

GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
ÇOCUK GELİŞİMİ VE EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI

OKUL ÖNCESİ EĞİTİM KURUMLARINA DEVAM EDEN BEŞ – ALTI YAŞ
ÇOCUKLARININ SOSYAL UYUM VE BECERİLERİNE PROJE YAKLAŞIMLI
EĞİTİM PROGRAMLARININ ETKİSİNİN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hazırlayan
FÜSUN KURT

ANKARA – 2007

GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
ÇOCUK GELİŞİMİ VE EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI

OKUL ÖNCESİ EĞİTİM KURUMLARINA DEVAM EDEN BEŞ – ALTI YAŞ
ÇOCUKLARININ SOSYAL UYUM VE BECERİLERİNE PROJE YAKLAŞIMLI EĞİTİM
PROGRAMLARININ ETKİSİNİN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hazırlayan
Fusun KURT

Danışman
Yard. Doç. Dr. Adalet KANDIR

ANKARA - 2007

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAY SAYFASI

Enstitünüzün 048192110 numaralı öğrencisi Füsun KURT'un “Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden Beş-Altı Yaş Çocuklarının Sosyal Uyum ve Becerilerine Proje Yaklaşımlı Eğitim Programlarının Etkisinin İncelenmesi” başlıklı tezi 17.05.2007 tarihinde, jürimiz tarafından Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Anabilim Dalında Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Adı Soyadı

İmza

Üye (Tez Danışmanı): Yard. Doç. Dr. Adalet KANDIR

Üye : Prof. Dr. Esra ÖMEROĞLU

Üye : Doç. Dr. Aysel KÖKSAL AKYOL

ÖZET

Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden Beş – Altı Yaş Çocuklarının Sosyal Uyum ve Becerilerine Proje Yaklaşımlı Eğitim Programlarının Etkisinin İncelenmesi

Kurt, Füsün

Yüksek Lisans, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Ana Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Adalet KANDIR

Nisan -2007

Bu araştırma, okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden beş-altı yaş çocuklarının sosyal uyum ve becerilerine proje yaklaşımı eğitim programlarının etkisinin incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın örneklemini, deney grubundaki 23 çocuk, kontrol I grubundaki 23 çocuk ve kontrol II grubundaki 23 çocuk oluşturmuştur. Araştırmada, deney gurubu çocukları ile günlük eğitim programlarının bir parçası olarak 23 hafta boyunca, haftada 2 saat proje yaklaşımı eğitim programları uygulanmıştır. Kontrol I ve kontrol II grubunda ise günlük eğitim programlarının uygulanmasına devam edilmiştir. Araştırmada veriler “Kişisel Bilgi Formu” ve “Sosyal Uyum ve Beceri Ölçeği” ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda, proje yaklaşımı eğitim programlarının uygulandığı deney grubundaki çocukların sosyal uyum ve becerilerinde, Sosyal Uyum ve Beceri Ölçeği ile tüm alt faktörlerinde anlamlı bir farklılığın olduğu belirlenmiştir ($p<.05$). Çocukların sosyal uyum ve becerilerinde; cinsiyetin deney grubunda son test puanlarının sıra ortalamalarında, daha önce okul öncesi eğitim kurumuna gitme durumunun ise, ön test puanlarının sıra ortalamalarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu ortaya çıkmıştır ($p<.05$). Son test puanlarında ise istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir ($p>.05$). Bu sonuçlar doğrultusunda; çocukların sosyal uyum ve becerilerinin desteklendiği eğitim programları, sosyal uyum ve becerileri destekleyen çeşitli etkinliklerle güçlendirilerek, çocukların sosyal becerileri tanıma, kazanma, uygulama yetilerini kazanmaları sağlanabilir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal Uyum, Sosyal Beceri, Okul Öncesi Eğitim Programı, Proje Yaklaşımlı Eğitim Programları.

ABSTRACT

An Examination of the Effects of Project Based Education Programs on the Social Adaptation and Social Skills of Five- and Six-Year-Old Children Attending Pre-School

Kurt, Füsün

Master's Program, Child Development and Education Department

Thesis Advisor: Assoc. Yard.Doç. Dr. Adalet KANDIR

April-2007

This study aims to examine the effects of project based education programs on the social adaptation and social skills of five- and six-year-old children attending pre-school. The study sample comprised 23 children in the experimental group, 23 children in control I group and 23 children in control II group. The children in the experimental group were given project based education programs 2 hours per week for 23 weeks. Ordinary daily education was used in control I and control II groups. Data was collected with “Personal Information Form” and “Social Adaptation and Skills Scale”. The results yielded a significant difference in the social adaptation and skills of the children in the experimental group who received project based education a meaningful difference was detected in the Social Adaptation and Skills Scale and all its sub-factors ($p<.05$). In children's social adaptation and skills, gender was found to create a meaningful difference in the experimental group's post-test averages whereas having been to a pre-school institution created a meaningful difference in pre-test averages ($p<.05$). Post-test points did not yield any statistically significant difference ($p>.05$). In line with these findings, it may be argued that education programs that support children's social adaptation and skills may be enriched with activities to promote these skills and fortify children with the abilities of identifying, acquiring and implementing social skills.

Key Words: Social Adaptation, Social Skills, Pre-School Education Program, Project Based Education Programs.

ÖNSÖZ

Günümüzde sosyal becerilere sahip olan, diğer bireylerle başarılı, sağlıklı ilişkiler kurabilen bireyler kendileriyle ve çevreleriyle de barışıktırlar. Bu özelliklere sahip bireyler toplumun bütünlüğünün, huzurunun korunmasında önemli bir yere sahiptir. Gelişimin her alanında altın çağ olarak nitelendirilebilecek okul öncesi dönemde sosyal becerileri kazandırmak amacıyla yapılan sistemli, planlı çalışmaların, eğitim programlarının; çocukların var olan potansiyellerini değerlendirmekle birlikte, toplumun sağlığına da büyük katkı sağlayacağına inanıyorum. Bu amaçla proje yaklaşımli eğitim programlarının çocukların sosyal uyum ve becerilerini destekleyecek nitelikte planlanması ve amacına uygun olarak gerçekleştirilmesi gerektiğini düşünüyorum.

Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden beş-altı yaş çocuklarının sosyal uyum ve becerilerine proje yaklaşımli eğitim programlarının etkisinin incelenmesi amacıyla yapılan bu çalışmanın, özellikle okul öncesi dönemde sosyal uyum ve becerileri destekler nitelikte olan proje yaklaşımı ile ilgili daha kapsamlı programların hazırlanmasında katkıda bulunacağına ve bundan sonraki araştırmalar için rehber olacağına inanıyorum.

Bu çalışmayı yapmamda en büyük desteği verip bana rehberlik eden, tezimin hazırlanmasında yol gösterici görüşleri ile çok büyük katkıları bulunan değerli hocam Sayın Yrd. Doç. Dr. Adalet KANDIR' a sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum. Araştırmanın istatistiksel analizlerinde rehberlik eden, bilgilerini ve düşüncelerini benimle paylaşan Sayın Deniz Yayla'ya çok teşekkür ediyorum. Ayrıca proje yaklaşımli eğitim programlarının uygulanması ve verilerin toplanmasında her türlü kolaylığı sağlayan, araştırmada yer alan okulların yöneticilerine, öğretmenlerine ve çalışmam süresince desteğini hiçbir zaman esirgemeyen, bu çalışmayı yürütmemde beni teşvik eden aileme çok teşekkür ediyorum.

Fusun KURT

İÇİNDEKİLER

Sayfa No

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI	i
ÖZET	ii
ABSTRACT	iii
ÖNSÖZ.....	iv
İÇİNDEKİLER.....	v
KISALTMALAR CETVELİ	vii
TABLolar CETVELİ	viii
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Okul Öncesi Eğitim Programının Önemi	2
1.2. Proje Yaklaşımlı Okul Öncesi Eğitim Programları	11
1.2.1. Proje Yaklaşımının Amaçları	11
1.2.2. Proje Yaklaşımlı Eğitim Programlarında Konunun Belirlenmesi.....	14
1.2.3. Proje Yaklaşımlı Eğitim Programlarının Süresi.....	21
1.2.4. Proje Yaklaşımlı Eğitim Programlarının Aşamaları.....	21
1.3. Proje Yaklaşımlı Okul Öncesi Eğitim Programlarının Sosyal Gelişimle İlişkisi.....	25
1.4. Konu İle İlgili Araştırmalar	32
2. ARAŞTIRMANIN AMACI.....	40
2.1. Alt Amaçlar	41
3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ	42
3.1. Varsayımlar	43
3.2. Kapsam Ve Sınırlılıklar	43
3.3. Tanımlar	44

4.	YÖNTEM.....	45
4.1.	Evren ve Örneklem	45
4.2.	Verilerin Toplama Araçları	48
4.3.	Proje Yaklaşımlı Eğitim Programlarının Hazırlanması	49
4.4.	Ölçeklerin ve Proje Yaklaşımlı Eğitim Programlarının Uygulanması	50
4.5.	Verilerin İstatistiksel Analizi	53
5.	BULGULAR VE TARTIŞMA.....	54
6.	SONUÇ VE ÖNERİLER.....	97
6.1.	Sonuç	97
6.2.	Öneriler.....	101
	KAYNAKÇA	106
	EKLER.....	115
	Kişisel Bilgi Formu.....	116
	Alınan izinler	

KISALTMALAR CETVELİ

- O. Ö. E : Okul Öncesi Eğitimi
O. Ö. E. K : Okul Öncesi Eğitim Kurumları
O. Ö. E. P : Okul Öncesi Eğitim Programı
SUBÖ : Sosyal Uyum ve Beceri Ölçeği

TABLÖLER CETVELİ

Tablo 1. Araştırmaya Alınan Çocukların Cinsiyetlerine Göre Dağılımı	55
Tablo 2. Araştırmaya Alınan Çocukların Kardeş Sayılarına Göre Dağılımı	56
Tablo 3. Araştırmaya Alınan Çocukların Doğum Sıralarına Göre Dağılımı	57
Tablo 4. Araştırmaya Alınan Çocukların Daha Önce Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Gitme Durumuna Göre Dağılımı	58
Tablo 5. Araştırmaya Alınan Çocukların Annelerinin Öğrenim Durumlarına Göre Dağılımı.....	59
Tablo 6. Araştırmaya Alınan Çocukların Babalarının Öğrenim Durumlarına Göre Dağılımı.....	60
Tablo 7. Araştırmaya Alınan Çocukların Annelerinin Yaşlarına Göre Dağılımı	61
Tablo 8. Araştırmaya Alınan Çocukların Babalarının Yaşlarına Göre Dağılımı.....	62
Tablo 9. Araştırmaya Alınan Çocukların Annelerin Mesleklerine Göre Dağılımı	63
Tablo 10. Araştırmaya Alınan Çocukların Babalarının Mesleklerine Göre Dağılımı	64
Tablo 11. Çocukların Sosyal Uyum ve Beceri Ölçeğinin Sosyal Uyum Faktörüne Göre Ön Test Puanlarına İlişkin Düzeltilmiş Son Test Puanlarının Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri	65
Tablo 12. Çocukların Sosyal Uyum ve Beceri Ölçeğinin Sosyal Uyum Faktörüne Göre Ön Test Puanlarına İlişkin Düzeltilmiş Son Test Puanlarının Gruba Göre ANCOVA Sonuçları	66
Tablo 13. Çocukların Sosyal Uyum ve Beceri Ölçeğinin Sosyal Uyumsuzluk Faktörüne Göre Ön Test Puanlarına İlişkin Düzeltilmiş Son Test Puanlarının Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri	69
Tablo 14. Çocukların Sosyal Uyum ve Beceri Ölçeğinin Sosyal Uyumsuzluk Faktörüne Göre Ön Test Puanlarına İlişkin Düzeltilmiş Son Test Puanlarının Gruba Göre ANCOVA Sonuçları	70
Tablo 15. Çocukların Sosyal Uyum ve Beceri Ölçeğinin Sınırlı Sosyal Uyum Faktörüne Göre Ön Test Puanlarına İlişkin Düzeltilmiş Son Test Puanlarının Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri	73

Tablo 16. Çocukların Sosyal Uyum ve Beceri Ölçeğinin Sınırlı Sosyal Uyum Faktörüne Göre Ön Test Puanlarına İlişkin Düzeltilmiş Son Test Puanlarının Gruba Göre ANCOVA Sonuçları	74
Tablo 17. Çocukların Sosyal Uyum ve Beceri Ölçeğinin Ön Test Puanlarına Göre Düzeltilmiş Son Test Puanlarının Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri.....	76
Tablo 18. Sosyal Uyum ve Beceri Ölçeğinin Ön Test Puanlarına Göre Düzeltilmiş Son Test Puanlarının Gruba Göre ANCOVA Sonuçları	77
Tablo 19. Çocukların Grupları ile Sosyal Uyum ve Beceri Ölçeğinden Aldıkları Ortalama Puanların Cinsiyete Göre Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....	80
Tablo 20. Kız Çocuklarının Sosyal Uyum ve Beceri Ölçeğinden Aldıkları Ön Test-Son Test Ortalama Puanları ve Standart Sapma Değerleri	82
Tablo 21.Kız Çocukların Sosyal Uyum ve Beceri Ölçeğinden Aldıkları Puanların ANOVA Sonuçları	83
Tablo 22. Erkek Çocuklarının Sosyal Uyum ve Beceri Ölçeğinden Aldıkları Ön Test-Son Test Ortalama Puanları ve Standart Sapma Değerleri	85
Tablo 23.Erkek Çocukların Sosyal Uyum ve Beceri Ölçeğinden Aldıkları Puanların ANOVA Sonuçları.....	86
Tablo 24. Çocukların Grupları ile Sosyal Uyum ve Beceri Ölçeğinden Aldıkları Ortalama Puanların Daha Önce Okul Öncesi Eğitime Kurumuna Gitme Durumuna Göre Mann Whitney-U Testi Sonuçları	88
Tablo 25. Daha Önce Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Giden Çocukların Sosyal Uyum ve Beceri Ölçeğinden Aldıkları Ön Test- Son Test Ortalama Puanları ve Standart Sapma Değerleri	90
Tablo 26. Daha Önce Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Giden Çocukların Sosyal Uyum ve Beceri Ölçeğinden Aldıkları Puanların ANOVA Sonuçları	91
Tablo 27. Daha Önce Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Gitmeyen Çocukların Sosyal Uyum ve Beceri Ölçeğinden Aldıkları Ön Test- Son Test Ortalama Puanları ve Standart Sapma Değerleri	93
Tablo 28. Daha Önce Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Gitmeyen Çocukların Sosyal Uyum ve Beceri Ölçeğinden Aldıkları Puanların ANOVA Sonuçları	94

1. GİRİŞ

Toplumu oluşturan bireylerin çevrelerini tanıyabilmeleri, geniş bir dünya görüşüne sahip olabilmeleri, içinde yaşadıkları topluma uyum sağlayabilmeleri için gerekli bilgileri edinebilmeleri, temel bilgi ve becerileri kazanmaları eğitimin önemli işlevlerindendir. Başka bir ifade ile bireyin başkaları ile etkili iletişim ve iyi ilişkiler kurmasında, içinde yaşadığı toplumun kurallarına uymasında, sorumluluk yüklenebilmesinde, başkalarına yardım edebilmesinde, haklarını kullanabilmesinde ve kendisinin farkında olabilmesinde sosyal becerilerin önemi büyüktür. Zira bireyin içinde yaşadığı toplumun bir üyesi haline gelmesi, toplumun bir parçası olduğunun bilincine varması ve toplumsal sorumluluklarını yerine getirmesi bireyin toplumsal yaşamda gerekli olan sosyal becerileri kazanması ile mümkündür (Çubukçu, 2005:1).

