ruhsal uyum puanları arasında anlamlı bir farka rastlanmamıştır.

Bilecen (1995) tarafından yürütülen araştırmaya; 1995 yılında Balıkesir ili merkezinde bulunan 28 okul dâhil edilmiştir. Çalışmanın amacı, ilköğretim birinci sınıfın amaçlarına ulaşmada okul öncesi eğitimin etkisini ortaya çıkarmaktır. İlkokulun birinci sınıfında

bulunan öğrencilerden anasınıfı eğitiminden geçmiş olanlar ile anasınıfı eğitiminden geçmemiş olan öğrenciler, ilköğretim birinci sınıfın amaçlarına göre ve öğretmenlerin gözlemlerine dayalı olarak karşılaştırmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin zihinsel, sosyal, duygusal, fiziksel gelişimlerinin, çeşitli becerilerinin ve ders başarılarının anasınıfına giden çocuklar lehine olduğu saptanmıştır.

Uğur (1998) yaptığı çalışmasını Sakarya ilinde bulunan üç özel ilköğretim okulunda ve üç devlet okulunda birinci sınıf öğretmen ve öğrencileri üzerinde yapmıştır. Anasınıfına giden ve gitmeyen öğrencilerin kişilik durumları, sevilme oranları, ailelerin ekonomik durumları, anne ve babaların eğitim seviyeleri tespit edilmiştir. Araştırmada anasınıfına giden ve gitmeyen öğrenciler arasındaki farklar karşılaştırılmış. Araştırma sonucuna göre, özel ve devlet okullarında bulunan anasınıfına devam eden çocukların sosyalleşme bakımından puan ortalamaları anasınıfına devam etmeyen çocuklara göre daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Atılgan (2001) araştırmasında, okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden ve etmeyen ilköğretim 1.kademe 1.devre öğrencilerinin sosyal beceri özelliklerinin karşılaştırmıştır. Araştırma için Konya il merkezindeki özel ve resmi ilköğretim okullarında 251 öğrenci seçilmiştir. Öğrencilerin sosyal beceri özelliklerini belirlemede sosyal beceri özellikleri listesinden yararlanılmıştır. Araştırmada okul öncesi eğitim alan ve almayan öğrencilerin sosyal beceri özellikleri ve bireysel özellikleri arasında anlamlı bir fark olduğu ve bu farkın eğitim alan çocuklar lehine olduğu belirlenmiştir. Çocukların özel veya resmi ilköğretim okullarına devam etmeleri, cinsiyet, anne eğitim durumu değişkenlerinin öğrencilerin bireysel ve sosyal beceri üzerinde etkili faktörler olduğu saptanmıştır.

Özbek (2003) araştırmasında, okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden ve etmeyen çocukların ilköğretim birinci sınıfta sosyal gelişim açısından öğretmen görüşlerine dayalı olarak karşılaştırmıştır. Araştırma sonucunda, okul öncesi eğitim alan öğrenciler ile almayan öğrenciler arasında sosyal gelişim açısından fark olduğu ve bu farkın okul öncesi eğitim alanlar lehine olduğu belirtilmiştir.

Kapıkıran, İvrendi ve Adak (2006) tarafından yürütülen çalışmada, okul öncesi öğrencilerinde sosyal becerinin bazı demografik değişkenler açısından farklılaşp farklılaşmadığı araştırılmıştır. Araştırma sonucunda, 4 yaşındaki öğrencilerin 5-6 yaşındaki öğrencilerden daha düşük sosyal beceri puanına sahip oldukları ve kız çocuklarının da erkek çocuklarına göre daha düşük uyum puanına sahip oldukları bulunmuştur. Ayrıca, ilk kez okul öncesi eğitim kurumuna giden çocukların daha önce okul öncesi eğitim kurumuna giden çocuklara göre daha sınırlı sosyal becerilere sahip oldukları saptanmıştır.

Seven (2006) çalışmasında, altı yaş çocuklarının sosyal beceri düzeyleri ile bağlanma durumları arasındaki ilişkileri incelemiştir. Çalışmanın sonucunda, bağlanma güvenliğiyle sosyal beceriler ve sosyal becerilerin alt ölçekleri olan işbirliği, atılganlık ve öz-kontrol becerileri arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı ilişkiler olduğu tespit edilmiştir. Cinsiyet, anne ve babanın öğrenim durumu ile sosyal beceri düzeyi arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Sosyo-ekonomik düzeyle sosyal beceri düzeyi arasında anlamlı fark bulunmuştur. Diğer taraftan bağlanma ile cinsiyet arasında anlamlı fark bulunmazken, anne-baba öğrenimi ve sosyo-ekonomik düzey arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Ayrıca çocukların cinsiyet ve sosyo-ekonomik düzey değişkenlerine göre sosyal becerileri ve bağlanma durumları arasında anlamlı farklılıklar saptanmıştır.

Erbay (2008), okul öncesi eğitim alan ve almayan ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin sosyal beceri düzeyleri arasında fark olup olmadığının belirlenmesi amacı ile yaptığı çalışma sonucunda; okul öncesi eğitim alan ve almayan ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin sosyal beceri düzeyleri arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur. Okul öncesi eğitim alan ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin sosyal beceri düzeylerinin, okul öncesi eğitim kurumuna, cinsiyete, kardeş sahibi olmaya, babanın eğitim durumu ve annenin çalışma durumuna göre farklılaşmadığı, okul öncesi eğitime başlama yaşı, anne eğitim durumu değişkenlerine göre farklılaştığı ve öğrencilerin sosyal beceri düzeylerinin ailenin çocuk yetiştirme tutumu değişkeni ile ilişkisi olduğu bulunmuştur.

Öztürk (2008), ilköğretim 1. ve 3. sınıf öğrencilerinin okul öncesi eğitim alıp almama, cinsiyet, kardeşe sahip olup olmama, okul öncesi eğitime devam etmeme, okul öncesi eğitime bir yıl devam etme, okul öncesi eğitime iki yıl ve daha fazla devam etme gibi değişkenlerin çocukların sosyal becerilerinde bir farklılaşmaya neden olup olmadığını araştırmıştır. Araştırma sonucunda, okul öncesi eğitim alan ilköğretim birinci ve üçüncü sınıf öğrencilerinin temel sosyal beceriler ve bilişsel becerileri alt ölçek puan ortalamaları anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur.

Çimen (2009) yaptığı çalışmada, Okul Öncesi Eğitimi Programında yer alan, sosyal becerilerin öğretimine yönelik amaç ve kazanımların altı yaş grubu çocukların sosyal becerileri kazanmalarında etkili olup olmadığı incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda, Okul Öncesi Eğitimi Programında yer alan sosyal becerilere yönelik amaç ve kazanımlar doğrultusunda hazırlanan etkinliklerin okul öncesi eğitim alan çocukların sosyal becerileri öğrenmelerinde etkili olduğu bulunmuştur. Sosyal becerilerin uyum, çekingenlik ve iletişim alt boyutlarında çocukların öntest ve sontest puanları arasındaki farklılık anlamlı

bulunmuştur. Kız ve erkek çocukların sosyal beceri düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Günindi (2011) araştırmasında, bağımsız anaokullarına ve anasınıflarına devam eden çocukların sosyal becerilerinin değerlendirmiştir. Araştırmanın temel amacı, okul öncesi dönemdeki çocukların bağımsız anaokullarına ve anasınıflarına devam etmelerine göre sosyal becerilerinin farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya çıkarmaktır. Araştırmaya 2009–2010 yıllarında Aksaray ili merkezinde bulunan bağımsız anaokullarına devam eden altı yaş grubundaki 54 çocuk ve ilköğretim okulları bünyesinde bulunan anasınıflarına devam eden aynı yaş grubundaki 52 çocuk olmak üzere toplam 106 altı yaş grubu çocuğu dâhil edilmiştir. Araştırma sonucunda, iki grup arasında sosyal beceri davranışları açısından anlamlı bir farklılığın olduğu ve bu farklılığın bağımsız anaokullarına devam eden çocuklar lehine olduğu saptanmıştır.

Tutkun (2012) araştırmasında, 60- 72 aylık çocukların sosyal becerilerinin anne ve öğretmen değerlendirmelerine göre incelemiştir. Araştırma tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Analizler sonucunda, öğretmenlerin ve annelerin çocukların sosyal becerilerine yönelik beklentilerinin birbirinden farklı olduğu görülmüştür. Annelerin değerlendirmelerine göre 60-72 aylık çocukların SBDÖ ve alt ölçeklerinden aldıkları puanlar çocukların cinsiyetine, okul öncesi eğitim alma süresine, annelerinin öğrenim durumuna ve sosyo-ekonomik düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı belirlenmiştir. Buna göre kız çocuklarının sosyal becerileri erkek çocuklara göre yüksek bulunurken, problem davranışları da düşük bulunmuştur.

Genel olarak yurtiçinde yapılan araştırmalara baktığımızda okul öncesi eğitimin çocukların sosyal becerileri üzerinde etkili olduğunu söyleyebiliriz. Okul öncesi eğitim süresinin artmasıyla bu etkininde daha fazla olduğunu söyleyebiliriz.

2.8.2.Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Lagregera ve Santagnossi (1980), ilkokul öğrencileri ile sosyal beceri eğitimi çalışmaları yapmıştır. Bu çalışmaların sonucunda, okul öncesi eğitim alan öğrencilerin, okul öncesi eğitim almayan öğrencilere göre daha yüksek sosyal becerilere sahip olduğu tespit edilmiştir.

Elliott, Barnard ve Gresham (1989) tarafından yapılan çalışmanın temel amacı, okul öncesi çocuklarının sosyal becerilerine demografik durum, aile statüsü, problem davranışlarının sıklığı ve dil becerisi değişkenlerinin etkisini incelemektir. Çalışmaya 120'si

erkek, 120'si kız toplam 240 çocuk dâhil edilmiştir. Çalışma sonunda elde edilen bulgular sosyal beceriler ile cinsiyet, dil becerisi ve aile yapısı arasında anlamlı farklılıkların olduğunu göstermektedir. Genel olarak araştırma sonucunda; cinsiyet, dil becerisi ve aile yapısının okul öncesi dönem çocuklarının sosyal davranışlarında anlamlı olarak rol aldığını tespit edilmiştir.

Oprea (1998) Head Start okuluna devam eden okul öncesi dönem çocuklarının sosyal becerileri ile otoriter aile tutumları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın örneklemini, 18-50 yaş arasında 52 Afrika kökenli Amerika, 51 Avrupalı kökenli Amerikalı oluşturmaktadır. Araştırmanın sonucunda otoriter aile tutumları ile çocukların sosyal becerileri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı ortaya konmuştur. Bu ailelerdeki çocukların diğer çocuklarla karşılaştırıldıklarında işbirliği, atılganlık ve otokontrol becerileri olarak ortalamaya yakın özellikler gösterdikleri saptanmıştır.

Milfort ve Greenfield (2002), çalışmalarını Head Start programına katılan beş-altı yaşlarındaki Amerika, Afrika ve İspanyol kökenli 205 çocuk üzerinde yapmışlardır. Bu çalışmada, öğretmenlerin yaptığı gözlemlerle gözlemcilerin yaptığı gözlemlerden elde edilen çocuklara ait sosyal beceri düzeyleriyle ilgili bulguları karşılaştırılmıştır. Karşılaştırmalar sonucunda, öğretmenler ve gözlemcilerin bulguları, oyun etkileşimi, çocukların birbirlerine yaptıkları engellemeler ve iletişim kuramama alanlarında yoğunlaşmıştır. Öğretmenler, gözlemcilere göre daha çok oyun davranışı bulurken, gözlemciler ise, çocukların birbirlerine karşı saldırgan olan ve olmayan engellemelerine odaklanmışlardır.

McClelland ve Morrison (2003) tarafından yapılan çalışmada, okul öncesi çocuklarda öğrenmeye bağlı sosyal becerilerin ortaya çıkışını incelenmiştir. Çalışmada öğrenmeye bağlı sosyal becerilerin bağımsızlık, sorumluluk, öz denetim ve işbirliği olduğunu ifade edilmektedir. Araştırmada 3-4 ve bir yaş sonrası 72 okul öncesi çocukta öğrenmeye bağlı ilk sosyal beceriler ile ilgili öğretmen sınıflaması incelenmiştir. Bir yıl sonra tekrar incelendiğinde okul öncesi çocukların öğrenmeye bağlı sosyal becerilerinin fazla bir değişiklik göstermediği görülmüştür. Araştırmada okul öncesi dönem boyunca öğrenmeye bağlı sosyal becerilerin ortaya çıkışı ve ilköğretim başarısı arasındaki ilişki üzerinde de durulmuştur.