Bireyin sosyal becerileri kazanması ise, okul öncesi dönemden itibaren başlamaktadır. Çocuklar, içinde bulundukları sosyal çevre içinde çok çeşitli uyarıcıların etkisinde kalırlar. Çocuğun gelişimi, fizyolojik olarak kendi sahip olduğu kapasiteyle şekillenmeye hazırken, dışardan aldığı uyarıcılar onun gelişimini olumlu ya da olumsuz yönde etkileyerek onu yönlendirir (Tuğrul, 1994: 393).

Okul öncesi dönem, çocuğun hızla geliştiği bir dönem olarak düşünülebilir. Yapılan araştırmalar, çocuğun bu yıllarda kazandığı davranışların önemli bir kısmının, yetişkinlikteki kişilik yapısını, tavır, alışkanlık, inanç ve değer yargılarını biçimlendirdiğini ortaya koymaktadır (Şahin, 1998). Bu dönemdeki eğitim, çocuğun duygularının gelişimini, algılama gücünü artırmakta, sosyal uyumunu ve becerilerini geliştirmede yardımcı olmaktadır (Kupersmidt ve Dodge, 2004).

Bu doğrultuda; okul öncesi dönemi en iyi değerlendirebilecek ve çocuğun eğitimini en iyi sağlayabilecek kurumlar, okul öncesi eğitim kurumlarıdır. Okul öncesi eğitim kurumlarında verilen eğitimin kaliteli olması ise uygulanan programın niteliği ile doğrudan ilişkilidir. Gelişimsel açıdan tutarlı bir eğitim programı bu yaş

çocuklarının fiziksel, duygusal, bilişsel ve sosyal gelişimlerini hedeflemeli ve çocukların bu gelişim alanlarında çok yönlü gelişimlerini sağlamaya çalışmalıdır.

Aynı zamanda çocuğun temel beceri ve yeterliklerini geliştirebilecek esnek ve çocuk merkezli bir eğitim programı olmalıdır. Yapılan araştırmalar, çocuk merkezli programların ilerlemeyi teşvik ettiği, çocukların sosyal gelişiminin desteklendiği sosyal uyum ve becerileri geliştirdiği ve bu programlarla verilen okul öncesi eğitimin etkilerinin kalıcı olduğu yönünde birleşmiştir (Güler, 2003: 53-54).

Çocuklara sosyal uyum ve becerilerin kazandırılması, pekiştirilmesi ve bu becerilerin değişik ortamlarda uygulamaya dönüştürülmesi, çağdaş eğitim yaklaşımlarını benimseyen ve uygulayan kurumların işlevleri arasında yer aldığı düşünülmektedir.

1.1.Okul Öncesi Eğitim Programının Önemi

Okul öncesi eğitim programı (O. Ö. E. P.); 0-72 aylık çocukların ev ve kurum ortamlarında bilişsel, duygusal, sosyal ve psiko-motor yönden sağlıklı gelişimlerini desteklemek için planlanan, yeni davranışlar kazandırmak amacıyla gerçekleştirilmek istenen hedefler, davranışlar, eğitim durumları ve değerlendirme etkinliklerinden oluşan programdır (Genç, 1987:13; Kaya, 2000).

O.Ö.E.P., değişik çevre koşullarında yaşayan çocukları genel eğitim sistemi içinde mümkün olduğu kadar eşit düzeye getirmeyi hedeflemektedir. Bu doğrultuda okul öncesi eğitim programı, eğitimde birlik ve beraberliği sağlamak açısından önemlidir (Kandır, 1991).

Eğitim programları, çocukların bütün gelişim alanlarına yönelik olarak ele alınmalıdır (Can Yaşar, 1998). Zira tüm gelişim alanları birbirleri ile karşılıklı ilişki içindedir. Bir gelişim alanındaki değişme, diğer bütün gelişim alanlarını hem etkilemekte hem de bundan etkilenmektedir (Kandır, 2003b).

Çocukların tüm gelişim alanlarını destekleyen "çocuk merkezli" eğitim programlarının hazırlanması ve uygulanması okul öncesi eğitim kurumlarının eğitim kalitesini belirleyen en önemli noktalarından birisidir (Kandır, 2001: 103).

Okul öncesi eğitim kurumlarında (O.Ö.E.K) uygulanan eğitim programlarının, okul-çocuk-aile üçgeninde gerçekleştirilen tüm yaşantıları kapsamı, eğitim kalitesini belirleyen diğer önemli bir noktadır. Erken çocukluk döneminde çocuğu bağımsızlığa yönlendiren, onun aktif katılımını sağlayan, kendisi ile barışık, çevresi ile uyumlu ilişkiler geliştirmesini sağlayan, bireysel farklılıklara duyarlı, çocuğun gelişim düzeyine uygun bilgi, beceri ve alışkanlıkları kazandıran, tüm gelişim alanlarına yönelik olarak hazırlanan, bununla birlikte ailenin beklentileri, ihtiyaçları, ilgileri doğrultusunda planlanıp, uygulanan ve ailenin de katılımını sağlayan bir program kaliteli bir programdır (Arı, 2003: 35). Araştırmalar çocukların sosyal gelişimi ve öğrenme potansiyelleri arasında yakın bir ilişkinin olduğunu göstermektedir. Çocukların sosyal gelişimleri; aynı zamanda onların ev ortamında öğrenme, keşfetme ve dillerini kullanma olanakları ve bu öğrenme aktivitelerinin olumlu pekiştirilmesiyle ilişkilidir (Liu ve Chien,1998: 213-219). Comer ve Haynes (1991)'e göre, okulların ve ailelerin, çocukların psikolojik ve eğitsel gelişimini etkileyen önemli kaynaklar olduğu ve iyi sonuçlar sadece bu iki kurumun ortak çalışmaları ile olabileceği ileri sürülmektedir (Akt: Arslan ve Nuray, 2004:1).

Bu doğrultuda okulun fiziki ve sosyal oluşumu dikkatli bir biçimde değerlendirilerek uygun düzenlemeler yapılmalıdır. Eğitim programı, çocuklara doğal ve tanıdık gelen etkinliklerden oluşturulmalı ve yaşamın yeme, içme, giyinme gibi temel ve süreklilik gösteren ihtiyaçlarıyla da ilişkili olmalıdır. Böylece çocuk, okul ve ev yaşantısı arasında bilinçli bir kesinti yaşamaz ve geniş bir sosyal grubun önemli bir üyesi haline gelmeyi daha kolay öğrenir. Okulun ve ailenin amacı, sosyal iletişimi artırarak işbirliğine dayalı yaşamı geliştirmek ve derinleştirmek olmalıdır. Böylelikle çocuklar, kendilerini gelecekteki sosyal yaşantılarına daha iyi hazırlayabileceklerdir (Anlıak ve Yılmaz, 2004: 96). Okul öncesi eğitim

kurumlarında nedenli nitelikli hizmetler verilirse verilsin, evde aileler tarafından desteklenmedikçe kalıcı davranış değişikliğinin sağlanması mümkün olmayacaktır. Aile katılımının, hem aile hem de kurum açısından birçok yararı bulunmaktadır. Ayrıca proje yaklaşımli eğitim durumlarında proje çalışmalarında aile katılımına yer vermek için çeşitli yöntemler kullanılabilir. Aile katılımı, sadece çocuğun eğitimine katkıda bulunmakla kalmaz, ayrıca çocuk-aile ilişkisini de olumlu yönde etkiler. Bu nedenle okul öncesi eğitim (O.Ö.E.), çocuğun ev yaşantısından yola çıkmalı; onun evde alışkın olduğu türdeki etkinliklerden başlamalı ve bunları sürdürmelidir (Kandır, 2003a: 38-39). Basit bir grup daveti ve çalışmaların düzenli bir şekilde paylaşılması, ailelerin sınıftaki proje çalışmalarına katılması için gerekli istek ve motivasyonu yaratmaya yetebilir. Ancak bazı okullarda ve programlarda proje sürecinde ailelerin katılımını sağlamak bu denli kolay olmayabilir. Bazı ebeveynler okul ortamlarında kendilerini rahatsız hissedebilir. Bu okul personelinin sabırlı ve kararlı olmasına bağlıdır. Bazı ailelerin kültürel yapılarında, çocuklarla okula gidip aktivitelere katılmak olmayabilir ve bu bazı kültürlerde rahatsızlık yaratabilir. Ayrıca ulaşım ya da çalışan anne-babalar için iş saatlerinin ayarlanması da sorun yaratabilir. Ancak her koşulda ailelerin toplum içine çekilmesi çok önemlidir (Helm ve Katz, 2001: 67-83).

Görüldüğü gibi aile katılımı, okulöncesi eğitim programlarının önemli bir parçasıdır. Çalışmalar okulöncesi çağıdaki çocukların ev ortamındaki etkileşimlerini de içeren tecrübelerinin, onların bilişsel gelişimi, akademik başarısı ve sosyal uyum ve becerilerin gelişimi üzerinde uzun süreli etkilerinin olduğu varsayımını desteklemektedir (Akt: Liu ve Chien, 1998: 213-219). Bu da aile katılımının önemini giderek artırmaktadır.

Okulöncesi eğitim programlarının kalitesine yönelik değerlendirmelere ilişkin en yaygın perspektifler ise **yukarıdan-aşağı ve aşağıdan-yukarı** perspektiflerdir. Yukarıdan-aşağıya perspektifinde eğitimin kalitesi; eğitim ortamı, fiziksel olanaklar ve donanım gibi faktörler göz önünde tutularak öğretmen tarafından değerlendirilir. Bu yaklaşımda temel alınan ölçütler şunlardır:

- Öğrenci başına düşen öğretmen sayısı
- Personelin ve öğretmenlerin nitelikleri
- Öğretmen-çocuk ilişkisinin özellikleri
- Donanım ve materyallerin niteliği ve niceliği
- Sosyal olanakların erişilebilirliği
- Kurum içinde yönetsel ilişkilerin kalitesidir.

Öte yandan aşağıdan-yukarı perspektifte ise; programın kalitesi, programın çocuklar tarafından nasıl tecrübe edildiği ile ölçülür. Buna göre, programın kalitesini değerlendirme ölçütleri şunlardır:

- Çocukların kendini eğitim ortamına ait hissetmesi,
- Çocukların eğitim ortamında kendini rahat hissetmesi,
- Kabul görmeleri,
- Anlaşılmalrı ve korunmalrı,
- Saygı duyulmalrı,
- Aktiviteleri anlamlı bulmalrı (Katz, 1992: 66-68).

Bu programların, çocukların tüm gelişim alanlarını destekleyecek şekilde hazırlanmış olmalarının yanında, çocuklar arası bireysel farklar olduğunu kabul eden bir anlayış içinde düzenlenmiş olmaları da önemlidir (Arı, 2003: 33-34).

O.Ö.E.'in istenilen nitelikte yapılabilmesi; daha önce de belirtildiği üzere fiziksel koşulların, programın ve personelin iyi şekilde seçilmesi ve planlanmasına bağlıdır (Kerem ve Cömert, 2005: 156). Hangi düzeyde ve nerede olursa olsun eğitimde çocuğun gelişim durumunu, ilgilerini, gereksinimlerini ve içinde bulunduğu çevre koşullarını bilmek ve karşılaştığı problemler hakkında düşünce sahibi olmak gerekmektedir. Ancak bu durumda etkili bir eğitimden söz edilebilir (Aral ve başk. , 2002).

Diğer taraftan gelişimsel açıdan tutarlı programlarda yer alan materyaller ve etkinlikler çocukların ilgilerine, ihtiyaçlarına, yaşadıkları deneyimlere uygundur. Bu

tür programlarda çocuğa "seçim yapma" hakkı tanınmaktadır. Çocuklar ihtiyaçları ve ilgileri doğrultusunda kullanacakları araç-gereçler ve materyaller, yapacakları etkinlikler, oynayacakları arkadaşları arasından seçim yapabileceklerdir (Fetihi,1998: 114-115). Bunun sağlanabilmesi için, çocuğun yaşadığı çevrenin sosyo-ekonomik koşullarını da göz önünde bulundurarak onun eğitim gereksinimlerini farklı etkinliklerde, değişik yöntem ve tekniklerle ortaya koymak ve bu eksiklikleri gidermek, etkinlikleri, çocukların ilgilerini, isteklerini, ihtiyaçlarını temel alarak geliştirip uygulamak gerekmektedir (Anlıak ve Yılmaz, 2004: 96).

Bu açıdan bakıldığında, gereksinimlerin belirlenmesi ve programa yerleştirilmesinin çok önemli olduğunu bir kez daha vurgulamak gerekmektedir (Tuğrul, 2005: 2).

Program, bağımsız bir şekilde çocuğun davranışlarını ifade edebileceği, her çocuğun zaman içindeki gelişmesini görmesini, kendini anlamasını ve daha üst düzeyde davranışlar göstermesinde motivasyonu artırıcı deneyimler için tercihler yapmasını sağlamalıdır (Büyükkaragöz, 1996: 24; Can Yaşar, 1998). Bu yönde hazırlanan bir program, seçici ve eleyici olmaktan çok tanımlayıcı ve yetiştirici bir yaklaşımı esas almalıdır (Aral ve başk. , 2001).

Program, birçok kaynak ve çalışma sonuçları değerlendirildikten sonra oluşturulmalıdır, çocukların nasıl ilerledikleri ve öğrendikleriyle ilgili teorik özellikler doğrultusunda geliştirilmelidir (Mağden, 1993: 172).

Bu yönde hazırlanan eğitim programı esnek, yeniliklere açık, çocuklarda yaratıcı düşünmeyi, problem çözme becerilerini, olaylar arasında neden sonuç ilişkisi kurabilme yeteneklerini, karar verme becerilerini, analiz, sentez gibi üst düzey düşünme alışkanlıklarını, sorumluluk duygusunu, eleştirel düşünmeyi vb. geliştiren hedefleri ve kazanılması beklenen davranışları da içermelidir (Decker ve Decker, 1988; Can Yaşar, 1998; Kandır, 2001: 103). Aynı zamanda program, güvenlik, beslenme, sağlık eğitimi, saygı gösterme, örnek alma, takdir etme ve değer

verme konularında içereceği örnek yaşantılarla çocukların içselleştirme yapmalarına olanak tanınmalıdır (Decker ve Decker, 1988; Vaughan, 1993: 197).

Çocuklara okul öncesi eğitim döneminde belli davranışları kazandırmak ve gelişimleri desteklemek için gerekli eğitim yaşantılarını; fiziksel çevre ve sosyal yönden sağlıklı mekanlarda, çocukların gelişim ve ihtiyaçlarına cevap verebilen etkili programların nitelikli öğretmen tarafından gerçekleştirilmesi ile sağlamak da çok önemlidir. Öğretmenin niteliği, okul öncesi eğitim hizmetlerinde kaliteyi belirleyen temel öğelerden biri olarak üzerinde durulması gereken hassas bir konudur (Arı, 2003: 32). Okulöncesi öğretmenlere olan bağlılığın ve okulöncesi eğitim ortamının kalitesinin, çocuğun sosyal uyum ve becerileri üzerinde de etkisi vardır. Okulöncesi eğitimin ve çocuğun öğretmeniyle olan ilişkinin kalitesi arttığında, çocuğun sosyal uyum ve becerileri de bundan olumlu bir biçimde etkilenmektedir (Frost ve başk., 2001: 181-182).

Buna göre; kaliteli bir O.Ö.E.P.'ı birçok unsuru içermektedir. Ancak okulöncesi eğitim programı ne kadar nitelikli hazırlanmış olursa olsun sürekli olarak aynı şekilde uygulanacağı anlamına gelmemektedir. Hazırlanan programların uygulamaya geçildikten sonra gruptaki bireyler ya da grubun bütünü tarafından ne ölçüde önemsendiğinin, kavranıldığının değerlendirilmesi dolayısıyla da geliştirilmesi en az programın kendisi kadar önemli bir konudur. Hazırlanan programın uygulamadaki etkililiği belirlenmeli bunun için de hem uygulama sırasında ortaya çıkan eksiklik ve aksaklıklar hem de uygulama ile ilgili yapılan araştırma sonuçlarından yararlanılarak bireyin, toplumun ve çağın gerektirdiği ihtiyaçlar saptanmalı ve program buna uygun olarak geliştirilmelidir (Güler, 2003: 54).

Bu bağlamda çocuğun gelişiminde çok kritik bir rol oynayan okul öncesi eğitim programları, öncelikle çocukların yaş, gelişim ve eğitim gereksinimlerinden yola çıkar ve bütün çocukların etkinliklere katılımını hedefler (Anlıak ve Dinçer, 2005: 123).

Okul öncesi eğitim programında yer alan etkinlikler, çocukların çevreye ve kendisine karşı duyarlılığını sağlayan, yaratıcılığını kullanan, düşünen, araştıran, sorgulayan ve katılımcı bireyler olarak sosyal hayatı yaşamalarına ve sonraki öğrenmelerine hazırlık yapmalarına olanak tanınmalıdır. Aynı zamanda çocuğun temel beceri ve yeterliklerini geliştirebilecek esnek ve çocuk merkezli olmalıdır. Nitekim yapılan araştırma sonuçları, çocuk merkezli programların ilerlemeyi teşvik ettiği ve bu programlarla verilen okul öncesi eğitimin etkilerinin kalıcı olduğu yönünde birleşmiştir (Güler, 2003: 54).

Kurumlarda uygulanan okul öncesi eğitim programları arasında bazı farklılıklar olmakla birlikte sosyal beceriler açısından genel hedefler göz önünde bulundurularak değerlendirildiğinde, bu programların, çocukların okul öncesi kurumlarında sosyalleşme süreci içinde kazanmaları gereken sosyal beceriler (dostluk kurma, işbirliği yapma, kişiler arası problem çözme becerileri, gruptaki çatışmaları çözümüleme ve empati kurma vb.) yönünden zenginleştirilmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Güler, 2003: 54; Kostelnik ve başk. ,2002). Çocuklar arasındaki sosyal becerilerin gelişimi, çocukların diğer çocuklarla olan ilişkisinin niteliği, kaliteli bir programın göstergesidir. Bu nedenle, eğitim programlarındaki etkinliklerin, çocukların davranışlarını güçlendirecek biçimde planlanması ve uygulanması ayrıca önemli bir noktadır (Temel ve başk. , 2003).

Bir eğitim programının amacı, içeriği, eğitim durumları, değerlendirme gibi boyutlarından biri ya da bir kaçında uygulama süresince ortaya çıkan sorunlar, amaçların bireyler tarafından kazanılıp kazanılmadığı ya da bu öğelerden herhangi birinde oluşan değişme ve gelişmelerden uygulamaların nasıl etkilendiğinin belirlenmesi gerekmektedir. Bu çalışmalar ise program değerlendirme araştırmalarıdır. Çocuğun gelişimi hakkında sağlıklı bilgi edinmek, aileye bilgi vermek, programın çocuklara uygunluğunu, öğretmenin programın uygulanması sırasındaki başarısını ve programın aksayan yönlerini programın hangi öğe ya da öğelerinden kaynaklandığını belirleyebilmek için okul öncesi eğitim programlarının

değerlendirilmesinin gerekliliği de önemli bir noktadır (Güler, 2003: 55; Darıca, 2003).

Kısaca bir eğitim programı; fiziksel donanımı ve düzenleme, tüm gelişim alanlarını destekleyen bir eğitim programı, öğretmen-çocuk iletişimi, ailenin eğitim programına katılımı, programın değerlendirilmesi konularını içermektedir (Kandır, 2003a: 36).

Bunun en etkili bir şekilde gerçekleşebilmesi için, dünyada ve ülkemizde eğitim programlarına ilişkin değişik modeller uygulanmaktadır. Tümünün ortak amacı, çocuğun gelişimi ve eğitimi için en yararlı olanı uygulamaktır. Bu yaklaşımlardan birisi de proje yaklaşımli okul öncesi eğitim programlarıdır.

Proje yaklaşımli eğitim programları, gelişimsel hedefleri temel alarak konuların derinlemesine incelenmesini sağlamakta, böylece bütünleştirilmiş etkinliklerle, konuların araç olarak kullanılmasının en güzel örneklerini sunmaktadır. Bu amaçla hazırlanan eğitim programları; başta çocuğun yaş ve gelişim düzeyine uygun olmak üzere bulunduğu çevrenin özelliklerine ve kültürüne, toplumun ihtiyaçlarına göre çeşitlenip şekillenmektedir (Kandır ve Erdemir, 2002: 25). Çocuğun kendini ifade edebilmesi, özgüven kazanması, ailesi ve çevresindeki bireylerle ilişki kurabilmesi, arkadaşları tarafından kabul görmesi, sosyal anlamda bağımsızlık kazanması gibi becerilerin geliştirilmesi çabalarının temelinde çocuklara sosyal davranışları kazandırmak, onların uygun davranışlarını desteklemek ve onları motive etmek gerekmektedir. Bu nedenle, çocuklara örgün eğitimin her bir basamağında, sosyal becerilerin kazandırılması, pekiştirilmesi ve geliştirilmesi için çaba sarf edilmelidir. Öğretmenler, çocukların bu becerileri kazanmalarını sağlayabilecek nitelikte ne kadar çok etkinliklere ve düzenlemelere yer verirlerse sosyal uyum ve becerileri o kadar olumlu yönde gelişecektir (Çubukçu, 2005: 2).

Proje yaklaşımı eğitim programları çocuğa şunları sunmaktadır:

- Bilimsel düşünce aşamalarını geliştirme, araştırmaya teşvik etme,
- Günlük yaşamla ilgili çeşitli rolleri oynamak için fırsatlar sunma,
- Paylaşma, ortaklaşa çalışma vb. sosyal becerileri geliştirme (Darıca, 2003),
- Bellek, algı ve problem çözme becerilerini geliştirme,
- Olaylar arasında neden sonuç ilişkileri kurabilme olanakları sunma,
- Kitap, insan vb. kaynaklarını arama ve kullanabilme becerisi kazandırma,
- Duygu ve düşüncelerini grafiklerle ifade etme,
- Çalışmalarının sonucunda elde ettikleri ürünleri başkaları ile paylaşarak öz saygı kazandırma,
- Etkinliklere etkin katılım sağlanarak, kendi kendine bilgiyi elde etme sonucu kalıcı öğrenmeyi destekleme,
- Çeşitli etkinliklere (dramatik oyunlar, sözlü anlatım, resim- çizim ve üç boyutlu çalışmaları içeren sanat etkinlikleri, şarkılar, oyunlar, gezi-gözlem ve deney gibi bilim etkinlikleri vb.) katılarak kendini ifade etme ve kendine güven duygusunu geliştirme (Temel ve başk. , 2003),
- Toplumun bir üyesi olarak kendini kabul edebilme, görev ve sorumluluklarını tanımlayabilme,
- Kendinin ve başkalarının duygularını tanıma ve kabul edebilme,
- Liderlik ve grup ilişkilerini anlayabilme (Darıca, 2003).

Bu doğrultuda, proje yaklaşımı eğitim programları, kaliteli bir okul öncesi eğitim programının hedefledikleri ile örtüşmektedir.

1.2. Proje Yaklaşımli Okul Öncesi Eğitim Programları

Proje yaklaşımli eğitim programları; çocukların gelişimlerini tüm boyutları ile desteklediğinden son yıllarda dünyada uygulanan erken çocukluk eğitimi ile ilgili yeni yaklaşımların birçoğunda yer almaktadır (McAninch, 2000: 2). Proje çalışmaları; öğrenmeye değer bir konu hakkında çeşitli başlıkların derinliğine incelenmesi, o konu ile ilgili daha fazla bilgi edinmek için konunun üzerine çok boyutlu olarak yoğunlaşılması anlamına gelmektedir (Katz, 1994: 1; Helm ve Katz, 2001: 1; Kandır ve Erdemir, 2002: 27).

Katz'a (1994) göre proje yaklaşımı, "daha fazla öğrenmeye değer bir konunun detaylı bir şekilde incelenmesi" olarak tanımlanır. Tüm sınıf, küçük bir grup ya da bireysel bir çocuk herhangi bir projenin yaratılmasına yardımcı olabilir. Bu tür bir yaklaşım, bilginin uygulanmasının önemini vurgulamaktadır (Akt: Hirsh, 2004: 164-165).

Proje yaklaşımli eğitim programları; belirli bir zaman süresince devam eden bir ürün, gösteri ya da bir performans ile sonuçlanan bireysel bir etkinlik ya da grup etkinliği şeklinde uygulanan, bir ürün veya bir performansı desenleme, planlama ve oluşturmaya yönelik olarak çocuklara yeni bilgi ve beceriler kazandıran programlardır. (Gültekin, 2005: 521). Bu yaklaşım, çocuklara dünyayı kendi potansiyelleri ve yetenekleri ile sorgulama ve tanıma fırsatı sağlamakta, böylece farklı yetenek alanlarına sahip (matematiksel, sözel vb.) çocukları bireysel özelliklerine uygun olarak en üst düzeyde eğitime dahil edebilmektedir (Avcı, 2003: 363).

1.2.1. Proje Yaklaşımli Eğitim Programlarının Amaçları

Proje yaklaşımli eğitim programlarının temel amacı; çocukları kendi çevresindekileri anlamak üzere yönlendirmek, böylece çocukların zihinsel

yaşantılarını geliştirmekle birlikte, duygusal, sosyal ve estetik duyarlılığın gelişmesine de olanak sağlamaktır (Tuğrul, 2002: 72).

Proje yaklaşımli eğitim programlarının amaçları:

- Okulun gerçek bir yaşam amacı olarak görülmesini sağlamaktır (Tuğrul, 2002: 75)
- Çocukların sınıf içinde grupla işbirliği yapabilmelerine fırsat vermektir (Gültekin, 2005: 522).
- Öğretmenlerin karşılaşılabilecekleri sorunları, problem değil mücadele olarak görmelerini sağlamaktır.
- Çocuğun ne öğrenmesi gerektiğini ve bunun en etkili şekilde öğretecek yöntemlerin neler olduğu sorusunu cevaplamaktır.
- Proje yaklaşımli eğitim programları; ilgi, beceri, zihinsel, sosyal gelişim ve duygulara eşit derecede önem veren öğrenme amaçları üzerine kuruludur (Tuğrul, 2002: 74-75).
- Proje yaklaşımli eğitim programları, çocukların öğrenmelerini kolaylaştırmakta ve öğretmenin daha az müdahalesini gerektirmektedir. Kullanıldıklarında, çocukların ilgilerini ya da öğretmenlerin çocukların yaşlarına uygun gördüğü ilgi alanlarını yansıtmaktadırlar. Bu da çocukların proje çalışmalarına daha istekli ve aktif katılımını sağlamaktadır (Webster, 1991: 2-3).
- Proje yaklaşımli eğitim programları ile sosyal beceriler, duygular, zihinsel beceriler de yaşayarak öğrenilmektedir (Birbirlerini model alma, taklit, gözlem, uygulamalı çalışmalar vb.).
- Proje yaklaşımli eğitim programları, çocukların süreçten, yaptığı işten, beraber olduğu kişilerden zevk almasına, kendilerini iyi ve mutlu hissetmesini sağlamakta, bu da doğrudan çocuğun motivasyonunu ve çevresiyle iletişimini dolayısıyla sosyal gelişimini olumlu yönde etkilemektedir.

- Proje yaklaşımı eğitim programlarının, çocukların oyun oynama gereksinimini doğal bir şekilde karşılayarak, çocuklara çeşitli seviyelerde zenginleştirilmiş uyarıcılarla dolu bir çevre sunmaktadır (Tuğrul, 2002: 74-75).
- Proje yaklaşımı eğitim programları, çocukların kendi öğrenmelerini kurgulayıp, yönlendirildikleri ve böylece yaratıcılıklarını geliştirebildikleri; karşılaştıkları sorunları işbirliği içinde çözmeye çalıştıkları, başarıları sonucunda karar verici oldukları ve yaşamın sınıfa taşındığı, ailenin aktif olarak sürece katıldığı çalışmaları amaç edinmektedir.
- Çocukların toplum içindeki farklı sosyal rolleri tanımalarına, bu rollerin önemini anlamalarına yardımcı olmak da proje yaklaşımı eğitim programlarının amaçlarındandır (Darıca, 2003).

Bu amaçları gerçekleştirebilmek için, proje yaklaşımı eğitim programlarının eğitim çalışmalarının içine dahil edilmesi gerekmektedir. Proje, kendi başına bir yaklaşım olarak tanımlansa da pek çok farklı eğitim programının içerisinde farklı sınıf yapıları ve ortamlarla kolaylıkla bütünleştirilebilecek kullanışlı bir yöntemdir. Bu bakımdan öncelikle okul öncesi dönemde bu yaklaşımın kullanılması büyük önem taşımaktadır. Ancak, yalnızca proje yaklaşımı ile eğitim programını oluşturmak, bu yaklaşımın temel felsefesi ile çelişmektedir. Bu nedenle, proje çalışmalarının tamamlayıcı ve zenginleştirici niteliğinden yararlanmak, en akılcı yol olacaktır. Böylelikle hem öğrenci hem de öğretmen için okul deneyimleri ilgi çekici olabilecektir (Helm ve Katz, 2001: 4; Anlıak ve Yılmaz, 2004: 100). Bu bağlamda proje yaklaşımı eğitim programlarının anlamlı bir şekilde kullanılması için, her bir çocuğa uygun en doğru ve sağlıklı müfredat / içerik kararlarını verebilecek bilgili, düşünceli ve derinlemesine inceleme yapabilen, bağımsız kararlar verebilen öğretmenlerin yetiştirilmesi gereklidir (Webster, 1991: 2-3).

Ayrıca proje yaklaşımı eğitim programlarındaki önemli bir nokta da, projelerin erken çocukluk eğitiminde belirli temaların aksine öğrenmeye değer bir

konu hakkında çeşitli konuların derinlemesine incelenmesi, bunu yaparken de konuların birer araç olarak kullanılmasıdır.

Uygun konu seçilmesi proje çalışmalarının temelini oluşturmaktadır. Bu nedenle konunun belirlenmesi büyük önem taşımaktadır.

1.2.2. Proje Yaklaşımlı Eğitim Programlarında Konunun Belirlenmesi

Proje konuları belirlenirken, çocukların günlük yaşantılarından ve çevrelerinden yararlanılması, gereksinimlerinin, ilgilerinin, yaşlarının, eğitim programı hedeflerinin, okulun coğrafi özelliklerinin, yerel kaynaklarının kullanılabilirliğinin göz önünde bulundurulması büyük önem taşımaktadır (Kandır ve Erdemir, 2002: 27; Tuğrul, 2002: 73). Proje içeriğinin belirlenmesinde, program politikalarını belirleyen öğretmen ve okulların çeşitli kriterler kullandıkları belirtilmektedir (Temel ve başk. , 2003).

Proje yaklaşımli eğitim programlarında, gelişimsel hedeflere ulaşabilmek için araç olarak seçilen konular, derinlemesine ele alınmaktadır. Proje yaklaşımına dayalı programda konuların bu şekilde ele alınması; konunun didaktik olarak öğretmen tarafından yapılandırılmış etkinliklerle öğretilmesi anlamına gelmemektedir. Eğer aileler proje yaklaşımli eğitim programlarında yer alma konusunda isteksizse, bu durumda özellikle konu seçimi çok önemlidir. Anne-babaların, tıpkı çocuklar gibi, kendi dünyalarıyla ilgili olan proje konularına ilgi göstermeleri daha olasıdır. Bu durumda anne-babalar da çocuklarıyla birlikte bir öğrenci olabilir (Helm ve Katz, 2001: 67-83).