Forster (2010), yürüttüğü çalışmasında, okula başlarken sahip olunan sosyal yeterliliğin, ilköğretim birinci sınıfın sonundaki akademik başarı üzerinde etkisini incelemiştir. Çocukların arkadaşlık başlatma ve sürdürme sosyal becerilerini ölçmek için öğretmenlere "Kişiler Arası Beceriler Ölçeği", velilere ise "Sosyal Etkileşim Ölçeği"

uygulanmıştır. Sonuçta veli ve öğretmen tarafından öğrenmeyle ilgili sosyal becerilerinin yüksek olduğu belirtilen çocukların anasınıfından, ilköğretim birinci sınıfa kadar okuma becerisinde ve matematik başarısında anlamlı bir gelişme olduğu tespit edilmiştir.

Genel olarak yurtdışında yapılan araştırmalara baktığımızda okul öncesi eğitimin çocukların sosyal becerileri üzerinde etkili olduğunu söyleyebiliriz. Çocukların sosyal becerilerinin aynı zamanda akademik becerileri üzerinde etkili olduğunu gösteren araştırmalarda vardır.

BÖLÜM III

3.YÖNTEM

Bu bölümde çalışmanın evreni, örnekleme, modeli, değişkenleri, çalışma grubu, kullanılan ölçme araçları, bilgi toplama süreci ve toplanan verilerin analizi hakkında bilgiler verilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmanın amacı, yaz anaokulunda eğitim alan ve almayan ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin sosyal becerilerinin tespiti ve öğrencilerin sosyal becerilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesidir. Bu amaca bağlı olarak araştırmada yarı deneysel araştırma modeli kullanılmıştır.

Gerçek deneme modellerinin gerektirdiği ön koşulların sağlanamadığı durumlarda yarı-deneysel model, kontrol güçlükleri göz önünde bulundurularak sınırlılıklarını dikkate almak koşuluyla uygulanır. Bu modelde, neden-sonuç ilişkisini belirlemek için araştırmacı tarafından kontrol edilen, gözlenmek istenen veriler üretilmektedir. Bu modellerden eşitlenmemiş kontrol gruplu model seçilerek iki grup gelişigüzel belirlenmiş ve bu gruplardan biri deney grubunu diğeri ise kontrol grubunu oluşturmuştur (Karasar, 2007).

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni, Mardin ilinde 2012-2013 eğitim öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilköğretim okullarında birinci sınıfa devam eden öğrenciler ve ailelerinden oluşmaktadır. Araştırmanın örneklemini, 2012-2013 eğitim öğretim yılında Mardin ili Kızıltepe ilçe Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı Bahçelievler ve Dicle ilköğretim okullarında birinci sınıfa devam eden öğrencilerden yaz anaokulunda eğitim alan 99 öğrenci ile herhangi bir eğitim kurumunda okul öncesi eğitimi almayan 70 öğrenci ve bu öğrencilerin aileleri oluşturmaktadır. Evrene ait demografik veriler aşağıda tablolar halinde verilmiştir.

Tablo 1: Araştırma Kapsamına Alınan Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Sayısal Dağılımları

Cinsiyet	Erkek		Kadın		Toplam	
	n	%	n	%	n	%
Eğitim Alan	49	%49.5	50	%50.5	99	%100
Eğitim Almayan	29	%41.4	41	%58.6	70	%100
Toplam	78	%46.2	91	%53.8	169	%100

Tablo 1'deki verilere göre; yaz anaokulunda eğitim alan öğrencilerin 49'unun (%49.5) erkek, 50'sinin (%50.5) kadın; yaz anaokulunda eğitim almayan öğrencilerin 29'unun (%41.4) erkek, 41'inin (%58.6) kadın olduğu görülmektedir. Yaz anaokulunda eğitim alma ve cinsiyet değişkeni arasında yapılan ki-kare testi (Pearson Chi-Square, 2.332) sonucunda anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır.

Tablo 2: Araştırma Kapsamına Alınan Öğrencilerin Aile Tipine Göre Sayısal Dağılımları

Aile Tipi	Çekirdek Aile		Geniş Aile		Toplam	
	n	%	n	%	n	%
Eğitim Alan	72	%72.7	27	%27.3	99	%100
Eğitim Almayan	54	%77.1	16	%22.9	70	%100
Toplam	126	%74.6	43	%25.4	169	%100

Tablo 2'deki verilere göre; yaz anaokulunda eğitim alan öğrencilerin 72'sinin (%72.7) çekirdek aileye, 27'sinin (%27.3) geniş aileye; yaz anaokulunda eğitim almayan öğrencilerin 54'ünün (%77.1) çekirdek aileye, 16'sının (%22.9) geniş aileye sahip olduğu tespit edilmiştir. Yaz anaokulunda eğitim alma ve aile tipi değişkeni arasında yapılan ki-kare testi (Pearson Chi-Square, 1.769) sonucunda anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır.

Tablo 3: Araştırma Kapsamına Alınan Annelerin Türkçe Bilme Durumuna Göre Sayısal Dağılımları

Annenin TBD	Bilmiyor		Az Biliyor		Biliyor		Toplam	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Eğitim Alan	18	%18.2	28	%28.3	53	%53.5	99	%100
Eğitim Almayan	14	%20.0	18	%25.7	38	%54.3	70	%100
Toplam	32	%18.9	46	%27.2	91	%53.8	169	%100

Tablo 3'deki verilere göre; yaz anaokulunda eğitim alan öğrencilerin annelerinin 18'inin (%18.2) Türkçe bilmediği, 28'inin (%28.3) az bildiği, 53'ünün (%53.5) bildiği; yaz anaokulunda eğitim almayan öğrencilerin annelerinin 14'ünün (%20.0) Türkçe bilmediği, 18'inin (%25.7) az bildiği, 38'inin (%54.3) bildiği tespit edilmiştir. Yaz anaokulunda eğitim alma ve aile tipi değişkeni arasında yapılan ki-kare testi (Pearson Chi-Square, .008) sonucunda anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır.

Tablo 4: Araştırma Kapsamına Alınan Babaların Türkçe Bilme Durumuna Göre Sayısal Dağılımları

Babanın TBD	Bilmiyor		Az Biliyor		Biliyor		Toplam	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Eğitim Alan	2	%2.0	6	%6.1	91	%91.9	99	%100
Eğitim Almayan	1	%1.4	2	%2.9	67	%95.7	70	%100
Toplam	3	%1.8	8	%4.7	158	%93.5	169	%100

Tablo 4'deki verilere göre; yaz anaokulunda eğitim alan öğrenci babalarının 2'sinin (%2.0) Türkçe bilmediği, 6'sının (%6.1) az bildiği, 91'inin (%91.9) bildiği; yaz anaokulunda eğitim almayan öğrenci babalarının 1'inin (%1.4) Türkçe bilmediği, 2'sinin (%2.9) az bildiği, 67'sinin (%95.7) bildiği tespit edilmiştir. Yaz anaokulunda eğitim alma ve babanın Türkçe bilme değişkeni arasında yapılan ki-kare testi (Pearson Chi-Square, .591) sonucunda anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır.

Tablo 5:Araştırma Kapsamına Alınan Öğrencilerin Ailelerde Konuşulan Dile Göre Sayısal Dağılımları

Ailede Konuşulan Dil	Başka Bir Dil		Türkçe		Toplam	
	n	%	n	%	n	%
Eğitim Alan	84	%84.8	15	%15.2	99	%100
Eğitim Almayan	51	%72.9	19	%27.1	70	%100
Toplam	135	%79.9	34	%20.1	169	%100

Tablo 5'deki verilere göre; yaz anaokulunda eğitim alan öğrencilerin 84'ünün (%84.8) ailesinde Türkçe dışında bir dilin, 15'inin ailesinde (%15.2) Türkçenin; yaz anaokulunda eğitim almayan öğrencilerin 51'inin (%72.9) ailesinde Türkçe dışında bir dilin, 19'unun ailesinde (%27.1) Türkçenin konuşulduğu tespit edilmiştir. Yaz anaokulunda eğitim alma ve ailede konuşulan dil değişkeni arasında yapılan ki-kare testi (***)Pearson Chi-Square, 7.218) sonucunda anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır ve ailede konuşulan dil değişkeni analizlerde kontrol değişkeni olarak kullanılmıştır.

Tablo 6: Araştırma Kapsamına Alınan Öğrencilerin Çocukla İletişimde Kullanılan Dile Göre Sayısal Dağılımları

Çocukla İletişimde Kul.Dil	Başka Bir Dil		Türkçe		Toplam	
	n	%	n	n	%	n
Eğitim Alan	83	%83.8	16	%16.2	99	%100
Eğitim Almayan	51	%72.9	19	%27.1	70	%100
Toplam	134	%79.3	35	%20.7	169	%100

Tablo 6'daki verilere göre; yaz anaokulunda eğitim alan öğrencilerin 83'ünün (%83.8) ailesinde iletişimde Türkçe dışında bir dilin, 16'sının ailesinde (%16.2) Türkçenin; yaz anaokulunda eğitim almayan öğrencilerin 51'inin (%72.9) ailesinde iletişimde Türkçe dışında bir dilin, 19'unun (%27.1) ailesinde Türkçenin kullanıldığı tespit edilmiştir. Yaz anaokulunda eğitim alma ve çocukla iletişimde kullanılan dil değişkeni arasında yapılan ki-kare testi (Pearson Chi-Square, 2.432) sonucunda anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır.

Tablo 7: Araştırma Kapsamına Alınan Öğrencilerin Kardeş Sayısına Göre Sayısal Dağılımları

Kardeş S.	1		2		3		4 ve üstü		Toplam	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Eğt. A.	10	%10.1	21	%21.2	21	%21.2	47	%47.5	99	%100
Eğt. Alm.	6	%8.6	13	%18.6	19	%27.1	32	%45.7	70	%100
Toplam	16	%9.5	34	%20.1	40	%23.7	79	%46.7	169	%100

Eğt. A. :Eğitim alan Eğt. Alm. Eğitim almayan

Tablo 7'deki veriler göre; yaz anaokulunda eğitim alan öğrencilerin 10'unun (%10.1) 1, 21'inin (%21.2) 2, 21'inin (%21.2) 3, 47'sinin (%47.5) 4 ve üstü; yaz anaokulunda eğitim almayan öğrencilerin 6'sının (%8.6) 1, 13'ünün (%18.6) 2, 19'nun (%27.1) 3, 32'sinin (%45.7) 4 ve üstü kardeşe sahip oldukları tespit edilmiştir. Yaz anaokulunda eğitim alma ve kardeş sayısı değişkeni arasında yapılan ki-kare testi (Pearson Chi-Square, 2.519) sonucunda anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır.

3.3. Verilerin Toplanması

Gerekli izinler Mardin ili Kızıltepe ilçe Milli Eğitim Müdürlüğü'nden alındıktan sonra, 2012-2013 eğitim öğretim yılının ilk yarısında veriler toplanmaya başlanmıştır. Örneklemde yer alan ilköğretim okullarına gidilmiş okul idaresinden yaz anaokulunda eğitim alan ve okul öncesi eğitim almayan ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin sınıf şubeleri öğrenilip isimleri alınmıştır. Sınıf öğretmenlerine araştırmanın içeriğinden bahsedilerek, "Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği (SBDÖ)" verilmiştir. SBDÖ isim listesi alınan her öğrenci için sınıf öğretmeni tarafından doldurulmuştur. "Kişisel Bilgi Formu" ise öğretmenler aracılığıyla listede yer alan öğrencilerin ailelerine ulaştırılmış ve öğretmen rehberliğinde aileler tarafından doldurulmuştur.

3.3.1. Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada iki tane veri toplama aracı kullanılmıştır. Bunlardan ilki, Akçamete ve Avcıoğlu (1999) tarafından geliştirilen ve araştırmanın bağımsız değişkeni ile ilgili bilgi

toplamaya yarayan “Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği (SBDÖ)”dır. İkincisi ise araştırmanın bağımsız değişkenlerine ilişkin bilgilerin toplanmasını sağlayan “Kişisel Bilgi Formu”dur.

3.3.1.1. 7- 12 Yaş Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği (SBDÖ)

Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği (SBDÖ): Sosyal etkileşimi artırmak için iletişim yetersizliklerine yardım etmede önemli olan becerileri ölçmeyi amaçlayan beşli derecelenme şeklinde oluşturulmuş likert tipi bir ölçektir. SBDÖ, 7 ile 12 yaşlarındaki çocukların sahip olması gereken sosyal becerileri içermektedir. Ölçekte beceriler 11 kategori altında toplanmıştır. Bunlar; *Temel Sosyal Beceriler* (TSB), *Temel Konuşma Becerileri* (TKB), *İleri Konuşma Becerileri* (İKB), *İlişkiyi Başlatma Becerileri* (İBB), *Grupla İş Yapma Becerileri* (GİYB), *Duygusal Beceriler* (DB), *Otokontrol Becerileri* (KKEB), *Saldırgan Davranışlarla Başa Çıkma Becerileri* (SDBÇB), *Sonuçları Kabul Etme Becerileri* (SKEB), *Yönerge Verme Becerileri* (YVB) ve *Bilişsel Beceriler* (BB)’dir. Maddelere verilen tepkiler “her zaman yapar”, “çoğu zaman yapar”, “ara sıra yapar”, “çok az yapar”, “hiçbir zaman yapmaz” şeklinde derecelendirilmiştir. İfadelerin puanlaması 5’ten 1’e doğru yapılır. Düşük puan sosyal beceriye yeterince sahip olunmadığını, yüksek puan ise sosyal becerilere sahip olduğunu göstermektedir. Ölçekte alınabilecek en düşük puan 69, en yüksek puan 345’tir. Alt ölçeklerde ise TSB en az 13 en çok 65, TKB en az 4 en çok 20, İKB en az 5 en çok 25, İBB en az 11 en çok 55, GİYB en az 7 en çok 35, DB en az 6 en çok 30, KKEB en az 6 en çok 30, SDBÇB en az 4 en çok 20, SKEB en az 3 en çok 15, YVB en az 4 en çok 20, BB en az 6 en çok 30 puan alınabilmektedir (Akçamete ve Avcıoğlu, 2005).

Ölçek, 69 madde ve 11 alt ölçekten oluşan bir ölçme aracıdır. Alt ölçeklerinde yer alan beceriler şunlardır.

- Temel Sosyal Beceriler (TSB): Bu alt ölçek 13 alt beceriden oluşmaktadır. Bunlar; çevresinde gelişen olayları gözlemler , konuşurken, sözel anlatımının anlamını pekiştirmek ve tamamlamak için mimikler kullanır, birlikte olduğu insanlara karşı hissettiği duygulara göre arasındaki mesafeyi ayarlar, başkalarıyla ilişkilerinde, karşısındakine duygularını aktarmak için bedensel teması kullanır , içinde bulunduğu ortama göre (başkalarıyla konuşurken, dinlerken) beden duruşunu sergiler, başkalarıyla etkileşim halindeyken (başkalarıyla konuşurken, dinlerken) göz kontağı kurar, daha önce neler söylendiği sorulduğunda tekrar eder, kıyafet temizliğinde dikkat eder, başkalarıyla konuşurken konuşmanın içeriğine uygun geri

bildirimlerde bulunur, eşyalarını başkalarıyla paylaşır, başkalarıyla gerektiğinde işbirliği yapar, başkaları konuşurken dinler becerileridir.

- Temel Konuşma Becerileri (TKB): Bu alt ölçek 4 alt beceriden oluşmaktadır. Bunlar; konuşmayı başlatır, konuşmayı sürdürür, konuşmayı bitirir, konuşmayı bitirdikten sonra yeniden başlar becerileridir.
- İleri Konuşma Becerileri (İKB): Bu alt ölçek 5 alt beceriden oluşmaktadır. Bunlar; konuşmak için başkalarının konuşmasının tamamlamasını bekler, konuşmanın içeriğine uygun olmayan duraklamalar yapmadan sürdürür, konuşurken başkaları tarafından anlaşılabilmek için konuşma hızını ayarlar, konuşurken konuşmada yer alan duygu ve düşüncelerin anlamına ışık tutan vurgulamalarda bulunur, konuşurken içinde bulunduğu ortama göre ses tonunu ayarlar becerileridir.
- İlişkiyi Başlatma Becerileri (İBB): Bu alt ölçek 11 alt beceriden oluşmaktadır. Bunlar; ilk tanıştığı kişilere kendisini tanıtır, tanıdığı kişileri başkalarına tanıtır, tanıdığı kişilerle karşılaştığında gülümser, tanıdığı kişilerle karşılaşınca selam verir, kendisinden farklı olan arkadaşlarıyla birlikte olur, gereksinim duyduğunda başkalarından yardım ister, yardıma gereksinimi kişiler yardım istemeden onlara yardım etmeyi teklif eder, gereksinim duyduğunda izin ister, kendisine yardım edildiğinde teşekkür eder, birisine zarar verince özür diler, bir şey istediğinde lütfen sözcüğünü kullanır becerileridir.
- Grupla İş Yapma Becerileri (GİYB): Bu alt ölçek 7 alt beceriden oluşmaktadır. Bunlar; bir gruba katılmak için grup üyelerinden izin alır, grup faaliyetlerine katılır, grupta iş bölümüne uyar, grupta sorumluluğunu yerine getirir, sınıf arkadaşlarına oyun oynamayı teklif eder, oynanmakta olan oyuna katılır, arkadaşlarına yeni oyunlar oynamayı teklif eder becerileridir.
- Duygusal Beceriler (DB): Bu alt ölçek 6 alt beceriden oluşmaktadır. Bunlar; başkalarıyla ilgili olumsuz duygularını ifade etme, başkalarıyla ilgili olumlu duygularını ifade etme, başkalarının kendisine karşı neler hissettiğini ifade etme, gerektiğinde kendisi ile ilgili olumlu ifadeler kullanır, arkadaşları bir iş başardığında onlara övücü sözler söyler, başkalarından farklı olan düşüncelerini söyler becerileridir.

- Kendini Kontrol Etme Becerileri (KKEB): Bu alt ölçek 6 alt beceriden oluşmaktadır. Bunlar; karşısındakinin duygu durumuna göre uygun tepki verir, aşırı sevinç üzüntü korku gibi duygularını uygun şekilde ifade eder, öfkesini başkalarına zarar vermeden ortaya koyar, başkalarını rahatsız etmekten kaçınır, başkalarıyla arasında olan farklılıkları konuşarak çözer, başkalarıyla olan problemlerini kavga etmeden çözer becerileridir.
- Saldırgan Davranışla Başa Çıkma Becerileri (SDBÇB): Bu alt ölçek 4 alt beceriden oluşmaktadır. Bunlar; kendisinden istemediği bir şeyi yapması istendiğinde hayır der, kendisinde yapılmasını istemediği bir davranış olduğunda karşısındakine söyler, suçlamalar karşısında kendini savunur, kendisiyle alay edildiğinde duymazlıktan gelir becerileridir.
- Sonuçları Kabul Etme Becerileri (SKEB): Bu alt ölçek 3 alt beceriden oluşmaktadır. Bunlar; kurallara uymadığında ortaya çıkan sonuçları kabul eder, başarısız olduğunda bu durumu sakince karşılar, uygun olmayan davranışlar sergilediğinde ortaya çıkan sonuçları kabul eder becerileridir.
- Yönerge Verme Becerileri (YVB): Bu alt ölçek 4 alt beceriden oluşmaktadır. Bunlar; gerektiğinde soru sorar, kendisine soru sorulduğunda cevap verir, başkalarına gerektiğinde sözel yönerge verir, gerektiğinde başkalarınca verilen sözel yönergelere uyar becerileridir.
- Bilişsel Beceriler (BB): Bu alt ölçek 6 alt beceriden oluşmaktadır. Bunlar; içinde bulunduğu sosyal ortama uygun davranışlar sergiler, kendi yaptıklarını objektif olarak gözden geçirerek değerlendirir, kendi kendine herhangi bir konu ile ilgili araştırma yapıp onun hakkında bilgi edinir, başkalarını ikna edinceye kadar haklı olduğunu savunur, bir problemin çözümü için alternatif üretir, problem çözer becerileridir.

Ölçeğin geçerliği; kapsam ve yapı olmak üzere iki ayrı yolla test edilmiştir. Kapsam geçerliliğiyle ilgili çalışmada uzman görüşüne başvurulmuştur. Alanda uzman çalışan kişiler (çocuk gelişimi ve eğitimi alanında beş öğretim üyesi) SBDÖ' nün bütünü ile ilgili incelemeleri sonucu ölçeğin sosyal becerileri ölçebilecek nitelikte olduğu yönünde görüş belirtmişlerdir. Yapıyla ilgili olarak testin kaç faktörden oluştuğunu anlamak amacıyla faktör analizi yapılmıştır. Faktör analizi yoluyla ölçeğin yapı geçerliliği test edilmiştir.

Ölçeğin yapı geçerliliğini belirlemek amacıyla ölçeğin ilk formunda yer alan 85 maddeye Temel Bileşenler Analizi- TBA (Principal Component Anlysis) yapılmış, öz değeri 1'in üzerinde olan ve varyansın %75.3'ünü açıklayan 16 faktör altında toplandığı görülmüştür. Analiz ile gözlenen faktörleri ayrıştırarak, birbirinden olabildiğince bağımsız faktörlere ulaşabilmek amacıyla faktör analizi uygulamasına bir dik döndürme (rotasyon) yöntemi olan varimax kullanılarak devam edilmiştir. Bu işlemler sonucunda ölçekteki madde sayısı 69 olarak belirlenmiştir (Akçamete ve Avcıoğlu, 2005).

Ölçeğin Güvenilirliği; Cronbach Alfa katsayısı hesaplanarak test edilmiştir. Ölçeğin Cronbach Alfa katsayısı ile hesaplanan güvenilirlik katsayısı $r = 0.94$ bulunmuştur. Bu katsayı ölçeğin bütününe ilişkin hesaplanan güvenilirlik katsayısıdır.

Tablo 8: Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeğinin Alt Ölçek Güvenirlikleri

	Katılımcı Sayısı	Madde Sayısı	Cronbach's Alpha
TSB	169	13	.95
TKB	169	4	.94
İKB	169	5	.94
İBB	169	11	.94
GİYB	169	7	.93
DB	169	6	.93
KKEB	169	6	.94
SDBÇB	169	4	.94
SKEB	169	3	.94
YVB	169	4	.94
BB	169	6	.93
TOPLAM	169	69	.94

Araştırma örnekleminin küçük olmasından dolayı 11 alt boyutlu SBDÖ' nün birbirine yakın alt ölçekleri birleştirme yoluyla bir araya getirilmiştir. Alt boyutlar birleştirilirken okul öncesi eğitim alanında uzman kişilerin görüşlerine başvurulmuştur. Bu görüşler doğrultusunda yakın maddeler bir araya getirilerek yeni alt ölçekler elde edilmiştir. Birleştirme sonunda elde edilen yeni alt ölçekler aşağıda verilmiştir.

- **Sosyal uyum becerileri**

Bu alt ölçekte; temel sosyal beceriler, ilişkiyi başlatma becerileri, grupla iş yapma becerileri ve sonuçları kabul etme alt ölçekleri yer almaktadır.

- **Konuşma ve bilişsel beceriler**

Bu alt ölçekte; temel konuşma becerileri, ileri konuşma becerileri, yönerge verme becerileri ve bilişsel beceriler alt ölçekleri yer almaktadır.

- **Otokontrol becerileri**

Bu alt ölçekte; duygusal beceriler, otokontrol becerileri ve saldırgan davranışlarla başa çıkma becerileri alt ölçekleri yer almaktadır.

3.3.1.2. Kişisel Bilgi Formu

Kişisel Bilgi Formu; öğrencilerin sosyal becerilerini etkileyeceği düşünülen cinsiyet, kardeşe sayısı, aile tipi, anne-babanın Türkçe bilme durumu, ailede konuşulan dil, çocukla iletişimde kullanılan dil gibi demografik değişkenleri elde etmek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanmıştır.

3.3.1.3. Ölçeklerin Uygulanması

Gerekli izin alındıktan sonra, 2012-2013 eğitim öğretim yılının ilk yarısında Aralık ayında veriler toplanmaya başlanmıştır. İlk etapta telefon aracılığıyla okullardaki idarecilere ulaşılmış ve çalışma hakkında genel bilgi verilerek okula gitmek için uygun bir tarih belirlenmiştir. Öğretmenlere araştırmanın içeriğinden bahsedilerek, öğretmenlere SBDÖ verilmiştir. Gerekli açıklamalar öğretmenler yapıldıktan sonra doldurmaları için 1 aylık bir süre belirlenmişti. SBDÖ her çocuk için sınıf öğretmenleri tarafından doldurulmuştur. Öğretmenler aracılığıyla çocukların ailelerine kişisel bilgi formu ulaştırılmış ve bu form öğretmen rehberliğinde aileler tarafından doldurulmuştur.