Proje yaklaşımli eğitim programlarında çocuklar, aileleri ve okuldaki diğer çocuklar proje konusunun seçiminden sonuçlandırılmasına kadar tüm sürece katılırlar. Böylece çocuklar etkin öğrenme ortamı içinde öğrenme sorumluluğunu

kendileri üstlenirler ve gelişimsel hedeflere uygun davranışları kazanabilmeleri için daha iyi bir ortam sağlanmış olur (Temel ve başk. , 2003).

Bu doğrultuda proje yaklaşımına dayalı programda öğretmenin rolü, proje konularını öğretmek değil, seçenek sunma, çocukların özgür olması, onları teşvik etme, onların merak ve ilgilerini doğru yöne çekmektir. Ayrıca, çocukların ilgilendikleri bir konuyla, kendi istekleri ile uğraşmaları, onların istenmedik davranışlara yönelmelerini engelleyerek, gelişimsel hedeflere uygun davranışları kazanabilmeleri için iyi bir ortam sağlamaktır (Hartman ve Eckerty, 1995: 141-142).

Proje konularının, çocukların yakın çevrelerinden seçilmiş olması proje çalışmasını farklı kültürel geçmişe ve yeteneğe sahip çocukların oluşturduğu gruplarda yararlı olduğu belirtilmektedir. (Temel ve başk. , 2003).

Okul öncesi dönemdeki çocukların yaşlarının küçük olması nedeni ile ilköğretim dönemindeki çocuklara göre bütün sınıfın katılabileceği şekilde ortak deneyimlere daha az sahip olmalarının, okul öncesi öğretmenlerinin konu seçimine daha fazla dikkat etmeleri gereğini ortaya çıkarmaktadır. Çünkü çocuklar ancak, konu ile ilgili deneyimlere sahip olduklarında araştırmaların nasıl ilerleyeceği ve neler yapmaları gerektiği konusunda daha iyi bir fikir yürütebilmekte, düşüncelerini ifade edebilmekte ve o konu ile ilgili ilginç sorular sorabilmektedirler (Helm ve Katz, 2001: 12-13).

Yaşlarının ilerlemesi ile çocuklar, yakın çevrelerinden daha uzak çevrelere ilgilerini genişletebilirler ve onları öğrenmek için hazır ve istekli olabilirler. Bu noktada proje çalışmalarının kapsamı da değişir. Örneğin okul öncesi dönemdeki çocuklar için “toplar” proje konusu olarak seçilirken ilköğretim çağındaki çocuklar için “moda”, daha ileriki yaşlarda ise “astroloji” proje çalışması olarak ele alınabilmektedir (Katz, 1994: 3; Tuğrul, 2002: 72-73).

Bazı yetişkinler isteksiz olan çocukları güdüleme umudu ile projeler için hayali konular seçebilmektedirler. Oysa çocuklar kendi çevrelerindeki mısır tarlası, kumsal, çöl, pazaryeri ya da bisiklet gibi konuları incelemekten daha büyük zevk alabilmektedirler (Temel ve başk. , 2003).

Bu şekilde çocukların yetişkinlerden daha az yardım alarak, gözlem yapma, dokunma, denemeler yapma, sorular sorma, fikirlerini deneme ve mekanları ziyaret etme gibi yöntemlerle araştırma yapabileceği konuların seçiminin projelerin başarısını artıracığı vurgulanmaktadır (Helm ve Katz, 2001: 15).

Bununla birlikte, çocukları eğlendirmek amacıyla seçilen konuların da (çizgi film kahramanları, deniz kızları, sirkler gibi) fazla hayali olduklarına işaret edilerek, iyi bir proje çalışmasında, bunun tersine çocukların, kendi hayal güçlerini kullanma ve geliştirmede daha fazla fırsata sahip olmaları gerektiği belirtilmektedir (Temel ve başk. , 2003).

Bununla bağlantılı olarak konu seçiminde dikkat edilmesi gereken önemli bir nokta, konuların soyuttan çok somut olması gerektiği, yani ilk elden, doğrudan yaşantılar ve çocukların elle tutabildiği gerçek nesneler ile çalışabilir özellikte olmaları gerektiğidir. Böylece konuların çocukların dokunarak, hareket ederek, taşıyarak, modelini yaparak, işiterek, tadarak, yakından bakıp inceleyerek araştırmalarına olanak sağlayacağı ifade edilmektedir

Proje konusunun seçiminde diğer önemli bir nokta da, çocukların ilgilerinin dikkate alınmasıdır. Konu, çocukların ilgileri doğrultusunda belirlendiği takdirde çocukların proje yaklaşımı eğitim programlarına katılımının daha fazla olacağı belirtilmektedir (Helm ve Katz, 2001: 12-14).

Proje yaklaşımı eğitim programları, çocukların konulara ilgilerinin derin araştırmaları olarak tanımlanabilmektedir. Çocuklar projelerinin yönteminde ve derinliğinde kendi kendilerine önemli bir etkiye sahiptirler. Örneğin, okul, ev,

ağaçlar vb. çocukların aşına olduğu konular, onların ilgileri doğrultusundadır ve çocuklar bu konuları doğrudan araştırabilmektedirler (Hartman ve Eckerty, 1995: 141).

Hedges (2004)'in yapmış olduğu araştırmada dört yaşındaki çocukların bilgileri ve 'sualtı dünyası' konulu araştırmaya olan ilgileri ele alınmıştır. Çocukların bilim ve teknolojiye karşı öğrenmeye yönelme gibi birçok araştırma örneklendirilmiştir. Araştırmanın sonucunda anlamlı öğrenmeye katkı olarak, iletişim fırsatlarına, öğretmen ve çocukların konunun içeriğine olan ilgilerine dikkat çekilmiştir. Dokuz çocukla yapılan bu çalışmada dört çocuğun bu konudan hoşlandıkları fakat yeni şeyler öğrenmede araştırmayla çok ilgili olmadıkları, beş çocuğun ise bu konuda yoğun ilgi gösterip öğrenme açısından başarılı oldukları, öğretmenleri, aileleri ve araştırmacılarla düşünme ve anlamaları hakkında iletişim kurup daha fazla bilgi edinmek istedikleri ortaya çıkmıştır (Hedges, 2004: 1).

Okul öncesi çocukların bir konuya olan ilgisini onların yer, olay ya da öyküye yönelik sordukları sorularından, oyunlarından ve davranışlarından anlamamız mümkündür. Örneğin, üç yaşındaki bir çocuğun ilgilendiği bir nesneye yaklaşmasından ya da arkadaşından söylediklerine gösterdiği alakadan çocuğun ilgileri hakkında fikir edinmek mümkün olabilir (Helm ve Katz, 2001: 12).

Konular, çocukların o anki ilgilerine dayalı olarak öğretmen ya da çocuk tarafından öğrenilebileceği için “çocuk temelli konular” ve “öğretmen temelli konular” olmak üzere belirlenmektedir (Elgas ve Peltier, 1998: 17).

Çocuk temelli konular; çocuğu önceden belirlenmiş bir etkinlikle karşı karşıya bırakma yerine, çocuğun ilgileri doğrultusunda kendi seçtiği bir etkinlikte yer almasının desteklenmesidir (Glassman ve Whaley, 2000: 4-5).

Çocuklar ilgileri doğrultusunda öğretmene sordukları sorular ile proje konusunu belirleyebilmektedirler. Çocukların öğrenmek istediği konu genişletilerek

proje konusu haline getirilmekte ve işlenmektedir. Konuyu ortaya atan bazen öğretmen de olabilmektedir. Ancak burada önemli olan nokta, konuya ait tüm çalışmaların gerçekleştirilmesinde çocukların aktif katılımlarının sağlanmasıdır (Hamurcu, 2003: 67).

Öğretmen temelli konularda; öğretmen çocuğa farklı seçenekler sunabilmeli, ancak bunlara yönelik ilginin asıl kaynağı çocuk olmalıdır. Öğretmen, çocuğun yaptığı etkinliğin amacını onunla birlikte anlamaya çalışmalı ve bunu etkinliğin bir hedefi olarak devam ettirmelidir. Ayrıca öğretmen, etkinliğin ulaşabileceği noktaları fark etmeli ve bunların önemini anlamaya çalışarak esnek bir tutumla benimsemelidir. Bu süreç boyunca, öğretmen, etkinliğin çocuğu belli bir yere taşıyacağına inanmalıdır. Öğretmen de çocuğun açık fikirliliğini, doğal merakını, bilgi kazanımını ve disiplin becerisini kullanabilmesini desteklemelidir (Glassman ve Whaley, 2000: 4-5).

Konu seçiminde aile ve toplumun özelliklerini dikkate alınması da büyük önem taşımaktadır. Okul öncesi dönemde çocuklar, akranları ve anne babalarıyla kurduğu iletişim sonucunda yeni etkileşim yollarını öğrenirler (Ömeroğlu ve başk. , 2003: 440). Ev ortamında çocukların davranışlarını etkileyen faktörler arasında anne şefkati, yüksek düzeyde duygusal iletişim, etkileşim ve ebeveyn ilgisinin çok önemli olduğu düşünülmektedir. (Liu ve Chien, 1998: 213-219).

O.Ö.E.P’ında anne-babaların çocukların eğitime katılmaları için değişik etkinlikler bulunmaktadır. Bu etkinlikler yolu ile anne babalar hem çocuklarının gelişimlerini takip etmekte hem de onların gelişimlerine destek olmaktadır (Köksal ve başk. , 2000: 93; Ömeroğlu ve başk. , 2003: 440).

Bunun sağlanabilmesi için projelerle ilgili amaçların ebeveynler ve yöneticiler tarafından da kolayca desteklenebilir olması gerektiği belirtilmektedir. Bu desteğin sağlanmasının ise, proje için seçilecek konuların çoğunun ailesi ve yakın çevresi ile ilişkili olduğu ve anne babaların bu konunun öğreniminin çocuklarının

gelişiminde önemli olduğunu düşündükleri takdirde mümkün olacağı ifade edilmektedir (Temel ve başk. , 2003). Çocuklar yeni bilgiye adapte olmak ve yeni bilgiyi kazanabilmek için aktif bir şekilde bilişsel yapılarını değiştirmeye çalışırlar (Trepanier, 2001: 18). Bu nedenle proje konularının toplumun ve ailenin isteklerine uygun bir şekilde seçilmesi ve uygulanması büyük önem taşımaktadır (Büyükkaragöz, 1993: 68).

Birçok okulöncesi eğitim kurumunda uygulanan proje yaklaşımli eğitim programlarının aile katılımına yer vererek şu değişimlere yol açtığı gözlenmiştir:

- Anne-babaların, çocuklarının öğrenme süreçlerine dair algıları değişmiştir.
- Anne-babalar, çocuklarının öğrenme sürecinde daha çok yer almaya başlamıştır.
- Anne-babalar, çocuklarla olan iletişimlerini geliştirmiştir.
- Anne-babalar, kendi aralarında çocuklarının öğrenme süreçleri için destek ağıları oluşturup iş bölümü yapmıştır.
- Babaların katılımı düzenli bir şekilde giderek artmıştır (Liu, ve Chien, 1998: 213-219).

Bu doğrultuda anne-babalar eğitime katılarak çocukların eğitimlerinde kendi rollerinin öneminin, kendi ilgi, yetenek ve becerilerinin farkına varmakta ve bu becerilerini geliştirmektedirler. Çocukların eğitimleri konusunda karşılaştıkları zorluklarda, okulla beraber çözüm yolu aramakta ve çocuk yetiştirilmesi ile ilgili bilgi ve deneyimlerini diğer anne babalarla paylaşmaktadır. Ayrıca çocuklarının gelişimine çok yönlü katkıda bulunmaktadırlar (Köksal ve başk., 2000: 93; Ömeroğlu ve başk. , 2003: 440).

Konu seçiminde materyal ve araçların uygunluğu da son derece önemlidir. Proje yaklaşımli eğitim programları, çocuklara çeşitli seviyelerde zenginleştirilmiş uyarıcılarla dolu bir çevre sunmaktadır. Çocuklar uyarıcılar yönünden

zenginleştirilmiş çevrelerde geniş bir strateji birikimine sahip olmaktadırlar (Tuğrul, 2002: 75).

Öğretmenler çevre gezileri sırasında durup çocuğun dikkatini oradaki araç-gereçlere çekebilir, şaşırtıcı bir nesneyi veya canlıyı çocukla birlikte inceleyebilir ve ona ne hissettiği konusunda sorular sorabilir. Böylece oradaki araçların anlaşılabilirliği daha kolay olmaktadır. (Çabuk, 2003: 31).

Proje yaklaşımli eğitim programlarında kullanılan malzeme ve materyallerin çocukların yaşlarına uygun olması, onlara gerçek ve ilgili yaşantılar sunarak onların gelişimsel ihtiyaçlarına cevap verebilecek nitelikte olması gerekmektedir (Can Yaşar, 1998). Ayrıca etkinlikler sırasında kullanılan materyaller de ilgi çekici olmalıdır. Bu tür materyaller, çocuğun etkinlik içinde yer alma isteğini daha da artırmaktadır (Glassman ve Whaley, 2000: 4-5).

Konunun çocukların yaşlarına ve gelişim düzeylerine uygun olması gerekmektedir. Proje yaklaşımli eğitim programları için seçilen konunun, çocukların yaşlarına bağlı olarak temel yeteneklerin uygulanması konusunda fırsat sağlaması, dil, sosyal, akademik becerilerini geliştirici niteliklere de sahip olması gerekmektedir (Temel ve başk. , 2003).

Çocukların yaş seviyelerine uygun olan konuların seçilmesi, onların bildikleri, tanıdıkları şeyleri, becerilerini kullanarak temsil edebildikleri takdirde, projelerin daha çok yarar sağlayacağı belirtilerek konunun seçiminde öğretmenlerin, çocukların öğrendikleri bilgiler, kavramlar ve becerilerin, çizerek boyayarak, üç boyutlu büyük çalışmalar yaparak, drama yaparak, rol oynayarak, temsil edebilecekleri şekilde olmasına özen göstermelerinin gerektiği vurgulanmaktadır (Helm ve Katz, 2001: 15).

1.2.3.Proje Yaklaşımı Eğitim Programlarının Süresi

Projenin süresi öncelikle programın hedeflerine ve çocukların ilgilerine göre belirlenmelidir. Kısa süreli projeler planlanabileceği gibi, uzun süreli projelerde planlanabilir (Kandır ve Erdemir, 2002: 28). Bir proje yaklaşımı en az iki haftalık bir çalışmayı kapsayacak şekilde planlanmalıdır. Kısa süreli veya sekiz hafta ya da daha uzun süreli projelerin süresi çocukların yaşlarına bağlı olarak değişebilmektedir. Okul öncesi dönemde daha ileri yaşlara göre, daha kısa süren projeler uygulanabilmektedir. Bununla birlikte erken yaşlarda projelerin süresi ve kapsamı değişiklik gösterebilir (Hartman ve Eckerty, 1995: 142).

Özellikle beş-altı yaş çocukları için bir günlük veya en fazla üç haftayı geçmeyen projeler planlanabilir. Ancak üç-dört yaş çocukları için daha kısa süreli projelerin planlanması uygundur. Proje süresi ile ilgili olarak, çocukların ilgilerine göre planlanan proje süresinde değişiklik yapılabileceği bilinmeli ve projeye ilişkin her şeyin ele alınmasının gerekli olmadığı dikkate alınmalıdır (Kandır ve Erdemir, 2002: 28).