3.4. Verilerin İstatistiksel Analizi

SBDÖ ve kişisel bilgi formu uygulandıktan sonra elde edilen veriler SPSS (Statistical Package for Social Sciences) paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Veriler değerlendirilirken tanımlayıcı istatistiksel metotlar (sayı, yüzde, ortalama, standart sapma)

kullanılmıştır. Çalışmanın kontrol değişkenleri olarak; cinsiyet, kardeş sayısı, aile tipi, anne-babanın Türkçe bilme durumu, ailede konuşulan dil, çocukla iletişimde kullanılan dil belirlenmiştir. "Ki-kare" analiz yöntemi iki değişken arasında sistematik bir ilişkinin var olup olmadığını belirlemeye yardım eder. Yani "Ki-kare" analiz yöntemi bir çapraz tabloda yer alan değişkenler arasındaki gözlenen ilişkinin istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını test etmek amacıyla kullanılır. Analizlerde ilk olarak kontrol değişkenleri ile bağımlı değişken arasında sistematik bir ilişkinin var olup olmadığını belirlemek için "Ki-kare" analiz yapılmıştır. Analizler sonucunda "ailede konuşulan dil" ile yaz anaokulu eğitimi arasında anlamlı bir ilişki bulunduğundan dolayı analizlerde "ailede konuşulan dil" kontrol değişkeni olarak kullanılmıştır.

Verilerin analizinde hangi istatistiksel tekniğin kullanılması gerektiğine karar vermek için ön analizler yapılmıştır. Sonuçta, bağımlı değişkene ilişkin gözlemler, grupların ait olduğu evrende normal dağılım göstermesi, gözlemleri grupların ait olduğu evrenlerde eşit varyansa sahip olması ve gözlemler birbirinden bağımsız olmasından dolayı (Büyüköztürk, 2002) verilerin analizinde Kovaryans analizi (ANCOVA) kullanılması uygun bulunmuştur. Ayrıca bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerinde ne derece etkili olduğunu tespit etmek için etki büyüklüğünü gösteren eta-kare analizi de kullanılmıştır. Elde edilen bulgular %95 güven aralığında, %5 anlamlılık düzeyinde değerlendirilmiştir.

Etki büyüklüğüne ilişkin olarak Büyüköztürk, bir ANOVA deseninde değişkenler arasındaki ilişkinin gücünü kararlaştırmada sık kullanılan istatistiğin eta-kare (η^2) korelasyon katsayısı olduğunu belirtmektedir. Değişkenler arasında doğrusallık varsayımı gerektirmeyen eta-kare, bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerinde ne derece etkili olduğunu gösterir. Etki büyüklüğü (effect size) olarak da isimlendirilen eta-kare bağımsız değişkenin ya da faktörün bağımlı değişkendeki toplam varyansın ne kadarını açıkladığını gösterir ve 0.00 ile 1.00 arasında değişir. .01, .06, .14 düzeyindeki η^2 değerleri sırasıyla “küçük” (small), “orta” (medium) ve “geniş” (large) etki büyüklüğü olarak yorumlanır (Büyüköztürk, 2007).

BÖLÜM IV

4.BULGULAR

Yaz anaokulunda eğitim alan ve almayan ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin sosyal becerilerinin tespiti ve öğrencilerin sosyal becerilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesinin amaçlandığı bu çalışmada elde edilen bulgular, bu bölümde tablolar halinde sunulmuştur.

4.1.Araştırma Soruları ve Analizleri

Bu bölümde araştırmanın alt amaçları doğrultusunda toplanan verilerin, istatistiksel çözümlenmesi sonucu elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular araştırmanın alt amaçlarına uygun olarak aşağıda verilmiştir.

4.1.1.Sosyal Uyum Becerileri

İlköğretim birinci sınıf öğrencilerin *sosyal uyum beceri* puanları, yaz anaokulunda eğitim alma durumuna göre bir farklılık göstermekte midir?

İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin yaz anaokulunda eğitim alma ve ailede konuşulan dil değişkenine göre sosyal uyum beceri puanları betimsel istatistikleri tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9: Yaz Anaokulunda Eğitim Alma Durumuna ve Ailede Konuşulan Dile İlişkin Sosyal Uyum Beceri Puanları Betimsel İstatistikleri

	Aldı			Almadı			Toplam		
	n	\bar{X}	S	n	\bar{X}	S	n	\bar{X}	S
Türkçe	11	35.27	8.34	19	31.90	9.33	30	33.14	8.99
Türkçe Dd.	88	33.84	8.21	51	26.39	8.82	139	31.10	9.15
Toplam	99	34.00	8.19	70	27.89	9.23	169	31.47	9.12

Türkçe Dd: Türkçe dışında dil

İlköğretim birinci sınıf öğrencilerin, sosyal uyum becerilerinin yaz anaokulunda eğitim almaya, ailede konuşulan dil değişkenine ve bu ikisinin ortak etkisine bağlı olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için ANCOVA testi uygulanmıştır. ANCOVA testi sonucu elde edilen istatistiksel değerler Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10: Yaz Anaokulunda Eğitim Almanın Öğrencilerin Sosyal Uyum Beceri Puanları Üzerindeki Etkisi

Varyans Kaynağı	Kareler		Kareler		
	Toplamı	sd	Ortalaması	F	p
Yaz Anaokulu	669.453	1	669.453	9.182	0.003
Konuşulan Dil	276.201	1	276.201	3.788	0.053
YA X KD	95.342	1	95.342	1.308	0.254
Hata	12030.253	165	72.911		
Toplam	181375.500	169			

YA:yaz anaokulu KD: konuşulan dil

Öğrencilerin sosyal uyum beceri puanlarının yaz anaokulunda eğitim alma durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur, $[F(1.165)= 9.18, p<.05]$. Çalışmaya katılan öğrencilerden yaz anaokulunda eğitim alanların sosyal uyum beceri ortalama puanları ($\bar{X}=34.00$), eğitim almayan öğrencilerin sosyal uyum beceri ortalama puanlarından ($\bar{X}=27.89$) daha yüksektir. Bu bulgu, öğrencilerin sosyal uyum becerileri üzerinde yaz anaokulu eğitiminin önemli bir etken olduğunu göstermektedir.

Öğrencilerin sosyal uyum beceri puanlarının ailede konuşulan dil değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur, $[F(1.165)= 3.78, p>.05]$. Çalışmaya katılan öğrencilerden, ailesinde Türkçe konuşulanların sosyal uyum beceri ortalama puanları ($\bar{X}=33.14$)'dır., ailesinde Türkçe dışında bir dil konuşulanların sosyal uyum beceri puanlarından ($\bar{X}=31.10$). Bu bulgu, öğrencilerin sosyal uyum becerileri üzerinde ailede konuşulan dilin anlamlı bir etkiye sahip olmadığını göstermektedir.

Yaz anaokulu eğitimi ve ailede konuşulan dilin öğrencilerin sosyal uyum becerileri üzerindeki ortak etkisi anlamsız bulunmuştur, $[F(1.165)=1.30, p>.05]$.

Yaz anaokulu eğitimi açısından elde edilen eta kare değeri ($\eta^2=.053$) göz önünde bulundurulduğunda, yaz anaokulu eğitiminin öğrencilerin sosyal uyum becerileri üzerinde orta büyüklükte bir etkiye sahip olduğu görülmektedir.

4.1.2.Konuşma ve Bilişsel Beceriler

İlköğretim birinci sınıf öğrencilerin *konuşma ve bilişsel beceri* puanları, yaz anaokulu eğitim alma durumuna göre bir farklılık göstermekte midir?

İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin yaz anaokulunda eğitim alma ve ailede konuşulan dil değişkenine göre konuşma ve bilişsel beceri puanları betimsel istatistikleri tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11: Yaz Anaokulunda Eğitim Alma Durumuna ve Ailede Konuşulan Dile İlişkin Konuşma ve Bilişsel Beceri Puanları Betimsel İstatistikleri

	Aldı			Almadı			Toplam		
	n	\bar{X}	S	n	\bar{X}	S	n	\bar{X}	S
Türkçe	11	19.11	5.46	19	16.57	4.89	30	17.50	5.16
Türkçe Dd.	88	18.54	4.65	51	13.86	4.78	139	16.82	5.20
Toplam	99	18.60	4.72	70	14.60	4.93	169	16.94	5.19

Türkçe Dd: Türkçe dışında dil

İlköğretim birinci sınıf öğrencilerin konuşma ve bilişsel becerilerinin yaz anaokulunda eğitim almaya, ailede konuşulan dil değişkenine ve bu ikisinin ortak etkisine bağlı olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için ANCOVA testi uygulanmıştır. ANCOVA testi sonucu elde edilen istatistiksel değerler Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12: Yaz Anaokulunda Eğitim Almanın Öğrencilerin Konuşma ve Bilişsel Beceri Puanları Üzerindeki Etkisi

Varyans Kaynağı	Kareler		Kareler		
	Toplamı	sd	Ortalaması	F	p
Yaz anaokulu	298.259	1	298.259	13.076	.000
Ailede KD.	61.920	1	61.920	2.715	.101
YA X KD	26.369	1	26.369	1.156	.284
Hata	3763.494	165	22.809		
Toplam	53062.375	169			

YA:yaz anaokulu KD: konuşulan dil

Öğrencilerin konuşma ve bilişsel beceri puanlarının yaz anaokulunda eğitim alma durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur, [F(1.165)= 13.07, p<.05].

Çalışmaya katılan öğrencilerden yaz anaokulunda eğitim alanların konuşma ve bilişsel beceri ortalama puanları (\bar{X} =18.60), eğitim almayan öğrencilerin konuşma ve bilişsel beceri ortalama puanlarından (\bar{X} =14.60) daha yüksektir. Bu bulgu, öğrencilerin konuşma ve bilişsel becerileri üzerinde yaz anaokulu eğitiminin önemli bir etken olduğunu göstermektedir.

Öğrencilerin konuşma ve bilişsel beceri puanlarının ailede konuşulan dil değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur, [F(1.165)= 2.71, p>.05]. Çalışmaya katılan öğrencilerden, ailesinde Türkçe konuşulanların konuşma ve bilişsel beceri ortalama puanları (\bar{X} =17.50), ailesinde Türkçe dışında bir dil konuşulanların konuşma ve bilişsel beceri puanları (\bar{X} =16.82)'dir. Bu bulgu, ailede konuşulan dilin öğrencilerin konuşma ve bilişsel becerileri üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığını göstermektedir.

Yaz anaokulu eğitimi ve ailede konuşulan dilin, öğrencilerin konuşma ve bilişsel becerileri üzerindeki ortak etkisi anlamsız bulunmuştur, [F(1.165)=1.15, p>.05].

Yaz anaokulu eğitimi açısından elde edilen eta kare değeri (η^2 =.071) göz önünde bulundurulduğunda, yaz anaokulu eğitiminin almanın öğrencilerin konuşma ve bilişsel becerileri üzerinde büyük düzeyde bir etkiye sahip olduğu görülmektedir.

4.1.3.Otokontrol Becerileri

İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin *otokontrol beceri* puanları, yaz anaokulunda eğitim alma durumuna göre bir farklılık göstermekte midir?

İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin yaz anaokulunda eğitim alma ve ailede konuşulan dil değişkenine göre otokontrol beceri puanları betimsel istatistikleri tablo13'de verilmiştir.

Tablo 13: Yaz Anaokulunda Eğitim Alma Durumuna ve Ailede Konuşulan Dile İlişkin Otokontrol Beceri Puanları Betimsel İstatistikleri

	Aldı			Almadı			Toplam		
	n	\bar{X}	S	n	\bar{X}	S	n	\bar{X}	S
Türkçe	11	5.46	5.46	19	18.42	4.78	30	19.55	5.17
Türkçe Dd.	88	20.88	5.38	51	16.20	5.07	139	19.16	5.72
Toplam	99	20.95	5.37	70	16.80	5.06	169	19.23	5.61

Türkçe Dd: Türkçe dışında dil

İlköğretim birinci sınıf öğrencilerin otokontrol becerinin yaz anaokulunda eğitim alma, ailede konuşulan dil değişkenine ve bu ikisinin ortak etkisine bağlı olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için ANCOVA testi uygulanmıştır. ANCOVA testi sonucu elde edilen istatistiksel değerler Tablo14'de verilmiştir.