1.2.4. Proje Yaklaşımı Eğitim Programlarının Aşamaları

Projeler; “başı, ortası ve sonu olan hikayelere” benzetilmektedir. Projenin ön hazırlık aşamasında çocuğun ilgi ve isteklerine uygun olarak önce çalışılacak konu belirlenmektedir. Konu seçiminde bazen de öğretmen yönlendirici olabilmektedir (Hamurcu, 2003: 71). Sınıfa bir konuda soru sorarak, o konuyla ilgili bir hikaye anlatarak ya da konuyla ilgili bir şeyi sınıfa getirerek konuya çocukların ilgisini çekebilme, başlatıcı olabilmektedir. Böylece çocuklar kendi öğrenmelerini kurgulayıp yönlendirirler, yaratıcılıklarını geliştirip karşılaştıkları durumları işbirliği ile çözme, yeni fikirler üretme yoluna giderler, yaşantı sınıfa taşınır (Haliloğlu ve Asan, 2001: 120).

Bir kez konu belirlendikten sonra öğretmen kendi bilgi ve becerileriyle konu hakkında bir beyin fırtınası yaparak, konuyla ilgili yapılması gereken çalışmaları, içeren bir kavram ağı hazırlayabilir. Bu kavram ağı proje süresince yapılacak çalışmalar hakkında yol gösterici olduğu gibi, projenin ilerleyişi ile ilgili fikir verebilecektir (Hamurcu, 2003: 70).

Çocuklarla birlikte proje yaklaşımının sürdürülmesi üç aşamada gerçekleştirilmektedir;

Birinci Aşama: Planlama-Başlama

İlk aşama “başlama” olarak tanımlanır (Hirsh, 2004: 164-165). Bu aşama keşfetme ve paylaşma deneyimleri, fikir üretme ve proje konusu ile ilgili bilgi edinmeyi içermektedir (Kandır ve Erdemir, 2002: 28). İlk aşama çocukların öğrenmesi ve anlaması için temel bir aşamadır (Tuğrul, 2002: 75).

Bu aşamada anlamlı, ilgili ve uygun bir biçimde çalışılabilecek bir konu seçilir. Ardından çocuklarla bir beyin fırtınası gerçekleştirilir (Hirsh, 2004: 164-165). Seçilen konu ile ilgili uyarıcı bir yaşantı (bir olay ya da bir etkinlik) sunularak, çocuklarla birlikte bir beyin fırtınası yapılarak, çocukların konuyla ilgili ön bilgilerinin ve deneyimlerinin öğrenilmesi, çocukların konuyla ilgili yaratıcı fikir üretmelerinin sağlanması ve bu fikirlerin bir araya getirilerek bütünleştirilmesi gerçekleştirilmektedir (Tuğrul, 2002: 75; Avcı, 2003: 364; Hamurcu, 2003: 70). Bu aşamada çocuklar proje konusu ile ilgili deneyimlerini birbirleriyle paylaşırlar. Öğretmen, çocukların kendi sorularına kendilerinin cevap bulabilmeleri için sorular geliştirmelerine yardım eder, çocukların ne bildiklerini ve neleri merak ettiklerini anlamaya çalışır ve onları araştırma sorularına yöneltir (Katz, 1994: 2; Tuğrul, 2002: 75). Bütün bu bilgiler doğrultusunda kavram ağı hazırlanarak, her çocuğun ya da küçük grupların projenin hangi boyutu üzerinde çalışacakları belirlenir (Hamurcu, 2003: 70).

Ayrıca öğretmen proje yaklaşımı eğitim programlarına ilişkin ailelerin de katılımını sağlamak için mektuplar göndererek onlara da rehberlik eder. Ailenin de projeye katılımı özellikle okul-aile işbirliği açısından önemlidir. Bu nedenle okul öncesi eğitimde anne-babaların sınıf içi ve dışı etkinliklere katılmalarının sağlanması gereklidir (Arabacı ve Aksoy, 2002: 19; Kandır ve Erdemir, 2002: 28).

İkinci Aşama: Projenin Uygulanması (Alan Çalışması)

Bu aşamada hedef, çocukların ilgilerini geliştirmek ve en üst seviyeye çıkarmaktır. Çocuklar öğretmen rehberliğinde gelişim seviyelerine uygun bireysel ya da küçük gruplarla çalışmaya katılırlar (Tuğrul, 2002: 75; Kandır ve Erdemir, 2002:28).

İkinci aşama olan “alan çalışmasında” çocuklar öğretmenleriyle birlikte aktif bir biçimde belirlenen konuyu araştırmaya, incelemeye başlar (Hirsh, 2004: 164-165). Projenin bu aşaması genellikle alanların, nesnelerin ya da olayların incelenmesi için yapılan doğrudan araştırmalardan oluşmaktadır (Katz, 1994: 3). Bu aşamada öğretmen çocuklara araştırma sorularına cevap verecek kaynaklar sunar ve çocukların sorularının cevaplarını bulabilmeleri için alan çalışmalarına yönelmelerini sağlar (Abramson ve başk. , 1995: 199). Öğretmen, diğer çocukları proje konusuna ilişkin çevre inceleme gezileri ve uzman kişilerle görüşme yapabilmeleri için organize eder. Ayrıca konu ile ilgili araştırmaları için kaynak sağlar (Avcı, 2003: 364).

İkinci aşama, çocukların bir şeye karar verme, özel bir konuyu tartışma, sınıf arkadaşlarına fikirlerini açıklama, böylece bazı sosyal becerileri edinmeleri, bulguları tahmin etme, olguları ve detayları kontrol etme, bilginin kaynağı ya da uzmanı olan bir insanla görüşme, araştırma çizgisinde yeni talimatlara başlama, anı ve hayalleri kadar gözlemlerden de çizimler yapma, gözlemleri ve bulguları kaydetme, birbirlerine öneriler verme, bir şeyi tekrar denemeleri için sayısız yollarla

birinin diğeriini cesaretlendirmesi ve sorumluluk alma, bilgi sağlama gibi etkinlikleri içermektedir (Warner ve Morse, 2001: 139-140). İkinci aşama çevre ile etkileşimin çok yoğun olduğu bir aşamadır (Tuğrul, 2002: 75).

Uygulama aşamasında öğretmenlerin önemli rollerinden biri, çocukların önceden sahip oldukları gözlem, iletişim, çizim ve boyama gibi becerileri bağımsız bir şekilde kullanmasını sağlamaktır. Öğretmenlerin ayrıca çocukların ilgisini çeken, bir konu bulma hakkında çocukları desteklemeleri, materyaller sunmaları, çocukların bulgularını ve görüşlerini sunmaya yönelik uygun yollar önermeleri, çocukların becerilerini kullanabilecekleri yollarla (çizim, dramatik oyunlar vb.) katılımını sağlamaları ve grupların birbirlerinin yaptıklarından haberdar olmasını sağlamaları gerekmektedir (Hamurcu, 2003: 70; Avcı, 2003: 364).

Çocukların çalışmaları sona erdikçe, bu proje parçaları grup içerisinde tartışılarak yerleştirilir. Çocukların düşünceleri, çizimler, resimler, fotoğraflar, video kayıtları ya da üç boyutlu çalışmaları kaydedilir. Böylece projenin dokümanları bir araya toplanmış olur (Avcı, 2003: 364).

Üçüncü Aşama: Projeyi Sonuçlandırma

Üçüncü aşama olan “deneyimleri işleme ve paylaşmada” ise, çocukların söz konusu proje çalışmasında neler öğrendiğini ifade etmesine olanak sağlar (Hirsh, 2004: 164-165). Bu aşamada hedef, çocukların daha önceki deneyimlerini ve bilgilerini yenileriyle birleştirerek anlamlı kılmaktır (Tuğrul, 2002: 76). Sonuçlar, dramatize, oyun, sergi, hikaye kitabı, şarkı vb. şeklinde arkadaşlara ve davet edilen ailelere sunulur. Her proje kendi başına özel bir yapıda olduğu için sonuçları da farklı şekillerde sunulabilir (Hamurcu, 2003: 71).

Öğretmen, çocukların oluşturdukları projeyi sunma ve öğrendiklerini başkalarıyla paylaşma için ortam hazırlar. Bu aşamada projenin değerlendirilmesi

yapılarak buna göre yeni proje çalışmasına zemin hazırlayacak durumlar tartışılabilir, buluntular konuşmalar, dramatik sunular ve geziler biçiminde sonuçlar hazırlanabilir ve rapor halinde sunulabilir (Katz, 1994: 3; Kandır ve Erdemir, 2002: 29; Tuğrul, 2002: 76; Hamurcu, 2003: 71).

1.3. Proje Yaklaşımlı Eğitim Programlarının Sosyal Gelişimle İlişkisi

Proje yaklaşımli eğitim programları, farklı becerilere, sosyo-ekonomik ve kültürel özelliklere, farklı çevre koşullarına sahip çocuklar için kaynaştırıcı rol oynadığından, son derece yararlı çalışmalar olarak düşünülmektedir (Gutwirth, 1997: 72-78).

Proje yaklaşımli eğitim programları; konuları, grup tartışmaları ile daha iyi anlama ve öğrenmenin sağlanabilmesi için deneyim ve fikirleri tekrar etme üzerine kuruludur. Bu sayede proje çalışmaları farklı sosyo-kültürel özelliklere sahip olan çocukların duygularını ifade etmelerini, bir şeyleri gerçekleştirmelerini, sorumluluk üstlenmelerini, yeni bilgiler edinmelerini, sosyal becerilerin gelişimini sağlamaktadır (Helm ve Katz, 2001: 1-5).

Araştırmalar, okulöncesi çocukluk döneminde geliştirilen olumlu ilişkilerin önemine ve değerine işaret etmektedir. Bu dönemde başkalarıyla iyi iletişim kurmayı öğrenen çocukların, yetişkin yaşamlarında daha sağlıklı ve yapıcı bir tutum sergilemeleri daha olasıdır (Charlesworth, 2004).

Araştırmalar, çocukların erken çocukluk dönemindeki sosyal gelişimlerini desteklemenin önemini vurgulamaya devam etmektedir. Hartup (1992)'a göre yetişkin uyumunun çocuklukta en iyi yordayıcısının kesinlikle onların IQ düzeylerinin, akademik becerilerinin ya da sınıf içi davranışlarının değil, aksine çocuğun başkalarıyla ne denli sosyal uyumu yakaladığının önemli olduğu, genellikle

sevilmeyen ve agresif olan, diğer çocuklarla yakın ilişkiler kuramayan çocukların bu anlamda bir risk grubu oluşturduğu ifade edilmektedir (Akt: Brewer, 2004).

Bununla birlikte yine araştırmalara göre, sosyo-ekonomik statüsü düşük olan ailelerin çocuklarına uyaran bakımından zengin, sağlıklı bir yetiştirme ortamı sağlayamadığı ileri sürülmektedir. Gelir düzeyi düşük ailelerin çocuklarının gelir düzeyi yüksek olan ailelerin çocuklarına göre; bilişsel gelişimlerinin daha olumsuz yönde etkilendiği ve daha çok davranış bozuklukları ve uyum sorunları yaşadığı bulunmuştur (Allhusen ve başk. ,2005: 795-810).

Sosyal uyum, etkili bir öğrenmenin önemli bir parçasıdır ve çocuğun başkalarına ulaşabilme ve onlarla iletişim kurabilme becerisi olarak tanımlanabilir. Sosyal uyum becerisi, çocuğa toplumla etkileşimde bulunabilmesi ve başarılı bir sosyal yaşam için ön koşul niteliği taşıyan mekanizmaları sağlar (Fisher, 2002).

Bu sayede proje çalışmaları farklı sosyo-ekonomik ve kültürel özelliklere sahip olan çocukların duygularını ifade etmelerini, bir şeyleri gerçekleştirmelerini, sorumluluk üstlenmelerini, yeni bilgiler edinmelerini, sosyal becerilerin gelişimini sağlamaktadır (Helm ve Katz, 2001: 5).

Çocukların başkalarıyla olan sosyal uyumunu; Rogers and Ross (1986) ise “bir sosyal durumda neler olduğunu değerlendirme, oyun sırasında gruptaki diğer çocukların hareketlerini ve ihtiyaçlarını doğru bir biçimde algılama, yorumlama ve en uygun olanını seçme becerisi”olarak tanımlamaktadır (Akt: Brewer, 2004).

Çocuğun sosyal uyum becerilerinin gelişimini birçok faktör etkiler. Çocukların anne-babalarıyla olan ilişkileri, çocuğun arkadaşlık ilişkilerine transfer edilebilecek gözlem ve uygulama bilgilerinin kazanılmasında etkili olabilir. Ayrıca anne babalar, çocuk için sosyal etkileşim ortamları düzenleyerek ve çocukları bu ortamlarda ne uygun nasıl sosyal etkileşime katılabilecekleri konusunda

yönlendirerek onların sosyal uyum ve becerilerine katkıda bulunabilirler (Frost ve başk., 2001).

Sosyal becerilerin gelişimi; çocuğun sosyal uyarıcıya grup yaşamının baskı ve zorluklarına karşı duyarlık göstermesini, grubunda ya da içinde yaşadığı toplumda başkalarıyla iyi ilişkiler kurabilmesini, onlar gibi davranabilmesini vb. gibi bazı becerilerin kazanılmasını gerektirdiği gibi, bunların gerçekleşebilmesi için çocuğun grup içinde bazı çalışmalara katılmasını da gerektirmektedir (Katz, 1987; Özbek, 2003: 18). Kısacası bu becerilerin bireyin çevresiyle etkileşimi sonucunda oluştuğu, bu becerilerdeki eksikliklerin yapılan değerlendirmelerle ortaya çıkabileceği ve eğitimle geliştirilebileceği ifade edilmektedir (Akman ve Gülay, 2004: 15-16; Çiftçi ve Sucuoğlu, 2004).

Bu konu ile ilgili, Vygotsky ve Malaguzzi, (1998)'nin yaptıkları araştırmalara göre; çocukların kendi deneyimlerini, etkinliklerde arkadaşlarıyla paylaşmaları ve değişik materyallerle bazı çalışmalara katılmaları ile sosyal becerilerin gelişimi arasında bir ilişki olduğu ileri sürülmektedir (Akt: Trepanier, 2001: 18). Çocuğu merkeze alan, bu tür çalışmaların uygulandığı sınıflarda çocuklar birbirleriyle daha çok kişiler arası bilgi alış verişi içinde bulunmakta, daha çok deneyim paylaşmaktadırlar (Barclay ve Benelli, 1996: 91-92; Helm ve Katz, 2001: 5). Buna bağlı olarak da arkadaş etkileşimi giderek daha çok önem kazanmaktadır. Çocuk, aile ve arkadaşlar arasında gelişen ilişkiler, çocuğun sosyal becerilerini de etkilemektedir (Palut, 2003: 313-315; Dehart ve başk. , 2004).

Hartup ve Moore (1990) sosyal iletişimin, ailenin özellikle de arkadaşlığın, okulöncesi dönemdeki önemine ve çocuk gelişimine katkısını vurgulamakta ve sosyal iletişimi farklı bir mantıksal çerçevede tanımlamaktadır. Yetişkinlikte görülen ilişkilerin tersine, çocuk-çocuk ilişkileri oldukça eşitlikçidir. Başka bir deyişle, çocuk-çocuk ilişkilerinde, boyun eğen olmanın yanı sıra baskın olma olasılığı da her zaman vardır. Oysa, yetişkin-çocuk ilişkisinde son sözü her zaman yetişkin söyler. Bu açıdan bakıldığında çocuk-çocuk etkileşimi; işbirliği, rekabet, anlaşmazlık ve

uzlaşma gibi çeşitli sosyal uyum ve becerilerin gelişmesine olanak sağlamaktadır. Boylamsal çalışmalar, okulöncesi dönemdeki arkadaşlık ilişkilerinin daha sonraki dönemlerdeki sosyal uyum ve becerilerin önemli belirleyicileri olduğunu ortaya koymaktadır (Akt: Lewis ve Carpendale, 2004). Bu dönemde kurulan arkadaşlıkların kalitesinin, bunun yanı sıra uygulanan grup çalışmalarının; çocukların sosyal gelişimi, öz-güvenleri ve sosyal uyumları üzerinde doğrudan olumlu etkileri bulunmaktadır. Dolayısıyla okulöncesi çocukların proje çalışmaları sırasında yaşitlarıyla kurduğu sağlıklı iletişim; onların olumlu sosyal davranışlarını artırmakta, kişiler arası iletişimlerdeki çatışma, kavga ve anlaşmazlıkları azaltmaktadır (Berndt, 2004).

Jones ve başk. (1994)'na göre; proje yaklaşımli eğitim programlarının, çocukların sorumluluk aldıkları, kendilerini geliştirebildikleri, hedeflerini belirleyebildikleri ve sonuçları değerlendirebildikleri öğrenme deneyimleri olduğu, çocuklara çalışmalarını uygularken destek verip, teşvik edildiğinde onların problemleri çözmek ve daha derin araştırmalar geliştirmek için istekte bulunabilecekleri ileri sürülmektedir (Akt: Helm ve Katz, 2001: 5).

Reggio Emilia eğitimcileri, bu uygulamalar sırasında çocukların kendilerini bir yetişkin gibi varsayıp, soruşturma, araştırma ve düşüncelerini geliştirme konusunda birbirlerini olumlu yönde etkileyeceklerini belirtmektedir (Trepanier, 2001: 18).

Grup çalışmalarında çocuklar, çok çeşitli sosyal beceriler öğrenmekte, kendilerine özgü stratejiler geliştirmekte, karşılıklı etkileşimler, tartışmalar, değerlendirmeler yoluyla onların sosyal gelişimleri olumlu yönde etkilenmektedir. Üstelik çocukların grup içinde kurdukları sohbetler, onların zorluklarla başa çıkmaları için bir sosyal destek kaynağı olmaktadır (Chen ve başk. , 2005: 417).

Böylece, proje yaklaşımli eğitim programları, çocukların, birbirlerini daha iyi tanımaları yönünde destekleyerek başkalarının farklı ilgi alanları ve deneyimleri

olabileceğini fark etmelerine katkıda bulunmaktadır. Proje yaklaşımli eğitim programları, çocukları, yaşadığı toplumun bir parçası olma yolunda hazırlamaktadır (Kandır ve Erdemir, 2002: 26). Çocukların proje çalışmalarına yönlendirilmesinde öğretmen motivasyonu çok önemlidir. Bu aşamada çocuklarda merak ve istek uyandırma konusu tamamıyla öğretmenin yaratıcılığına bağlıdır (Özdener ve Özçoban, 2004: 2).

Vygotsky (1994)'e göre, çocuğun bilişsel ve sosyal gelişiminde önemli olan noktanın, öğretmenin okulda çocuklarla birlikte çalışması, çocukları gereğinden çok fazla serbest bırakmaması olduğu ileri sürülmektedir. Çocukları aşırı derecede bağımsız bırakma eğilimi, çocukların bilişsel ve sosyal gelişimini yavaşlatmaktadır. Çocuğun tam olarak gelişiminin sağlanabilmesi ve sistemli olarak karmaşık becerileri kazanması için ona yol gösterilmelidir. Bunu da ancak bu alanda yetkin bir yetişkin yapabilir. Uzman kişinin hazırlayacağı eğitim programı çocuk için bilişsel bir tırmanma sağlayacağı gibi psiko sosyal, fiziksel ve devimsel gelişimlerini de hızlandırmaktadır. Sosyal etkileşimler bireysel bilgiyi doğurmakta, geliştirmekte ve sonuç olarak, bu gelişme, toplum içinde başarılı fonksiyonel yetişkinlerin oluşumunu sağlamaktadır (Akt: Senemoğlu, 1994: 22; Helm ve Katz, 2001: 5). Bunun sağlanabilmesi, gerekli olan bazı sosyal becerilerin kazanılmasında da önemli rol oynamaktadır.

Bu beceriler; konuşma ve liderlik, araştırma, iş birliği, grup süreci, yaşam, bilişsel süreç ve kendini yönetme becerileridir (Erdem, 2002: 176; Gültekin, 2005: 524). Sosyal beceriler, çocukların çevreye ve kendisine karşı duyarlı olan, yaratıcılığını kullanan, düşünen, araştıran, sorgulayan ve katılımcı bireyler olarak sosyal hayatı yaşamalarını sağlamakta ve sonraki öğrenmelerine hazırlık yapmalarına olanak tanımaktadır (Güler, 2003: 54; Herbet, 1996).

Proje yaklaşımli eğitim programlarının çocuklara sağladığı bütün bu katkılar göz önünde bulundurulduğunda okulun amacı, sosyal iletişimi artırarak işbirliğine

dayalı yaşamı geliştirmek ve derinleştirmek olmalıdır. Böylece ocuklar, kendilerini gelecekteki sosyal yaşantılarına daha iyi hazırlayabileceklerdir. Daha iyi sosyal yaşam için kişi başkalarının düşüncelerini, duygularını ve ilgilerini paylaşmayı öğrenmelidir. Bu da ancak “ocuğu merkeze alan ve aile katılımını da içeren eğitim programları ile gerçekleşecektir (Anlıak ve Yılmaz, 2004: 96).

Anne baba katılımını içeren programlarda ev ve okul arasındaki ilişkinin srekliiliğinin önemi vurgulanmaktadır. Özellikle okul öncesi dönemdeki çocukların böylesine bir tutarlılığa ve srekliiliğe gereksinimleri vardır. Süreklilik onların hem okul hem de ev ortamında öğrendiklerini bir bütün halinde geliştirebilmelerini, birçok durum içinde sosyal gereksinimleri yerine getirebilmelerini ve öğrendiklerini dış dünya içinde genelleyebilmelerini sağladığı için çok önemlidir (Mağden, 1993: 174–175). Çocuğun, toplumun değerlerini kendi kişisel özellikleriyle birleştirerek toplumsal yaşama uyumunu sağlayabilmesi için gerek ailelere gerekse eğitimcilere düşen en önemli görev aile ve okulun sistemli bir program dahilinde işbirliği yaparak çocuğun bireysellikten toplumsal hayata geçişini kolaylaştırmak ve karşılaşacağı problemlerin çözümü için gerekli donanımı sağlamaktır (Zembat ve Unutkan, 2000: 28). Ayrıca anne babaların çocukların sosyal becerilerini geliştirmek için atabileceği bazı adımlar söz konusudur. Bunların; ocuklara arkadaşlarıyla oyun oynama fırsatlarını sağlamak, çocuklarla sadece eğlence için “arkadaş gibi” oyun oynamak, çocuklarla sosyal ilişkiler ve değerler konusunda konuşmak, problem çözme yaklaşımını benimsemek, olumlu ve ilgili stratejiler izlemek, sosyal başarısızlıklara karşı olumlu ve dayanıklı bir tutum sergileme” gibi yöntemlerdir (Mize ve Abell, 2000: 2-3)

Öğretmenler de çocukların sosyal becerilerinin geliştirilmesinde ve okullarda kişiler arası iletişim becerilerinin öğretilmesinde etkin bir biçimde yer almalıdır. Öğretmenler; sosyal yaşam becerilerinin modern okul müfredatında merkezi bir yere sahip olduğuna dair inançları ile, sosyal becerileri öğretmenin davranış yönetimi konusunda değerli bir yaklaşım olduğu bakış açısı ile sınıflarda çeşitli engellere ya da çeşitliliklere sahip öğrencilerin giderek daha fazla yer almasının, tüm öğrencilerin

Çalışma, oynama ve genel olarak arkadaşlarıyla sosyalleşme becerilerini öğrenmelerinin gerekli olduğu dūřuncesi ile çocukların sosyal uyum ve becerilerinin gelişimine katkıda bulunabilmektirler (MacMullin, 2001). Bunun başarılı bir şekilde gerçekleşebilmesi için okul öncesi dönemdeki çocukların gereksinimlerinin saptanması, sosyal yönden gelişim özelliklerinin bilinmesi ve bu yönde etkili eğitim durumlarının hazırlanması gerekmektedir.

1.4. Konu İle İlgili Araştırmalar

Coughlin (1996), proje yaklaşımli eğitime bir örnek olarak proje yaklaşımli eğitim programlarını 19 Avrupa ülkesinde uygulamıştır. Sosyal becerileri öğretmek amacıyla tasarlanan bu programla elde edilen sonuçlar: Okulöncesi öğretmenleri, öğrenme süresinde yeni roller üstlenmiştir. Bu çocukların gelişim süreçlerine dair daha çok bilgi sahibi olmak, iyi gözlem ve zaman yönetimi yapabilmek ve eskisine göre daha esnek olmayı içermektedir. Aileler, çocukların eğitiminde daha aktif bir rol üstlenmiştir. Çocukların sosyal becerilerinde anlamlı düzeyde bir gelişme gözlenmiştir.

Çağdaş (1997) tarafından gerçekleştirilen” İletişim Dilinin Dört- Beş Yaş Çocuklarının Sosyal Gelişimine Etkileri” konulu araştırmada, “Anne Çocuk İletişim Dili Eğitimi” değişkeninin annelerin çocuklarına karşı tutum ve davranışlarında olumlu bir değişme sağlayıp sağlamadığı, çocukların işbirliği ve sosyal becerilerine ilişkin davranışlarını olumlu yönde etkileyip etkilemediği incelenmiştir. Anne çocuk iletişim dili eğitimi değişkeni uygulanan deney grubundaki annelerin çocuklarının kontrol grubundaki annelerin çocuklarına göre, işbirliği ve sosyal ilişkilerle ilgili davranışlarında önemli düzeyde artmanın olduğu gözlenmiştir.

Yüksel (1997) tarafından gerçekleştirilen” Sosyal Beceri Eğitiminin Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Beceri Düzeyine Etkisi” konulu araştırmada, üniversite öğrencilerine verilen sosyal beceri eğitiminin öğrencilerin sosyal beceri düzeylerine etkisi incelenmiştir. Elde edilen bulgular, genel olarak sosyal beceri eğitiminin, öğrencilerin sosyal beceri düzeyini olumlu yönde etkilediği şeklindedir. Benzer şekilde, sosyal beceri eğitiminin, sosyal becerinin bir alt boyutu olarak, duyuşsal duyarlık düzeyi üzerinde etkili olduğu görülmüştür.

Uğur (1998)’un yaptığı” Anasınıfı Eğitiminin Sosyalleşmesindeki Rolü ve Öğrencileri Sosyalleştirmede Açısından Özel ve Devlet Anasınıflarının Karşılaştırılması” konulu araştırmada, anasınıflarına giden ve gitmeyen çocuklar

üzerinde alan taraması yapıp çocukların kişilik özellikleri, sevilme oranları, ailelerin ekonomik durumları, anne babaların eğitim seviyeleri tespit edilmiştir. Daha sonra anasınıflarına giden ve gitmeyen çocuklar arasındaki farklar karşılaştırılmış ve özel ve devlet anasınıflarının sosyalleştirme açısından farkları ortaya konulmuştur. Araştırma sonucunda, anasınıflarına devam eden çocukların sosyalleşme bakımından daha iyi durumda olduğu bulunmuştur.

Unutkan (1998) tarafından gerçekleştirilen” Beş-Altı Yaş Grubu Aile Katımlı Sosyalleşme Programı” konulu çalışmada, okul ve aile işbirliğinin sağlanması ile çocukların sosyal gelişimlerinin desteklenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada şu sonuçlar elde edilmiştir: Aile katımlı sosyalleşme programı, genel olarak bakıldığında çocuktan ve öğretmenden alınan değerlendirme sonuçlarına göre $p<0.05$ düzeyinde anlamlıdır. Bu bulgu, uygulanan programın çocukların sosyalleşmesinde etkili olduğunu ve okulda uygulanan programın çocuğun sosyalleşmesinde tek başına yeterli olmadığını göstermektedir. Okulda uygulanan programın yanı sıra evde gerçekleştirilen etkinlikler de programın başarısını artırmıştır.

Çoban (1999) tarafından yapılan” Anaokuluna Giden ve Gitmeyen Çocukların Sosyalleşme Düzeyleri” konulu araştırmada, okul öncesi dönemde sosyalleşme problemlerinin ortaya koyulması ve okul öncesi çocuğunun sosyal gelişiminin; gelişim süreci çerçevesinde incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada, anaokulu eğitimi aldıktan sonra ilkokula başlamış ve anaokulu eğitimi almadan ilkokula başlamış çocukların sosyalleşme düzeyleri karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Araştırma sonucunda, anaokuluna giden ilkokul birinci sınıftaki çocukların sosyalleşme düzeylerinin daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

Makin ve başkaları (1999)’nın yaptıkları” Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Kaliteli Okuma Yazmaya hazırlık Programları” konulu araştırmada, okuma yazmaya hazırlık çalışmaları için aile katılımını da içeren proje uygulamaları başlatılmıştır. Uygulama sonunda proje yaklaşımını uygulayan sınıflarda bulunan çocukların,

okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında kullanılan stratejileri tartışırken hem bu okuma yazmaya hazırlık çalışmalarını uygulamaları becerileri hem de sözel etkileşimlerinde dolayısıyla sosyal gelişimlerinde, proje yaklaşımını uygulamayan sınıflardaki çocuklara oranla iki kat daha olumlu bir ilerleme meydana gelmiştir.

Collings (Akt: McAninch, 2000)'in 1923'te yaptığı "Etkili Proje Metodu" çalışmasında, hedeflerin seçimiyle ilgili birkaç önemli kriter geliştirmiştir. İlk olarak, önerilen hedefler kızlar ve erkekleri gerçekten etkiliyor mu? Sorusuna cevap aramıştır. İkinci olarak, içtenliğin yani isteyerek katılmanın etkisi var mıdır? Önerilen hedefler, kızlar ve erkekler açısından başarılı bir uygulamaya elverişli olur mu? Çocukların o anki belirlenmiş gelişim ve sosyal beceri düzeyleri geliştirilebilir mi? Önerilen hedef, uygulama sürecinde beklendiği gibi diğer hedeflerin çizgisini başı olacak mı? Sorularına cevap aramıştır. Collings'e göre, eğer önerilen proje bu kriterleri karşılarsa, bu sorular olumlu yönde cevaplar bulunabilirse o zaman öğretmen ve öğrenciler projenin planlama ve gerçekleştirme sürecinde ilerleyebilmekte, öğrencilerin akademik, sosyal vb. becerileri de olumlu yönde desteklenebilmektedir.

Glassman ve Whaley (2000) tarafından yapılan çalışmaya, karma yaşlı sınıflar ve yürümeye yeni başlayan çocuklardan daha küçük çocuklar katılmıştır. Her iki sınıfta da Reggio Emilia Projesi düzenli olarak uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, çocuğun kendi öğrenme deneyimlerini belirleme ve sosyal becerilerinin gelişimi arasında bir ilişki bulunmuştur. Üç farklı öğretim yaklaşımının uygulandığı (Direkt öğretim, Çocuk merkezli yaklaşım, eklektik yaklaşım) anaokulu çalışmasında, çocuklar daha çok kişiler arası bilgi alışverişinde bulunmuşlardır. Çok sayıda ve çeşitli görüşme stratejileri sergilemişlerdir ve daha çok tecrübe paylaşmışlardır. Bu doğrultuda çocukların sosyal uyum ve becerileri de olumlu yönde etkilenebilmektedir.