Tablo 14: Yaz Anaokulunda Eğitim Almanın Öğrencilerin Otokontrol Beceri Puanları Üzerindeki Etkisi

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Yaz anaokulu	346.314	1	346.314	12.628	.000
Konuşulan Dil	46.577	1	46.577	1.698	.194
YAX KD	14.411	1	14.411	.526	.470
Hata	4524.961	165	27.424		
Toplam	67828.222	169			

YA:yaz anaokulu KD: konuşulan dil

Öğrencilerin otokontrol beceri puanlarının yaz anaokulunda eğitim alma durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur, $[F(1,165)= 12.62, p<.05]$. Çalışmaya katılan öğrencilerden, yaz anaokulunda eğitim alanların otokontrol beceri puanları ($\bar{X}=20.95$), eğitim almayan öğrencilerin otokontrol beceri puanlarından ($\bar{X}=16.80$) daha yüksektir. Bu bulgu, öğrencilerin otokontrol beceri puanları üzerinde yaz anaokulu eğitiminin önemli bir etken olduğunu göstermektedir.

Öğrencilerin otokontrol beceri puanlarının ailede konuşulan dil değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur, $[F(1,65)=1.69, p>.05]$. Çalışmaya katılan öğrencilerden, ailesinde Türkçe konuşulan çocukların otokontrol becerileri ortalama puanları ($\bar{X}=19.55$), ailesinde Türkçe dışında bir dil konuşulan çocukların otokontrol becerileri ortalama puanları ($\bar{X}=19.16$)'dir. Bu bulgu, ailede konuşulan dilin öğrencilerin otokontrol becerileri üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığını göstermektedir.

Yaz anaokulu eğitimi ve ailede konuşulan dilin, öğrencilerin otokontrol becerisi üzerindeki ortak etkisi anlamsız bulunmuştur, $[F(1,165)= 0.52, p>.05]$.

Yaz anaokulu eğitimi açısından elde edilen eta kare değeri ($\eta^2=.073$) göz önünde bulundurulduğunda, yaz anaokulu eğitiminin öğrencilerin otokontrol becerileri üzerinde büyük düzeyde bir etkiye sahip olduğu görülmektedir.

BÖLÜM V

5.SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu araştırmada, yaz anaokulunda eğitim alan ve almayan ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin sosyal becerilerinin tespiti ve öğrencilerin sosyal becerilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır.

Araştırmanın evreni, Mardin ilinde 2012-2013 eğitim öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilköğretim okullarında birinci sınıfa devam eden öğrenciler ve bu öğrencilerin ailelerinden oluşmaktadır. Araştırmanın örneklemini, 2012-2013 eğitim öğretim yılında Mardin ili Kızıltepe ilçe Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı Bahçelievler ve Dicle ilköğretim okullarında birinci sınıfa devam eden öğrencilerden yaz anaokulunda eğitim alan 99 öğrenci ile herhangi bir eğitim kurumunda okul öncesi eğitim almayan 70 öğrenci ve bu öğrencilerin aileleri oluşturmaktadır.

Araştırmada, öğrencilerin sosyal beceri düzeylerini ölçmek için Yrd. Doç. Dr. Hasan Avcıoğlu ile Prof. Dr. Gönül Akçamete tarafından geliştirilen “Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği (SBDÖ)” ve öğrencilerin kişisel bilgilerini tespit etmek için araştırmacı tarafından hazırlanan “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır.

Verilerin analizi SPSS (Statistical Package for Social Sciences) paket programı ile yapılmıştır. Verilerin analizinde Kovaryans analizi (ANCOVA) testi kullanılmıştır. Bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerinde ne derece etkili olduğunu tespit etmek için, etki büyüklüğünü gösteren eta-kare analizinden yararlanılmıştır.

5.1. Sonuçlar

Yaz anaokulunda eğitim alan ve almayan çocukların sosyal uyum beceri puanları arasında anlamlı düzeyde fark tespit edilmiştir. ($p < .05$). Analizler sonucunda; yaz anaokulu eğitim alan çocukların sosyal uyum beceri puanları, okul öncesi eğitim almayan çocukların puanlarına göre daha yüksek bulunmuştur

Yaz anaokulunda eğitim alan ve almayan çocukların konuşma ve bilişsel beceriler beceri puanları arasında anlamlı düzeyde fark tespit edilmiştir ($p < .05$). Analizler sonucunda; yaz anaokulunda eğitim alan çocukların konuşma ve bilişsel beceri puanları, okul öncesi eğitim almayan çocukların puanlarına göre daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Yaz anaokulunda eğitim alan ve almayan çocukların otokontrol beceri puanları arasında anlamlı düzeyde fark tespit edilmiştir ($p < .05$). Analizler sonucunda; yaz anaokulunda eğitim alan çocukların otokontrol beceri puanlarının okul öncesi eğitim almayan çocukların puanlarına göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Okul öncesi eğitimin çocukların sosyal gelişimi üzerindeki olumlu etkileri çeşitli araştırmalarla ortaya konulmuştur. Okul öncesi eğitim alan çocukların ilişkiyi başlatma, sürdürme, gruba iş yapabilme, duygulara yönelik becerilerinin ve stresle başa çıkma yollarının okul öncesi eğitimi almayan çocuklara göre daha çok gelişmiş olduğu tespit edilmiştir. Eğitim alan ve almayan öğrencilerin sosyal beceri düzeylerindeki fark, ilköğretime geldiklerinde çok net bir şekilde gözlenebilmektedir (Çınar, 1990; Dinç ve Gültekin, 2003).

Özbek (2003) tarafından yapılan araştırma bulgularına göre; okul öncesi eğitimi alan çocukların; plan yapma ve problem çözme, ilişkiyi başlatma ve sürdürme, stres durumuyla başa çıkabilme, gruba iş yapabilme ve özdenetimi koruma becerilerinin okul öncesi eğitimi almayan çocuklara göre daha gelişmiş olduğu görülmektedir. Lagregera ve Santagnossi (1980) ilköğretim öğrencileri ile sosyal beceri eğitimi çalışmaları yapmışlardır. Bu çalışmaların sonucunda, okul öncesi eğitim alan öğrencilerin, okul öncesi dönemde eğitim almayan öğrencilere göre daha yüksek sosyal becerilere sahip oldukları tespit edilmiştir.

Okul öncesi eğitim kurumları, çocuğu toplumsal yaşama hazırlamada aileyi destekleyen en önemli kurumlar olarak sistem içinde yerlerini almaktadır. Okul öncesi eğitim, çocuğun kendi bedenini tanımasına ve özbakım ihtiyaçlarını karşılayabilmesine yardımcı olmaktadır. Çocuğun bireysel yeteneklerine, ilgi, ihtiyaç ve gelişim düzeylerine uygun olarak hazırlanan okul öncesi eğitim programları aracılığı ile sunulan etkinlikler; çocuğun gruba katılmasına, sağlıklı iletişim kurmasına, temel alışkanlıkları kazanmasına, duygu ve düşüncelerini diğer bireylere rahatlıkla ifade edebilmesine ve paylaşma, işbirliği, yardımlaşma, dayanışma gibi temel sosyal becerilerin geliştirmesinde rol oynamaktadır (Aral ve diğerleri 2003; Oktay 2007; Ryan 2003; Senemoğlu 1994).

Öztürk'ün (2008), 275 ilköğretim birinci sınıf ve 275 ilköğretim üçüncü sınıf öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmasının sonucunda, okul öncesi eğitim alan ilköğretim birinci ve üçüncü sınıf öğrencilerin temel sosyal beceriler ve bilişsel beceriler alt ölçek puan ortalamaları okul öncesi eğitim almayan öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Erbay (2008), araştırmasında okul öncesi eğitim alan ve almayan ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin sosyal beceri düzeylerini, anne-baba tutumları ve bazı değişkenler açısından incelemiştir. Araştırma sonucunda; okul öncesi eğitim alan ve almayan ilköğretim

birinci sınıf öğrencilerinin sosyal beceri düzeyleri arasında anlamlı bir fark olduğu ve bu farkın eğitim alan çocuklar lehine olduğu belirlenmiştir.

İlköğretimin birinci kademesi, çocukların sosyal ilişkilerinin yoğun olduğu önemli bir dönemdir. Özellikle okul öncesi eğitim almamış çocuklar okulla yeni tanışacaklarından dolayı okul onlar için aileden farklı yeni bir sosyal ortamdır. Bu sosyal ortamda öğrenci-öğretmen ilişkisinin yanında akran ilişkileri de önem kazanmaktadır. Bu ilişkiler yardımıyla çocuklar pek çok sosyal beceri davranışını bu dönemde formal veya informal şekillerde kazanmaktadırlar. İlköğretim birinci kademe çağındaki çocukların önceden okul öncesi eğitim almış olmaları bu ilişkilerle erken tanışmalarını sağlamakta ve bu durum, sosyal becerilerini olumlu yönde etkilemektedir (Seven, 2008).

Lagregera ve Santagnossi (1980), ilkokul öğrencileri ile sosyal beceri eğitimi çalışmaları yapmıştır. Bu çalışmaların sonucunda, okul öncesi eğitim alan öğrencilerin, okul öncesi eğitimi almayan öğrencilere göre daha yüksek sosyal becerilere sahip olduğu görülmüştür. Atılğan (2001), okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden ve etmeyen ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin sosyal beceri özelliklerini karşılaştırdığı çalışmada, okul öncesi eğitim alan öğrencilerin okul öncesi eğitim almayan öğrencilere göre daha olumlu bireysel özelliklere sahip olduklarını ve yüksek sosyal beceriler sergilediklerini ortaya koymuştur.

Bu araştırmanın sonucunda; öğrencilerin sosyal uyum beceri puanlarının ailede konuşulan dil değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermediği fakat anlamlılığa çok yakın bir değer olduğu görülmektedir ($p>.05$). Çalışmanın örnekleminin küçük olması bu sonuç üzerinde etkili olmuştur. Daha büyük bir örneklem grubuyla yapılabilecek bir çalışma sonrasında ailede konuşulan dilin çocukların sosyal becerileri üzerinde anlamlı düzeyde etkili olabileceği düşünülmektedir.

Sosyal, kültürel ve aile içi koşulların çocukların eğitim sürecine olan etkilerini incelemek amacıyla 2006 yılında yapılan alan çalışması sonucunda evde Türkçeden başka dil konuşan çocukların okulu terk eden çocuklar içindeki oranını tespit edilmiş olup bu oranın Diyarbakır'da yüzde 85 olduğu belirlenmiştir (Gökşen, Cemalcılar ve Gürlesel, 2008). BETAM'ın hane halkı işgücü anketi verilerinden yola çıkarak yaptığı çalışmanın bulgularına göre, Güneydoğu Anadolu'da her üç yetişkinden birinin ekonomik ve toplumsal hayata katılmanın ön koşulu olan okuma yazmayı bilmediği belirlenmiştir (Uysal-Kolaşın ve Güner 2010; akt.Ayan-Ceyhan).

Türkiye'de okul öncesi eğitime duyulan gereksinimin belirlenmesi için İstanbul, Diyarbakır ve Van illerinde yürütülen başka bir alan araştırması sonucunda; okul öncesi

eğitim hizmetlerinin yaygınlaştırılması ve anasınıfı düzeyindeki çocukların dil becerilerini geliştirecek bir destek programının gerekliliği ortaya çıkmıştır. Destek programı ile çocuk sosyal, bilişsel ve fiziksel açıdan okula hazırlıklı olacak ve birinci sınıf okuma-yazma faaliyetlerini yürütmek için gerekli olan dil gelişim düzeyine sahip olarak ilköğretime başlayacaktır. Anasınıfı düzeyindeki bu destek, ilköğretim yıllarında zaman kazanımını, etkin bir öğretimi ve öğrenci açısından da daha yüksek başarıyı beraberinde getirecektir (Aksu- Koç vd. 2002). Bütün bu kazanımların doğal sonucu olarak, çocuklar sosyal becerileri kolaylıkla öğrenip uygun ortamlarda becerilerini sergileyebileceklerdir.

Çocuğun fiziksel, bilişsel, sosyal ve duygusal gelişiminin temelleri yaşamın ilk yıllarında aile içinde oluşmaktadır. Dolayısıyla, ocuğun bakım ve eğitiminin ilk sorumlusu olan ana-babalar, onun öğrenim ve gelişiminde en önemli rolü oynarlar. Araştırmanın yapıldığı bölgede çok dillilikten kaynaklanan sorunlardan dolayı anne babalar, çocuklarının eğitimine destek olma konusunda yetersizlikler yaşamaktadırlar. Dil yetisi çocukların bütün gelişim alanlarını etkilediği gibi sosyal gelişimlerini de etkilemektedir. Dil yetisindeki eksiklikler sosyal beceri yetersizliği olarak ortaya çıkmaktadır. Sosyal becerileri yeterli düzeyde olmayan çocuklar, yaşamları boyunca kişilerarası ilişkilerde, akademik çalışmalarda, duygusal-davranışsal alanlarda ve meslek yaşamlarında çeşitli problemlerle karşılaşmaktadırlar. Bu problemlerin ortadan kaldırılması için çocukların sosyal beceri düzeylerinin artırılıp, toplumla bütünleştirilmelerinin sağlanması gerekmektedir (Avcıoğlu, 2005). Bu bulgu, öğrencilerin sosyal uyum becerileri üzerinde ailede konuşulan dilin anlamlı bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Bu araştırma sonucunda elde edilen bulgular literatürle uyumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

5.2. Öneriler

Bu araştırma sonucunda; yaz anaokulu eğitiminin ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin sosyal uyum, konuşma ve bilişsel, otokontrol beceri puanları üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin sosyal uyum beceri puanlarının ailede konuşulan dil değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermediği fakat anlamlılığa çok yakın bir değer olduğu ve daha büyük bir örneklem gurubuyla anlamlı değerler bulunabileceği öngörülmektedir. Bu sonuçlar doğrultusunda bazı önerilerde bulunmak mümkündür.

Programın uygulanmasının ardından elde edilen sonuçlar ışığında geliştirilen öneriler şu şekildedir:

- Maliyetinin yüksek olması ve yaygınlaştırılmasının güç olması nedeniyle Kurumsal Eğitim Model'ine alternatif olarak yaz anaokulu gibi maliyeti düşük eğitim modellerinin planlanıp geliştirilmesi gerekmektedir.
- Çok dilli bölgelerde yaşayan çocukların Türkçe dil yetkinliklerini geliştirmek için, yaz anaokullarının Türkiye'de çok dilliliğin yoğun olduğu bölgelerde yaygınlaştırılması gerekmektedir.
- Kırsal kesimlerde kurumsal okul öncesi eğitim olanaklarından yararlanamayan çocukların okula hazır bulunuşluk düzeylerini arttırmak için yaz anaokullarının sayısının artırılması gerekmektedir.
- Çocukların topluma uyum düzeylerini ortaya koyan sosyal uyum becerilerinin, konuşma ve bilişsel becerilerin, otokontrol becerilerinin geliştirilmesi için çocuklara okul öncesi eğitim fırsatları sunulmalıdır.

KAYNAKÇA

- AÇEV. (2004).“Eğitim faaliyetleri televizyon yoluyla eğitim projesi”,AÇEV-TRT televizyon yoluyla eğitim projesi.
<http://www.acev.org/Pdf/BasinBultenleri/BenimleOynarMisinBasinBulteni20022003d544311f.pdf> (07.07.2013)
- AÇEV. (2005). Okul öncesi eğitimde kalite: üniversitelerin rolü, toplantı raporu.
http://www.acevailelericinkaynaklar.org/files/okul_onesi_egitimde_kalite.pdf (06.07.2013).
- AÇEV. (2007). 2007 faaliyet raporu.
<http://www.acev.org/biz-kimiz/faaliyet-raporlarimiz> (05.07.2013)
- AÇEV. (2010). Baba destek programı.
<http://www.unicef.org.tr/ecd/pdf/senocak.pdf> (04.07.2013).
- AÇEV. (2013). Erken çocukluk eğitimi ve “4+4+4” düzenlemesi .
http://www.acev.org/docs/ne-yapiyoruz/ece_acev_erg_rapor.pdf(07.02.2013)
- Akçamete, G. ve Avcıoğlu, H. (2005). Sosyal becerileri değerlendirme ölçeğinin (7–12 yaş) geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 5(2), 61-77.
- Akçar, Ş. (2003). “Erken çocukluk bakım ve eğitim hizmetlerinin dar gelirli bölgelere yaygınlaştırmak üzere alternatif bir yaklaşım; yerel kaynakların mobilizasyonu ve kadının liderliğinde kadın ve çocuk merkezleri” erken çocukluk eğitimi politikaları: yaygınlaşma, yönetim ve yapılar toplantısı raporu.
http://www.acevailelericinkaynaklar.org/files/okul_onesi_egitimde_kalite.pdf (17.06.2013).
- Akoğlu, G. ve Şipal, F. (2012). Düşük sosyo-ekonomik düzeydeki çocuklara yönelik erken müdahale yaklaşımları: Dünyada ve Türkiye’den uygulamalar. *Toplum ve Sosyal Hizmet Dergisi*, 23 (1), 173-184.
- Aksu-Koç, A., Bekman, S. ve Erguvanlı-Taylan, E. (2004). Güneydoğu Anadolu Bölgesi’nde bir erken müdahale modeli: yazanaokulu pilot uygulaması.
<http://www.acev.org/kaynaklarimiz/arastirmalarimiz-ve-yayinlarimiz> (01.06.2013)
- Akyüz, Y. (1996). Anaokullarının Türkiye’de kuruluş ve gelişim tarihçesi. *Milli Eğitim Dergisi*, (132), 154-155.

- Alisinanoğlu, F. ve Özbey, S. (2011). Okul öncesi dönemde sosyal beceri ve problemleri davranış eğitimi program örnekleri. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Aral, N. (2011). Okul öncesi eğitimde kaynaştırma. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Aral, N., Baran, G., Bulut, Ş. ve Çimen, S. (2000). Çocuk gelişimi 2. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Aral, N., Kandır, A. ve Yaşar, M. C. (2001). Okul öncesi eğitim 1. İstanbul: YA-PA Yayınları.
- Aral, N., Kandır, A. ve Yaşar, M. C. (2011). Okul öncesi eğitim ve okul öncesi eğitim programı. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Arı, R., Deniz, M. E., Erişen, Y. ve Çeliköz, N. (2006). Çocukların okula hazırlanması (anne- çocuk eğitimi) temel araştırması.
http://www.nadircelikoz.com/tep_2_cocuklarin_okula_hazirlanmasi_tr%C3%87OCUKLARIN%20OKULA%20HAZIRLANMASI-MEB_4.pdf(15.06.2013).
- Arslan, M. (2005). Avrupa Birliği ülkelerinde okul öncesi eğitimin gelişimi ve mevcut durum. *Milli Eğitim/ Üç Aylık Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 33 (167), 185-201.
- Arslan, Ü. (2012). Okul öncesi eğitimde temel becerilerin ve sosyal davranışların kazandırılması. G. Haktanır, (Ed.), *Okul öncesi eğitime giriş içinde* (s. 202-222). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Artan, İ. ve San-Bayhan, P. (2009). Çocuk gelişimi ve eğitimi. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Atay, M. (2011). Erken çocukluk döneminde gelişim 2. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Atılğan, G. (2001). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden ve etmeyen ilköğretim 1.kademe 1.devre öğrencilerinin sosyal beceri özelliklerinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Atmaca-Koçak, A. (2004). Baba destek programı değerlendirme raporu.
<http://www.acev.org/kaynaklarimiz/arastirmalarimiz-ve-yayinlarimiz>
(02.07.2013)
- Avcıoğlu, H. (2003). Okul öncesi Dönemdeki Çocuklara Sosyal Becerilerin Öğretilmesinde İşbirlikçi Öğrenme Yöntemi ile Sunulan Öğretim Programının Etkililiğinin İncelenmesi. OMEP Dünya Konsey Toplantısı ve Konferansı (Bildiri Kitabı I). İstanbul: Ya-Pa Yayınları.

- Bacanlı, H. (1999). Sosyal beceri eğitimi. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Başaran, B. I. (2004). Etkili öğrenme ve çoklu zeka kuramı. *Ege Eğitim Dergisi*, (5), 7-15.
- Bekman , S. (1999). Eşit Fırsat: Anne Çocuk Eğitim Programı'nın Değerlendirilmesi.
<http://panel.unicef.org.tr/vera/app/var/files/c/o/cocuklara-esit-firsat-anne-cocuk-egitimi-programi.pdf> (24.07.2013)
- Bekman, S., & Topaç, B. (2013). OVÇEP İstanbul pilot projesi değerlendirme araştırması.
<http://www.acev.org/kaynaklarimiz/arastirmalarimiz-ve-yayinlarimiz>
(12.07.2013)
- Bekman, S. ve Gürlehel, C.(2005). Doğru Başlangıç: Türkiye'de okul öncesiEğitim.
(TÜSIAD-T/2005-05/396). İstanbul: TÜSIAD.
<http://www.tusiad.org:7979/FileArchive/duyuruno681.pdf> (16.07.2013)
- Bertan, M., Haznedaroğlu, D., Koln, P., Yurdakök, K. ve Doğan Güçiz, B. (2009). Ülkemizde erken çocukluk gelişimine ilişkin yapılan çalışmaların derlenmesi (2000-2007). *Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Dergisi*, (52), 1-8.
- Bilecen, N. (1995). *İlkokul birinci Sınıfın Amaçlarına Ulaşmada Anasınınına Devam Etme ve ya Etmemenin Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Boyum, L. A. ve Ross, D. P. (1995). The role of family emotional eXpressiveness in the development of children's social competence.Journal of Marriage & the Famil (57), 593-608.
- Büyüköztürk, Ş. 2008. Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı. (9. Basım), Pegem Akademi, Ankara.
- Çağdaş, A. ve Seçer, Z. Ş. (2004). Anne-baba eğitimi. Konya: Eğitim Kitabevi.
- Çetin, F., Alpa-Bilbay , A. ve Albayrak-Kaymak, D. (2002). Araştırmadan uygulamaya çocuklarda sosyal beceriler grup eğitimi. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Çifci, İ. ve Sucuoğlu, B. (2004). Bilişsel süreç yaklaşımıyla sosyal beceri öğretimi. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Çimen, N. (2009). *Okul öncesi Eğitimi Programında Altı Yaş Grubu Çocukların Sosyal Becerilerinin Gerçekleşme Düzeyi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

- Çimen, S. (2000). *Ankara'da üniversite anaokullarına devam eden beş altı yaş çocuklarının psiko -sosyal gelişimlerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çubukçu, Z. ve Gültekin, M. (2006). ilköğretim öğrencilerine kazandırılması gereken sosyal beceriler. *Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi*, (37), 155-174.
- Dinç, B. (2002). *Okul öncesi eğitimin 4-5 yaş çocuğunun sosyal gelişimine etkileri konusunda öğretmen görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Dinç, B. ve Gültekin, M.(2003). Okul öncesi eğitimin 4-5 yaş çocuğunun sosyal gelişimine etkileri konusunda öğretmen görüşleri. OMEP 2003 Dünya Konsey Toplantısı ve Konferansı. Kuşadası, Türkiye, 5-11 Ekim 2003.
- Durualp, E. ve Aral, N. (2010). Altı yaşındaki çocukların sosyal becerilerine oyun temelli sosyal beceri eğitiminin etkisinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* ,(39), 160-172.
- Elliott, S., Barnard , J. and Gresham, F. M. (1989). Preschoolers' Social Behavior: Teachers' And Parents' Assessments. *Assessment, Journal Of Psychoeducational Assessment*, 7.
- Durualp, E. (2009). *Anasınıfına devam eden altı yaş çocuklarının sosyal uyum ve becerilerine oyun temelli sosyal beceri eğitiminin etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Erbay, E. (2008). *Okul öncesi eğitim alan ve almayan ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin sosyal becerilere sahip olma düzeyleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Ergün, M. (1987). Satı Bey'in hayatı ve Türk eğitimine hizmetler. *İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (1), 4-19.
- Evirgen, S. (2003). "Gezici eğitim modeli" erken çocukluk eğitimi politikaları: yaygınlaşma, yönetim ve yapılar toplantısı raporu.
http://www.acevailelericinkaynaklar.org/files/okul_onesesi_egitimde_kalite.pdf
(02.07.2013)
- Forster, H.C. (2010), "Beyond the ABC's and 123's: *The Effect of Social Competence on Early Academic Achievement*", Master Thesis, Faculty of the Graduate School of Arts and Sciences of Georgetown University, Washington D.C.
- Gander, M. and Gardiner , H. (1993). Çocuk ve ergen gelişimi. (7. baskı) (A., Dönmez ve N., Çelen, Cev.) Ankara: İmge Kitabevi.