Kaya (2000) tarafından gerçekleştirilen "Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Uygulanan Program ve Farklı Etkinliklerin Çocukların Özerklik (Otonomi) ve

Atılganlık Gelişim Düzeylerine Etkisinin İncelenmesi” konulu araştırmada, Kesit Alma Yaklaşımı benimsenmiş ve araştırmaya dört- altı yaşlar arası okul öncesi eğitim öğrencileri katılmıştır. Araştırmada kullanılan Tarama Modeline göre araştırma örneklemini oluşturulan deney grubundaki öğrencilerin özerklik ve atılganlık gelişim düzeylerine ilişkin özellikleri ne seviyede gösterdikleri incelenmiştir. Selçuk Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesi uygulama anaokulu öğrencilerine diğer gruplara uygulanmayan farklı yaklaşımlar (Montessori Yaklaşımı) uygulanmıştır. Diğer guruplara ise farklı uygulamalar yapılmamış mevcut programlara devam edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre yaş, cinsiyet öğrencilerin özerklik ve atılganlığını etkilemektedir. Okul öncesi eğitim programı ve farklı etkinliklerin uygulanmasından sonra öğrencilerin aldıkları puanlar, eğitim öncesi aldıkları puanlardan daha yüksek bulunmuştur. Öğrencilerin yaşlarına göre herhangi bir değişiklik olmamıştır ancak erkeklerde daha yüksek bir özerklik puanı belirlenmiştir. Diğer yandan öğrencilerin atılganlık gelişimlerinde ise uygulanan eğitimden sonra kız ve erkeklerin birbirine denk bir atılganlık düzeyi gösterdikleri belirlenmiştir.

Çetin ve başkaları (2001) tarafından gerçekleştirilen ”İlköğretim Öğrencilerinin Sosyal Becerilerini Geliştirme Araştırması” konulu çalışmada ön test –son test, deney ve iki kontrol deseni kullanılmıştır. Uygulanan psiko-egitimsel program, deney grubundaki çocukların sosyal beceri düzeylerini artırmaya katkıda bulunmuştur.

Çimen ve Baran (2001)’ın yaptığı” Anaokuluna Devam Eden Beş-Altı Yaş Çocuklarında Psiko-Sosyal Gelişiminin İncelenmesi” konulu araştırmada, anaokullarına devam eden beş-altı yaş çocuklarının psiko-sosyal gelişimleri incelenmiş ve psiko-sosyal gelişimde bazı değişkenlerin farklılık yaratıp yaratmadığı belirlenmiştir. Bu çalışmada, çocukların psiko-sosyal gelişime ait özellikleri çeşitli değişkenlere göre incelenmiş ve yapılan istatistiksel analizler sonucunda; çocukların yaşının bağımsız faaliyet gösterebilme, kendi kendini yönetme, dil gelişimi, sayı ve zaman, genel psiko-sosyal gelişim puanı ortalamalarında anlamlı bir farklılığa neden

olduğu saptanmıştır. Cinsiyetin; bağımsız bir faaliyet gösterebilme, ev işleri ve sorumluluk puanlarında, anne çalışma durumunun; dil gelişimi, sayı ve zaman puanlarında, bilgisayar–atari kullanma durumunun; bağımsız bir faaliyet gösterebilme, dil gelişimi, genel psiko-sosyal gelişim puanı ortalamalarında, anlamlı bir farklılığın görüldüğü, ancak televizyon izleme süresinin psiko-sosyal gelişime ait boyutlarda anlamlı bir farklılığın görülmediği ortaya çıkmıştır.

Warner ve Morse (2001) tarafından gerçekleştirilen” İlkokul Çağındaki Çocuklarla Göl Yaşamının İncelenmesi” konulu araştırmada, proje çalışmasının çocukların sosyal gelişimlerine olan etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma, çocukların fikir edinmelerini, çocukların keşfetmelerini, bu buluşlarını sunmalarına, birbirleriyle tartışarak bir sonuca ulaşmalarını sağladığı için proje çalışmaları sonunda çocukların grup çalışmalarını, grubu yönetmeyi, onların zihinsel hedeflerini, gerçekleştirdiği ve sosyal gelişimlerini olumlu yönde etkilediği ortaya çıkmıştır.

Dinç (2002) tarafından gerçekleştirilen” Okul Öncesi Eğitimin Dört-Beş Yaş Çocuğunun Sosyal Gelişimine Etkileri Konusunda Öğretmen Görüşleri” konulu çalışmada, okul öncesi eğitimin dört-beş yaş çocuklarının sosyal gelişimine olan etkileri konusunda öğretmen görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular, anaokuluna devam eden dört- beş yaş çocuklarının sosyal gelişim düzeylerinin ortanın üstünde bir ilerleme gösterdiği belirlenmiştir.

Gizir (2002) tarafından gerçekleştirilen “Anaokuluna Devam Eden Dört-Beş Yaş Çocuklarında Sosyal Davranışların Gelişimi ile Benlik Saygısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” konulu araştırmada, belirlenen sosyal davranış ve benlik saygısı düzeylerinin yaş, cinsiyet, doğum sırası, anaokuluna devam süresi, çocuğa sorumluluk verilme durumu, çocukların sorumluluklarını üstlenme sıklığı ve ebeveynin çocuğu diğer çocuklarla kıyaslama durumu değişkenlerine göre değişip değişmediğinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; Anaokuluna devam eden beş-altı yaş çocuklarının sosyal davranış ve benlik saygısı

düzeyleri arasındaki ilişkinin önemli olduğu ortaya çıkmıştır. Anaokuluna devam eden beş-altı yaş çocuklarının diğer çocuklara oranla sosyal davranış ve benlik saygısı düzeylerinde daha olumlu bir değişiklik olduğu ortaya çıkmıştır.

Oral (2002) tarafından gerçekleştirilen” İlköğretimde Öğrencilerin Sosyal Katılımını Özendirmeye Yönelik Bir Program” konulu çalışmada, Toplum Hizmetleri Programının (THP) öğrencilerin sosyal davranışları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, bağımsız gruplar t testi, deney grubundaki öğrencilerin SDÖGÖ puanları üzerinde anlamlı etkisi olduğunu ortaya çıkarmıştır. Deney grubunun ilk ölçümlerinde 12-14 yaş gruplarının puanları arasında da anlamlı fark olduğu görülmüştür. Üç ay boyunca uygulanan toplum hizmetleri programının öğrencilerin yardım etme, empati, sosyal farkındalık ve iyilik yapmayı içeren sosyal davranışların ve olumlu tutumların uygun eğitimle geliştirilip, ilerletilebileceği hipotezini desteklemektedir.

Abrams ve başkaları (2003) tarafından gerçekleştirilen “ Dinamik Grupların Öznel Gelişimi; Çocukların Normatif (kuralcı) Kararları ve Bireylerin Grup İçinde ve Grup Dışındaki Anormallikleri” konulu araştırmada, dinamik grupların öznel gelişimsel bir modeli, sosyal becerilerin ilk önce grup içi aktivitelerle daha sonra grup dışı aktivitelerle geliştiğini ileri sürmektedir. Grup içi anormalliklere karşı ve grup dışındaki anormalliklerden yana farklı değerlendirmeler yaşla birlikte güçlendirilmiştir. Grup içinde sosyal becerilerin gelişimi sadece daha büyük çocuklar arasında etkili olmuştur.

Özbek (2003) tarafından gerçekleştirilen” Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden ve Etmeyen Çocukların İlköğretim Birinci Sınıfta Sosyal Gelişim Açısından Öğretmen Görüşlerine Dayalı Olarak Karşılaştırılması” konulu araştırma tarama niteliğinde bir araştırmadır. Araştırma sonuçlarına göre; okul öncesi eğitim alan ve almayan ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin ilköğretimde öğrencilere kandırılması gereken sosyal becerilere sahip olma durumlarında, ilişkiyi başlatma ve sürdürme becerilerinde, grupla iş yapma becerilerinde, duygulara yönelik

becerilerde, stres durumlarıyla başa çıkma becerilerinde, plan yapma ve problem çözme becerilerinde, özdenetimini koruma becerilerinde okul öncesi eğitim alan öğrencilerin lehine istatistiksel bakımdan anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Haliloğlu ve Asan (2004) tarafından gerçekleştirilen” Proje Tabanlı Öğrenme Yönteminin İlköğretim İkinci Kademe Okullarında Yürütülen Bilgisayar Derslerindeki Etkililiği” konulu araştırmada, Proje Tabanlı Öğrenme Yönteminin ilköğretimin ikinci kademesindeki öğrencilerin bilgisayar kullanma becerilerine etkisinin olup olmadığı amaçlanmıştır. Sonuç olarak Proje Tabanlı Öğrenme Yönteminin ilköğretimin ikinci kademesindeki öğrencilerin bilgisayar kullanma becerilerine anlamlı katkısı olduğu bulunmuştur.

Baran (2005) tarafından gerçekleştirilen” Dört-Beş Yaş Çocuklarının Sosyal Davranışlarının ve Aile Ortamlarının İncelenmesi” konulu araştırmada, anaokuluna giden dört-beş yaş çocuklarının sosyal davranışları ve aile ortamlarını değerlendirmek, etkili olabilecek etmenleri belirlemek, sosyal davranışlar ile aile ortamı arasındaki ilişkiyi incelemek amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda çocuğun yaşının, anaokuluna devam süresinin, anne çalışma durumunun aile ortamının birlik-beraberlik boyutuna ait puanlarda anlamlı bir farklılık yarattığı saptanmıştır. Aile ortamının birlik-beraberlik boyutu ile sosyal davranışların işbirliği ve sosyal ilişkiler boyutları arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Chen ve başkaları (2005) tarafından gerçekleştirilen” Genel Bir Durum Olarak Yaşıt Grubu: Çinli Çocukların Sosyal ve Okul Adaptasyonu ile Anne Baba Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” konulu araştırmada, Çinli çocukların sosyal uyumları ile anne-baba arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda, çocukların anne babayla ilişkilerinin, onların okuldaki sosyal davranışları ve okula uyum sağlamadaki etkileri ortaya çıkmıştır. Anne babalarıyla ilişkileri iyi olan çocukların liderlik, sosyal yeterlik ve sosyal beceri yönünden daha olumlu oldukları ve okula daha kolay uyum sağladıkları görülmüştür.

Çalışkan ve Deryakulu (2005)’nın yaptıkları” Bilgisayar Destekli Ortaklaşa Öğrenmede Grup Yapısı, Sosyal Beceri ve Etkileşim Sıklığının Görev Başarısına Etkisi” konulu çalışmada ise, grup yapısının kız, erkek ya da karma gruplarda çalışmanın sosyal beceri düzeyinin ve etkileşim sıklığının öğrencilerin bilgisayar destekli ortaklaşa öğrenme etkinliklerindeki bireysel ve grup görev başarıları üzerindeki etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Sonuçlar, grup yapısına göre öğrencilerin bireysel ve grup görev başarılarının anlamlı biçimde farklılaşmadığını; etkileşim sıklığının öğrencilerin bireysel görev başarılarının anlamlı bir yordayıcısı olduğunu, sosyal beceri düzeyinin ise anlamlı bir yordayıcı olmadığını göstermiştir.

Genç (2005) tarafından ilköğretimde sosyal becerilerin gerçekleşme düzeyinin belirlenmesi üzerine yapılan araştırmanın amacı, ilköğretimde öğrencilere kazandırılması gereken sosyal becerilerin gerçekleşme düzeyini belirlemektir. Sonuçta, ilköğretimde öğrencilere kazandırılması gereken sosyal becerilerin gerçekleşme düzeyinin öğretmenlerin cinsiyetlerine ve mesleki kıdemlerine göre değişkenlik gösterdiği, branşlara göre ise değişkenlik göstermediği bulunmuştur. Bunun yanında, ilköğretimde öğrencilere kazandırılması gereken sosyal becerilerin kazandırılmamasının sebeplerinin de öğretmenlere göre farklı konularda ve oranlarda olduğu ortaya çıkmıştır.

Yağmurlu ve başkaları (2005) tarafından gerçekleştirilen” Ebeveynlerin ve Çocuk Mizacının Olumlu Sosyal Davranış Gelişimine Etkileri: Zihin Kuramının Belirleyici Rolü” konulu araştırma, ebeveyn davranışları ve çocuğun mizacının, okul öncesi dönemindeki çocukların olumlu sosyal davranış gelişimine etkilerini ve zihin kuramı yeteneğinin bu ilişkideki aracı rolünü belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışmanın bir diğer amacı, bu ilişkilerdeki kültürler arası benzerlik veya farklılıkların çocuk ile bu çocukların anneleri ve yuva öğretmenlerinden oluşmuştur. Sonuçlar, Türk ve Avustralyalı çocukların olumlu sosyal davranış düzeylerinin benzer olduğunu, ancak yordayıcı faktörlerin farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur. Avustralya grubunda anne sıcaklığı ve sebatkar mizaç, Türk grubunda ise annenin itaat bekleme davranışı, olumlu sosyal davranışı anlamlı olarak yordamıştır.

2. ARAŞTIRMANIN AMACI

Sosyal uyum, etkili bir öğrenmenin önemli bir parçasıdır ve çocuğun başkalarına ulaşabilme ve onlarla iletişim kurabilme becerisi olarak tanımlanabilir. Sosyal uyum becerisi, çocuğa toplumla etkileşimde bulunabilmesi ve başarılı bir sosyal yaşam için ön koşul niteliği taşıyan mekanizmaları sağlar.

Sosyal uyum ve becerileri, çocukların kişiler arası ilişkilerden kaynaklanan problemlerle başa çıkabilmelerine ve işbirliği içinde çalışmalarına olanak sağlar. Sosyal uyum ve beceriler yönünden gelişen ve bunu etkili bir şekilde yaşamda kullanabilen çocuklar mutlu, huzurlu ve dengeli bir yetişkin olurlar.

Bu doğrultuda çocuklara sosyal uyum ve becerilerin kazandırılması, pekiştirilmesi ve bu becerilerin değişik ortamlarda uygulamaya dönüştürülmesi, çağdaş eğitim yaklaşımlarını benimseyen ve uygulayan kurumların işlevleri arasında yer aldığı düşünülmektedir.

Çocukların ilgi ve merakları doğrultusunda seçtikleri bir konu üzerinde büyük ve küçük gruplar halinde bazen de bireysel olarak yine kendi seçtikleri yöntemler ile araştırmalar yapmaları ilkesine dayanan proje yaklaşımli eğitim programları çocukların sosyal uyum ve becerilerini büyük ölçüde desteklemektedir.

Bunun gerçekleşebilmesi için dünyada okulöncesi eğitim alanında yeni modeller denenmektedir. Erken çocukluk eğitiminde yeni bir kavram olmamasına rağmen proje yaklaşımına yönelik çalışmalara Türkiye’de uygulanan okul öncesi eğitim programlarında gereken önemin yeterince verilmediği düşünülmektedir.

Bu nedenle bu araştırmanın temel amacını; okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden beş-altı yaş çocuklarının sosyal uyum ve becerilerine okul öncesi eğitim

kurumlarında uygulanan proje yaklaşımlı eğitim programlarının etkisinin olup olmadığını ortaya koymak oluşturmaktadır.

Araştırmanın diğer amacını da uygulanan proje yaklaşımlı eğitim programları ile çocukların sosyal uyum ve becerilerine etki ettiği varsayılan cinsiyet ve daha önce okul öncesi eğitim kurumuna gitme durumu değişkenlerini incelemek oluşturmaktadır. Buna ilave olarak, çocukların sosyal uyum ve becerilerinin erken yaşlarda desteklenmesine yönelik önerilerde bulunmak da araştırmanın amaçlarından birisidir.

2.1. Alt Amaçları

1. Proje yaklaşımlı eğitim programları uygulanan çocukların sosyal uyum ve becerilerinde, program uygulanmayan çocuklara göre anlamlı farklılık var mıdır?
2. Çocukların ön test-son test puanlarında;
Cinsiyetlerine,
Daha önce okul öncesi eğitim kurumuna gitme durumuna göre anlamlı farklılık var mıdır?