- Genç, S. Z. (2005). İlköğretimde sosyal becerilerin gerçekleşme düzeyinin belirlenmesi üzerine bir araştırma. *Kastamonu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13 (1), 41-54.
- Gökşen, F., Cemalcılar, Z., ve Gürlesel, C. F. (2006). Türkiye'de İlköğretim Okullarında Okulu Terk ve İzlenmesi ile Önlenmesine Yönelik Politikalar [Primary School Dropouts in Turkey and Monitoring Policies for Prevention]. İstanbul: AÇEV, ERG, KADER and EU.
- Gülay, A. ve Akman, B. (2009). Okul öncesi dönemde sosyal beceriler. Ankara: Pegem Akademi Yayınevi.
- Günindi, Y. (2010). *Anasınıfına devam eden altı yaş çocuklarına uygulanan sosyal uyum beceri eğitimi programının çocukların sosyal uyum becerilerinin gelişimine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Günindi, Y. (2011). Bağımsız anaokullarına ve anasınıflarına devam eden çocukların sosyal becerilerinin değerlendirilmesi. *Ahi Evren Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (1), 133-144.
- Gürkan, T. (1979). Okul öncesi eğitimin ilköğretimdeki etkileri üzerine bir inceleme. *Eğitim ve Bilim Dergisi* (22), 16-26.
- Güven, İ. (2010). Türk eğitim tarihi. Ankara: Naturel Yayıncılık.
- Hamamcı, Z. (2010). Türkiye'de uygulanan aile rehberliği programları. A. S. Türküm (Ed.), Anne baba eğitimi içinde (s. 69-89). Eskişehir: Açık Öğretim Fakültesi Yayını.
- Janet, J. E. (2011). The Effects of Day Care on the Social-Emotional Development of Children.
<http://www.familyfacts.org/briefs/37/daycare-and-childrens-well-being> (14.07.2013)
- Kağıtçıbaşı, Ç., Baydar, N., Göksen, F. ve Kun, A. (2002). Benimle oynar mısın programı etkinlik araştırması raporu.
<http://www.acev.org/kaynaklarimiz/arastirmalarimiz-ve-yayinlarimiz> (04.07.2013).
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2007). Kültürel psikoloji, kültür bağlamında insan ve aile. İstanbul: Evrim Yayınevi.
- Kapıkıran, N., İvrendi, A. ve Adak, A. (2006). Okul öncesi çocuklarında sosyal beceri durum saptaması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19 (1), 20-28.
- Karasar, N. (2008). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Nobel Yayıncılık.

- Kartal, H. (2005). *Erken çocukluk eğitim programlarından Anne-Çocuk Programı'nın altı yaş grubundaki çocukların bilişsel gelişimine etkisi*. Yayınlanmış Doktora Tezi, Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Kartal, H. (2011). Geçmişten günümüze erken çocukluk eğitimi uygulamaları. Bursa: Ezgi Kitabevi.
- Kayısılı, B. K. (2008). Akademik başarının artırılmasında aile katılımı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi* , 9 (1), 69-83.
- Kılıç, Ç. (2010). Aile eğitim programları ve Türkiye'deki örnekleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi* , 10 (1), 99-111.
- Kimmet, E. (2002). Baba destek programı. *Çocuk Çocuk Dergisi* (20), 15-19.
- Koçak, N. (2001). Erken çocukluk döneminde eğitim ve Türkiye'de erken çocukluk eğitiminin durumu. *Milli Eğitim Dergisi* (151).
- Lamb, M. E. (1977). Father-infant and mother-infant interaction in the first year of life. *Child Development*, (48), 167-181.
- Lagregera, A., M. and Santgrossi, D. A. (1980) Social Skills Training With Elementary School Students: A Behavioral Group Approach, *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, sayı: 48, s. 220 - 227.
- Lunenburg, F. C. (2000). Early childhood education programs can make a difference in academic, economic and social arenas. *Education* , 3 (120), 519-529.
- Marlowe, H. A. 1986. Social intelligence: Evidence for multidimensionality and construct independence. *Journal of Educational Psychology* (78), 52-58.
- McArthur, J. R. (2002). The why, what, and how of teaching children social skills. *The Social Studies*, July /August, 183-185.
- McBride, B. A., & Rane, T. R. (1997). Paternal involvement: implications for Parenting Programs for Men. *Early Childhood Research Quarterly*, (12), 173-197.
- McClelland, M., Morrison, F.J., and Holmes, D.L. (2004). Children at risk for early academic problems: The role of learning-related social skills. *Research in Developmental Disabilities*, 25(5), 399- 412.
- McGurk, H., & Soriano, G. (1998). Families and social development: the 21st. A. Campbell, S. Muncer(Ed.), *The social child in* (s. 113-142). Sussex: Psychology Press.

- MEB. (1993). Okul öncesi eğitimi. Ankara: Milli Eğitim Basım Evi.
- MEB. (2006). Milli eğitim bakanlığı okul öncesi eğitimi genel müdürlüğü, okul öncesi eğitim programı (36-72 aylık çocuklar için) kitabı. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- MEB. (2007). Milli eğitim istatistikleri (örgün eğitim 2007-2008).
http://sgb.meb.gov.tr/istatistik/meb_istatistikleri_orgun_egitim_2007_2008.pdf
 (16.07.2013)
- MEB. (2010). 18. Milli Eğitim Şurası.
http://www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular2010/ttkb/18Sura_kararlari_tamami.pdf
 (15.07.2013)
- MEB. (2012). Okul öncesi veli-çocuk eğitimi programı (OVÇEP) projesi.
<http://tegm.meb.gov.tr/www/okul-oncesi-veli-cocuk-egitimi-programi-ovcep/icerik/39>
 (05.07.2013)
- Milfort, R. ve Greenfield, D.B. (2002). Teacher and observer ratings of head start children's social skills. *Early Childhood Research Quarterly* (17), 581-595.
- Mussun-Miller, L. (1993). Social acceptance and social problem solving in preschool children. *Journal Of Applied Developmental Psychology* (14) 59-70.
- Myers, R. (1996). Hayatta kalan oniki. Ankara: Anne Çocuk Eğitim Vakfı Yayını.
- Ogelman, H. G. (2012). Okul öncesi Dönemde Sosyal Gelişim. E. Kargı (Ed.), Erken çocukluk dönemimde gelişim içinde (s. 47-83). Ankara: Pegem Akademi.
- Oğuzkan, Ş. ve Oral, G. (2002). Okul öncesi Eğitimi (11. Basım). İstanbul: M.E.B. Yayınları.
- Oktay, A. (2003). "Türkiye'de kurum merkezli erken çocukluk eğitimi" Erken çocukluk eğitimi politikaları: yaygınlaşma, yönetim ve yapılar toplantısı raporu.
http://www.acevailelericinkaynaklar.org/files/okul_onesi_egitimdekalite.pdf
 (17.06.2013).
- Oktay, A. (1999). Yaşamın sihirli yılları: okul öncesi dönem (5.Basım). İstanbul: Epsilon Yayınları.
- Onur Sezer, G. ve Balantekin, Y. (2010). Türkiye'de uygulanan farklı okul öncesi eğitim modelleri. H. A. Başal (Ed.), Okul öncesi eğitimde uygulanan farklı modeller içinde (s. 139-209). Bursa: Dora Yayıncılık.

- Oprea, L. M. (1998). *The relationship of authoritative parenting style of Head Start families and the development of appropriate social skills inpreschool children*, (Unpublished Dissertation for the Degree of Doctorate in Education). USA:University of N.
- Ömeroğlu, E. ve Can-Yaşar, M. (2002). Ev merkezli aile çocuk eğitimi programının ev ortamına etkisi,Erken Çocukluk Gelişimi ve Eğitimi Sempozyumu. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Özbek, A. (2003). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden ve etmeyen çocukların ilköğretim birinci sınıfta sosyal gelişim açısından öğretmen görüşüne dayalı olarak karşılaştırılması*.Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Özdemir-Uluç, F. (2003). “Kitle iletişim araçlarıyla eğitim”, erken çocukluk eğitimi politikaları: yaygınlaşma, yönetim ve yapılar toplantısı raporu.
http://www.acevailelericinkaynaklar.org/files/okul_onesesi_egitimde_kalite.pdf
(07.07.2013)
- Özmert, E. N. (2006). Erken çocukluk gelişiminin desteklenmesi III: Aile. *Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Dergisi*, 49, 256-273.
- Öztürk, A. (2008). *Okul öncesi eğitimin ilköğretim 1. ve 3. sınıf öğrencilerinin sosyal becerilerine etkisinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Parker, J. G. and Asher, S. R. (1987). Peer relations and later personel adjustment: are low-accepted children at risk? *Psychological Bulletin*, 102 (3), 357-389.
- Perry, K. E., & Weinstein, R. S. (1998). The social conteXt of early schooling and children's school adjustment. *Educational Psychologist* , 33 (4), 177-194.
- Poyraz, H. (2003). *Okul öncesi Dönemde Oyun ve Oyuncak*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Poyraz, H. ve Çiftçi, D. (2011). *Okul öncesi eğitimin ilke ve yöntemleri* (4. Basım). Ankara: Anı Yayıncılık.
- San-Bayhan , P. ve Artan, İ. (2009). *Çocuk gelişimi ve eğitimi*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Sarı, E. (2007). *Anasınıfına devam eden 5–6 yaş grubu çocukların, annelerinin çocuk yetiştirme tutumlarının, çocuğun sosyal uyum ve becerilerine etkisinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim BilimleriEnstitüsü, Ankara.

- Seven, S. (2006). *6 yaş çocuklarının sosyal beceri düzeyleri ile bağlanma durumları arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Seven, S. (2008). *Yedi-sekiz yaş çocuklarının sosyal becerilerinin incelenmesi*. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18 (2), 151-174.
- Sorias, O. (1986). Sosyal beceriler ve değerlendirme yöntemleri. *Psikoloji dergisi* ,5 (20), 24-29.
- Şimşek, B. (2012). *Erken çocukluk döneminde uygulanan anne destek programının Annelerin çocuk yetiştirme tutumları üzerindeki etkilerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Spence, S.H. (1983). Teaching Social Skills to Children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 24 (4), 621–627.
- Temel, F. (2003). “Aile eğitim modeli Dünya’da ve Türkiye’deki uygulamalar”, Erken çocukluk eğitimi politikaları: yaygınlaşma, yönetim ve yapılar toplantısı raporu. [http://www.acev.org/kaynaklarimiz/arastirmalarimiz-ve-yayinlarimiz\(05.07.2013\)](http://www.acev.org/kaynaklarimiz/arastirmalarimiz-ve-yayinlarimiz(05.07.2013))
- Tezel- Şahin, F., ve Cevher- Kalburan , N. (2009). Aile eğitim programları ve etkililiği: dünyada neler uygulanıyor? *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25 (1),1-12.
- Tezel-Şahin, F., ve Özyürek, A. (2010). Anne baba eğitimi ve okul öncesinde aile katılımı. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Tuğrul Atik, B. (1992). *Anaokulu eğitimi alan ve almayan çocukların ruhsal uyum davranışlarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Tutkun, C. (2011). *60-72 aylık çocukların sosyal becerilerinin anne ve öğretmen değerlendirmelerine göre incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tunçeli, H.İ. (2012). *Anaokullarına devam eden 6 yaş çocuklarının sosyal becerilerinin okul olgunluklarına etkilerinin incelenmesi*.Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Uğur, H. (1998). *Anasınıfı eğitiminin sosyalleşmedeki rolü ve öğrencileri sosyalleştirme açısından özel ve devlet anasınıflarının karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

- UNICEF. (2007). Benim ailem'i yaygınlaştırırken.
http://www.unicef.org/turkey/oc3/_cp58a.html (16. 06.2013)
- UNİCEF. (2011). Türkiye'de çocukların durumu raporu. Ankara: Unıcef Yayınları.
[http://www.unicef.org.tr/tr/knowledge/detail/822/turkiye-de-cocuklarin-durumu-raporu\(05.06.2013\)](http://www.unicef.org.tr/tr/knowledge/detail/822/turkiye-de-cocuklarin-durumu-raporu(05.06.2013))
- Ural, O. ve Ramazan, O. (2007). Türkiye'de okul öncesi eğitimin dünü ve bugünü. S. Özdemir, H.Bacanlı ve M. Özer (Ed.), Türkiye'de Okul öncesi Eğitim ve İlköğretim Sistemi: Temel Sorunlar ve Çözüm Önerileri içinde (11-56). Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- Uysal-Kolaşın, G. ve Güner, D., (2010) "4 milyon742 bin kadın okuma yazma bilmiyor", <http://betam.bahcesehir.edu.tr/tr/wpcontent/uploads/2010/08/ArastirmaNotu085.doc> (05.06.2013)
- Yakar, F. ve Gingök, L. (1983). Anaokulu öğretmeninin rehber kitabı. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Yaşar, M. C. (2001). Erken Çocukluk Döneminde Eğitim ve Türkiye'de Erken Çocukluk Eğitiminin Durumu Okul öncesi Eğitim Kurumlarında Ailenin Eğitime Katılımı. Gazi Üniversitesi Anaokulu/Anasınıfı El Kitabı. içinde İstanbul: Yapa yayınları.
- Yavuzer, H. (2001). Anne baba okulu (8. Basım). İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Yavuzer, H. (2006). Çocuk Psikolojisi (29. Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yavuzer, H. (2008). Bedensel, zihinsel ve sosyal gelişimiyle çocuğunuzun ilk 6 yılı (23.Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yılmaz, N. (2005). Türkiye'de okul öncesi eğitimi, gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Yüksel. (2001). Öğretmenlerin sahip olması gereken davranış olarak sosyal beceriler. *Milli Eğitim Dergisi*, (150), 2-3.
- Yüksel, G. (1998). Sosyal beceri envanterinin Türkçe'ye uyarlanması: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Türk Psikoloji Danışma ve Rehberlik Dergisi*, (9), 39-48.
- Zembat, R. ve Unutkan Ö. (199). Okul öncesinde çocuğun sosyal gelişiminde aile katılımının önemi, Marmara Üniversitesi Rehber Kitaplar Dizisi. İstanbul: Ya-P

EKLER

EK:1 Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği (7-12 yaş)

SOSYAL BECERİLERİ DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ (7-12 YAŞ)

Değerlendirme yapan kişinin adı-soyadı:
Değerlendirme yapılan kişinin adı-soyadı:

YONERGE: Aşağıda Çocukların sahip olması gereken sosyal beceriler verilmiştir. Her ifadeyi okuyun daha sonra değerlendirmeyi yaptığımız çocuğun sahip olduğu sosyal becerilerin karşısındaki duruma uygun olanına (X) işareti koyunuz. Gözleme olanağı bulamadığınız beceriyi boş bırakınız.

	Her zaman	Çok sık yapar	Genellikle yapar	Az yapar	Hiçbir zaman yapmaz
TEMEL SOSYAL BECERİLER					
1. Çevresinde gelişen olayları gözlemler (çevresinde yer alan canlı ve cansız varlıklar ve bunların özellikleri hakkında veri toplayarak bilgi edinir).					
2.Konuşurken, sözel anlatımının anlamını pekiştirmek ve tamamlamak için mimikler kullanır.					
3.Konuşurken, sözel anlatımının anlamını pekiştirmek ve tamamlamak için Jestler kullanır.					
4.Birlikte olduğu insanlara karşı hissettiği duygulara göre arasındaki mesafeyi ayarlar (uzak ya da yakın durur).					
5.Başkalarıyla ilişkilerinde, karşısındakine duygularını aktarmak için bedensel teması kullanır (sarılma, öpme, kucaklama, kolları tutma, Sırtı tutma vb).					
6.İçinde bulunduğu ortama göre (başkalarıyla konuşurken, dinlerken) beden duruşunu sergiler.					
7. Başkalarıyla etkileşim halindeyken (başkalarıyla konuşurken, dinlerken) göz kontağı kurar.					
8.Daha önce neler söylendiği sorulduğunda tekrar eder.					
9.Kıyafet temizliğinde dikkat eder.					
10.Başkalarıyla konuşurken konuşmanın içeriğine uygun geri bildirimde bulunur.					
11.Eşyalarını(kalem, silgi, oyuncak vb.)başkalarıyla paylaşır.					
12.Başkalarıyla gerektiğinde işbirliği yapar.					

13.Başkaları konuşurken dinler.					
TEMEL KONUŞMA BECERİLERİ					
14.Konuşmayı başlatır.					
15.Konuşmayı sürdürür.					
16.Konuşmayı bitirir.					
17.Konuşmayı bitirdikten sonra yeniden başlatır.					
18.Konuşmak için başkalarının konuşmasının tamamlamasını bekler.					
19.Konuşmasını, konuşmanın içeriğine uygun olmayan duraklamalar yapmadan sürdürür.					
20.Konuşurken başkaları tarafından anlaşılabilmek için konuşma hızını ayarlar.					
21.Konuşurken konuşmada yer alan duygu ve düşüncelerin anlamına ışık tutan vurgulamalarda bulunur.					
22.Konuşurken içinde bulunduğu ortama göre ses tonunu ayarlar.					
İLİŞKİYİ BAŞLATMA BECERİLERİ					
23.İlk tanıştığı kişilere kendisini tanıtır.					
24.Tanıdığı kişileri başkalarına tanıtır.					
25.Tanıdığı kişilerle karşılaştığında gülümser.					
26.Tanıdığı kişilerle karşılaşınca selam verir.					
27.Kendisinden farklı olan arkadaşlarıyla birlikte olur.					
28.Gereksinim duyduğunda başkalarından yardım ister.					
29.Yardıma gereksinimi kişiler yardım istemeden onlara yardım etmeyi teklif eder.					
30.Gereksinim duyduğunda izin ister.					
31.Kendisine yardım edildiğinde teşekkür eder.					
32.Birisine zarar verince özür diler.					
33.Bir şey istediğinde lütfen sözcüğünü kullanır.					
GRUPLA İŞ YAPMA BECERİLERİ					
34.Bir gruba katılmak için grup üyelerinden izin alır.					
35.Grup faaliyetlerine katılır.					
36.Grupta iş bölümüne uyar.					
37.Grupta sorumluluğunu yerine getirir.					
38.Sınıf arkadaşlarına oyun oynamayı teklif eder.					
39.Oynanmakta olan oyuna katılır.					
40.Arkadaşlarına yeni oyunlar oynamayı teklif eder.					
DUYGUSAL BECERİLER					
41.Başkalarıyla ilgili olumsuz duygularını ifade eder.					
42.Başkalarıyla ilgili olumlu duygularını ifade eder.					
43.Başkalarının kendisine karşı neler hissettiğini ifade eder.					

44.Gerektiğinde kendisi ile ilgili olumlu ifadeler kullanır.					
45.Arkadaşları bir iş başardığında onlara övücü sözler söyler.					
46.Başkalarından farklı olan düşüncelerini söyler.					
KENDİNİ KONTROL ETME BECERİLERİ					
47.Karşısındakinin duygu durumuna göre uygun tepki verir.					
48.Aşırı sevinç üzüntü korku gibi duygularını uygun şekilde ifade eder.					
49.Öfkesini başkalarına zarar vermeden ortaya koyar.					
50.Başkalarını rahatsız etmekten kaçınır.					
51.Başkalarıyla arasında olan farklılıkları konuşarak çözer.					
52.Başkalarıyla olan problemlerini kavga etmeden çözer.					
SALDIRGAN DAVRANIŞLARLA BAŞA ÇIKMA BECERİLERİ					
53.Kendisinden istemediği bir şeyi yapması istendiğinde hayır der.					
54.Kendisinde yapılmasını istemediği bir davranış olduğunda karşısındakine söyler.					
55.Suçlamalar karşısında kendini savunur.					
56.Kendisiyle alay edildiğinde duymazlıktan gelir.					
SONUÇLARI KABUL ETME BECERİLERİ					
57.Kurallara uymadığında ortaya çıkan sonuçları kabul eder.					
58.Başarısız olduğunda bu durumu sakince karşılar.					
59.Uygun olmayan davranışlar sergilediğinde ortaya çıkan sonuçları kabul eder.					
YÖNERGE VERME BECERİLERİ					
60.Gerektiğinde soru sorar.					
61.Kendisine soru sorulduğunda cevap verir.					
62.Başkalarına gerektiğinde sözel yönerge verir.					
63.Gerektiğinde başkalarınca verilen sözel yönergelere uyar.					
BİLİŞSEL BECERİLERİ					
64.İçinde bulunduğu sosyal ortama uygun davranışlar sergiler.					
65.Kendi yaptıklarını objektif olarak gözden geçirerek değerlendirir.					
66.Kendi kendine herhangi bir konu ile ilgili araştırma yapıp onun hakkında bilgi edinir.					
67.Başkalarını ikna edinceye kadar haklı olduğunu savunur.					
68.Bir problemin çözümü için alternatifler üretir.					
69.Bir problemi çözer.					

EK:2 Aile Bilgi Formu

AİLE BİLGİ FORMU

Sevgili katılımcı, aşağıda istenen bilgiler araştırmacıya bilgi formunu dolduran katılımcılar hakkında istatistiksel bilgi vermek ve bu grubu bilimsel olarak tanımlayabilme imkânı sağlayacaktır. Lütfen her maddeyi kendinize uygun olan şıkkın yanındaki kutucuğu işaretleyerek yanıtlayınız.

ADI-SOYADI:

YAŞI:

1. Anneni Türkçe bilme durumu

- Biliyor
 Çok Az Biliyor
 Bilmiyor

2. Babanın Türkçe bilme durumu

- Biliyor
 Çok Az Biliyor
 Bilmiyor

3. Aile içinde konuşulan dil nedir?

- Türkçe
 Başka bir dil.

4. Anne babanın çocuk ile iletişimde kullandığı dil nedir

- Türkçe
 Başka bir dil.

5. Kardeş sayısı (kendisi hariç)

- 1 2 3 4 ve üstü Yok

6. Aile tipi

- Çekirdek Aile (anne, baba ve çocuklar)
 Geniş Aile (anne, baba, çocuklar, babaanne, dede, hala, amca vd.)

7-Çocuğun cinsiyet

- Kız Erkek

EK:3 MEB Mardin Kızıltepe İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü İzin Belgesi

MEB MARDİN KIZILTEPE İLÇE MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ İZİN BELGESİ

T.C.
KIZILTEPE KAYMAKAMLIĞI
İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü

24 ARA 2012

Sayı :B.08.4.MEM.0.47.42.05-101/ 16270
Konu :Anket

KIZILTEPE KAYMAKAMLIK MAKAMINA

İlgi :Pınar POLAT 20.12.2012 tarihli Dilekçesi.

Malatya İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Okul Öncesi Öğretmenliği Yüksek Lisans programı 2.Sınıf öğrencisi Pınar POLAT' ın ilgi dilekçeye istinaden İlçemize bağlı Dicle İlköğretim okulu ve Bahçelievler İlköğretim okullarında " AÇEV'in Okul Öncesi Eğitim Programı ve Anne Destek Programı-Yaz Anaokullarında Okul Öncesi Eğitim Alan ve Almayan İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Beceri Düzeylerinin İncelenmesi" konulu tez çalışmamda veri toplama amacıyla anket yapması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görülmesi halinde Olurlarınıza arz ederim.

İbrahim BAHCIVANCI
İlçe Milli Eğitim Müdürü

OLUR
12/2012

Erkaya YIRIK
Kaymakam



Kızıltepe İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü
PTT Caddesi Halk Eğitim Merkezi. Md. Yanı 47400 Kızıltepe MARDİN
Telefon : (0 482) 312 47 82, (0 482) 312 19 64 Fax : (0 482) 312 41 80
E-Posta : kiziltepe47@meb.gov.tr Web: http://www.kiziltepemem.com/



EK:4 Ölçek İzin Belgesi

ÖLÇEK İZİN MAİLİ

Kimden: "Hasan Avcioğlu" <avcioglu_h@ibu.edu.tr>

Kime: polatpinar@artuklu.edu.tr

Gönderilenler: 17 Aralık Pazartesi 2012 21:03:28

Konu: Re: ÖLÇEK İZİN

Sayın Polat,

Ekte ölçeği gönderiyorum. Ölçeğe ilişkin ihtiyacınız olan bilgiler olursa yine yazışabiliriz. İyi çalışmalar dileğiyle.

----- Orijinal Mesaj -----

Kimden: polatpinar@artuklu.edu.tr

Kime: "avcioglu h" <avcioglu_h@ibu.edu.tr>

Gönderilenler: 17 Aralık Pazartesi 2012 10:15:49

Konu: ÖLÇEK İZİN