3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Sosyal uyum ve beceriler, erken yaşlardan itibaren çocuklara kazandırılması gereken ve tüm yaşam boyu gerekli olan becerilerdir. Bu becerilerin kazanılması toplumun bütünleşmesini sağlamada, duyarlı bireyler yetiştirmede ve dolayısıyla bireylerin üretken olmalarında önemli bir yer tutmaktadır.

Erken yaşlarda çocukların sosyal yönden gelişmeleri, davranışlarını kontrol etmeyi ve yönetmeyi öğrenmeleri onların topluma uyumunu kolaylaştıracak, hem duygusal yönden hem de akademik yaşamlarında başarılı bireyler olmalarını destekleyecektir.

Bu araştırmanın, okul öncesinden başlayarak tüm eğitim kurumlarında yürütülen proje yaklaşımli eğitim programlarının geliştirilmesinde rehber olacağı, bu programların da çocukları yaşadığı toplumun bir parçası olma yolunda hazırlayacağı, bu ortamda çocukların işbirliği yapma, paylaşma, sırasını bekleme, kendisini savunma ve uzlaşma gibi sosyal becerileri öğrenmelerini ve yaşamda uygun bir şekilde kullanabilmelerini sağlayacağı, farklı becerilere ve kültürel özelliklere sahip çocuklar için kaynaştırıcı rol oynayacağı, çocukların sosyal uyum ve beceriler ile ilgili temel deneyimler kazanmalarına fırsat vereceği düşünülmektedir. Aynı zamanda, bu çalışma ile yetişkinlerin de çocukların sosyal uyum ve becerilerini destekleme yollarını öğrenme imkanı bulacakları düşünülmektedir.

Bu bağlamda çalışmanın konusu olan “Okulöncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden Beş – Altı Yaş Çocuklarının Sosyal Uyum ve Becerilerine Proje Yaklaşımli Eğitim Programlarının Etkisinin İncelenmesi” ne ilişkin herhangi bir çalışmaya rastlanmamış, böyle bir araştırmaya gereksinme duyulmuştur.

Bu araştırma okulöncesi programlarında çocukların sosyal uyum ve becerilerini destekleyici proje yaklaşımli eğitim programlarına ilişkin eğitim

durumlarının önemini ortaya koyarak bu alandaki yeterlilik ve eksikliklerin belirlenmesine yardımcı olacaktır.

Ayrıca bu çalışma, 1994, 2002 ve 2006 yıllarında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından esas alınan “36 – 72 aylık Çocuklar için Hazırlanan Okulöncesi Eğitim Programı” üzerinde önemle durulan konu merkezli programlar yerine, hedeflere ulaşmada konuların araç olarak kullanıldığı eğitim durumlarının, çocukların sosyal uyum ve becerilerini desteklemesi boyutunun betimlenmesine katkıda bulunarak diğer gelişim alanlarında yapılacak çalışmalara yol gösterici bir nitelik taşıyacaktır.

Sosyal uyum ve becerilerinin desteklenmesi amacıyla yapılan bu çalışma, proje yaklaşımli eğitim programlarının hazırlanmasına da katkıda bulunacak ve sonrasında yapılacak olan çalışmalara yol gösterici olacaktır.

3.1. Varsayımlar

- Araştırmada uygulanacak Sosyal Uyum ve Beceri Ölçeğine, okul öncesi eğitim kurumlarında eğitim programlarını hazırlayan ve uygulayan öğretmenlerin görüşlerini objektif olarak yansıttıkları varsayılmıştır.
- Sosyal Uyum ve Beceri Ölçeğinin çocukların sosyal uyum ve becerilerini temsil ettiği varsayılmıştır.

3.2. Kapsam ve Sınırlılıklar

- Bu araştırma, 2005-2006 eğitim öğretim yılında Sami Sipahi İlköğretim Okulu anasınıflarına devam eden beş-altı yaş çocukları ile Şeker İlköğretim Okulu anasınıfına giden beş-altı yaş çocukları ile sınırlıdır.
- Araştırmacı tarafından deney grubuna uygulanan eğitim programları, proje yaklaşımli eğitim durumları ile sınırlıdır.

- Deney, kontrol I ve kontrol II grubundaki çocukların sosyal uyum ve beceri düzeyleri, Sosyal Uyum ve Beceri Ölçeğinin ölçümleri ile sınırlıdır.

3.3. Tanımlar

Okul Öncesi Eğitim Programı (O. Ö. E. P) : 0-72 aylık çocukların ev ve kurum ortamlarında bilişsel, duygusal, sosyal ve psiko-motor yönden sağlıklı gelişimlerini desteklemek için planlanan, yeni davranışlar kazandırmak amacıyla gerçekleştirilmek istenen hedefler, davranışlar, eğitim durumları ve değerlendirme etkinliklerinden oluşan programdır.

Proje Yaklaşımı: Öğrenmeye değer bir konu hakkında çeşitli başlıkların derinliğine incelenmesi, o konu ile ilgili daha fazla bilgi edinmek için konunun üzerine çok boyutlu olarak yoğunlaşılması anlamına gelmektedir.

Sosyal Uyum: Etkili bir öğrenmenin önemli bir parçasıdır ve çocuğun başkalarına ulaşabilme ve onlarla iletişim kurabilme becerisidir.

Sosyal Beceri: Çocuğun sosyal uyarıcıya grup yaşamının baskı ve zorluklarına karşı duyarlık göstermesi, grubunda ya da içinde yaşadığı toplumda başkalarıyla iyi ilişkiler kurabilmesi, onlar gibi davranabilmesi vb. gibi bazı becerilerin kazanılması ve etkili bir şekilde kullanılmasıdır.

4. YÖNTEM

Bu araştırma, okul öncesi eğitim kurumlarına giden beş-altı yaş çocuklarının sosyal uyum ve becerilerine proje yaklaşımli eğitim programlarının etkisinin incelenmesi amacıyla Kasım 2005-Mayıs 2006 tarihleri arasında Eskişehir il merkezinde gerçekleştirilmiş olup, ön test-son test kontrol gruplu deneysel desenle yapılmıştır.

4.1. Evren ve Örneklem

4.1.1. Evren

Araştırmanın evrenini 2005-2006 eğitim-öğretim yılında Eskişehir il merkezi sınırları içerisinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi ilköğretim okullarının anasınıflarına devam eden beş-altı yaş çocukları oluşturmuştur.

4.1.2. Örneklem

Örneklemi için ise, Eskişehir İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden Eskişehir il merkezi sınırları içerisinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı olan resmi ilköğretim okullarının listesi elde edilmiştir. Bu listeden tesadüfi örnekleme yöntemi ile Milli Eğitim Bakanlığı'ndan ve Eskişehir Valiliğı'nden gerekli izinler alınarak (Ek 2) araştırma kapsamına alınan okullar belirlenmiştir. Buna göre örnekleme; Sami Sipahi İlköğretim Okulu anasınıfına devam eden deney grubundaki 23 çocuk, yine aynı okulun diğer anasınıfına devam eden kontrol I grubundaki 23 çocuk ile aynı bölgede bulunan fakat farklı bir okuldan seçilen Şeker İlköğretim Okulu anasınıfına devam eden kontrol II grubundaki 23 çocuk olmak üzere toplam 69 çocuk oluşturmuştur.

Örneklemin seçiminde öğretmen etkisini ortadan kaldırmak için tüm sınıflardan eşit sayıda çocuk seçilerek oluşturulmuştur. Örneklemini oluşturan çocukların 23'ü deney grubu, 23'ü kontrol I grubu ve 23'ü kontrol II grubu olarak belirlenmiştir.

- Araştırmada, deney gurubuna Kasım 2005-Mayıs 2006 tarihleri arasında haftada 2 saat olmak üzere 23 hafta boyunca proje yaklaşımı eğitim programları uygulanmıştır.
- Kontrol I grubu olarak, sınıflar arası (deney ve kontrol I) etkileşimin olup olmayacağını görmek amacıyla aynı okuldan başka bir anasınıfı seçilmiştir.
- Kontrol II grubu olarak ise, aynı okuldan seçilen deney ve kontrol I grupları arasında etkileşim olabileceği düşüncesiyle, aynı bölgede bulunan tesadüfi yolla seçilmiş farklı bir ilköğretim okulu anasınıfı çocuklarından seçilmiştir.
- Kontrol I ve kontrol II gruplarında yer alan anasınıfı çocuklarına araştırmacı tarafından hiçbir eğitim programı uygulaması yapılmamıştır.

Araştırma deseninin sembolik görünümü şu şekilde yapılabilir;

	Ön test		Son test	
GD	R	O1	XDPYEP	O4
GK _I	R	O2	XK _{IE}	O5
GK _{II}	R	O3	XK _{II E}	O6

GD: Proje Yaklaşımlı Eğitim Programları Uygulanan Deney Grubunu

GK_I: Kontrol I Grubunu

GK_{II}: Kontrol II Grubunu

R: Deneklerin Gruba Yansız Atandığını

O1 O4: Deney Grubunun Ön test ve Son test Ölçümlerini

O2 O5: Kontrol I Grubunun Ön test ve Son test Ölçümlerini

O3 O6: Kontrol II Grubunun Ön test ve Son test Ölçümlerini

XDPYEP: Deney Grubuna Uygulanan Proje Yaklaşımlı Eğitim Programlarını

XK_{IE}: Kontrol I Grubunda Uygulanan Günlük Etkinlikleri

XK_{II E}: Kontrol II Grubunda Uygulanan Günlük Etkinlikleri göstermektedir.

Desende bağımlı değişken, normal gelişim gösteren çocukların sosyal uyum ve becerileri, proje yaklaşımı eğitim programlarının bu çocukların sosyal uyum ve becerilerine etkisi, incelenen bağımsız değişken ise proje yaklaşımı eğitim programlarıdır. Çalışmada, deney grubuna seçilen çocuklara bulundukları ortamdaki yaşantılarına ek olarak, araştırmacı tarafından proje yaklaşımı eğitim programları uygulanırken, kontrol I ve kontrol II grubundaki çocuklara öğretmenleri tarafından günlük eğitim programlarının uygulanmasına devam edilmiştir.

4.2. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak; “Kişisel Bilgi Formu” ile Ömeroğlu ve Kandır (2005) tarafından geliştirilen “Sosyal Uyum ve Beceri Ölçeği (S. U. B. Ö.) ” deney, kontrol I ve kontrol II grubundaki çocuklara ön test olarak uygulanmıştır. Deney grubu ile yapılan 23 haftalık süreyle uygulanan proje yaklaşımli eğitim programlarının sonunda deney, kontrol I ve kontrol II grubundaki çocuklara “Kişisel Bilgi Formu” ve “Sosyal Uyum ve Beceri Ölçeği” son test olarak tekrar uygulanmıştır.

4.2.1. Kişisel Bilgi Formu

Kişisel bilgi formunda, örnekleme dahil edilen çocukların cinsiyeti, daha önce okul öncesi eğitim kurumuna gidip gitmediği, kardeş sayısı, kaçınıcı çocuk olduğu, anne-babanın yaşı, öğrenim durumu ve anne-babanın mesleği ile ilgili bilgiler yer almaktadır (Ek 1).

4.2.2. Sosyal Uyum ve Beceri Ölçeği

Ömeroğlu ve Kandır (2005) tarafından geliştirilen Sosyal Uyum ve Beceri Ölçeği; Sosyal Uyum, Sosyal Uyumsuzluk ve Sınırlı Sosyal Uyum olmak üzere üç faktör altında toplanarak oluşturulmuştur.

Böylece Sosyal Uyum ve Beceri Ölçeği; Faktör 1 Sosyal Uyumla ilgili 18 madde, Faktör 2 Sosyal Uyumsuzlukla ilgili 9 madde ve Faktör 3 Sınırlı Sosyal Uyumla ilgili 5 madde olmak üzere toplam 32 maddeden oluşmuştur. Ölçek dört-on bir yaş aralığındaki çocuklara uygulanabilmektedir. Ölçek çocukların anne-babalarından veya öğretmenlerinden bilgi alınarak uygulanmaktadır.

Ölçeğin geçerlik güvenirliğine ilişkin olarak faktör yapısını incelemek amacıyla döndürülmüş Temel Bileşenler Analizi kullanılmıştır. Temel Bileşenler Analizi öncesinde verilerin faktör analizine uygunluğu test edilmiştir. Bu amaçla ilk olarak madde puanları arasındaki korelasyonlara bakılmıştır. Madde puanları arasında hesaplanan korelasyonların genellikle .30 civarında olduğu görülmüştür. İkinci olarak incelenen KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) değeri, .82 olarak hesaplanmış ve son olarak Barlett testi sonuçlarının da anlamlı ($\chi^2=2214,76$, $p<.001$) olduğu belirlenmiştir. Bu bulgulara göre verilerin faktör analizi için uygun olduğuna karar verilmiştir.

Ayrıca üç faktörden elde edilen puanların güvenirliği için Cronbach Alpha katsayısı hesaplanmıştır. Alpha değeri faktör 1 için .90, faktör 2 için .77, faktör 3 için .54 ve toplam için .90'dır. Buna göre ölçek madde toplam puan güvenirliğinin oldukça yüksek olduğu söylenebilir.

4. 3. Proje Yaklaşımlı Eğitim Programlarının Hazırlanması

Araştırmada deney grubu için “Proje Yaklaşımlı Eğitim Programları” hazırlanmıştır. Eğitim programı hazırlanırken öncelikle psikomotor alan, sosyal-duygusal alan, bilişsel ve dil alanı, özbakım becerileri temel alınarak beş-altı yaş çocuklarının gelişimleri doğrultusunda gerçekleştirilmesi beklenen hedefler ve kazanılması beklenen davranışlar kullanılmıştır. Ayrıca proje yaklaşımının temel özellikleri doğrultusunda 23 haftalık süreyi kapsayan toplam 32 projeden oluşan eğitim programları hazırlanmıştır. Süre ve proje konuları çocukların ilgi, istek ve ihtiyaçları, özel gün ve haftalar göz önünde bulundurularak ve çocukların ilgileri doğrultusunda bir önceki projeden bir sonraki projeye geçiş yapılarak belirlenmiştir.

4.4. Ölçeklerin ve Proje Yaklaşımlı Eğitim Programlarının Uygulanması

4.4.1. Ön Testlerin Uygulanması

Deney, kontrol I ve kontrol II gruplarına Kişisel Bilgi Formu, Sosyal Uyum ve Beceri Ölçeği, 30 Kasım -14 Aralık 2005 tarihleri arasında ön test olarak uygulanmıştır. Araştırmacı, öncelikle öğretmenlerle sohbet ederek onların uygulama ile ilgili kaygılarını gidermeye çalışmıştır. Öğretmenlere, bu çalışmanın amacının onların uygulamalarını, bilgi düzeylerini saptamak olmadığı; sadece çocukların sosyal uyum ve becerilerine proje yaklaşımı eğitim programlarının etkisini belirleyebilmek olduğu açıklanmıştır. Ön testler, öğretmenlere uygulamak üzere verilmiştir. Öğretmenlerle bire bir görüşülerek sosyal uyum ve beceri ölçeğinin uygulanmasına rehberlik edilmiştir.

4.4.2. Proje Yaklaşımlı Eğitim Programlarının Uygulanması

Proje yaklaşımı eğitim programları, 1 Kasım 2005-15 Mayıs 2006 tarihleri arasında 23 haftalık süre içerisinde, deney grubuna araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Kontrol I ve kontrol II gruplarında ise günlük eğitim programları sınıf öğretmenleri tarafından uygulanmıştır. Araştırmacı tarafından proje yaklaşımı eğitim programları deney grubuna 23 hafta süreyle haftanın her günü, günde 2 saat; günlük, 1-2 ve 3 haftalık süreyi kapsayacak şekilde uygulanmıştır. Kontrol II grubuna ise bu uygulamalar hakkında hiçbir bilgi ve uygulamaya yer verilmemiş olup, kontrol I ve kontrol II grubundaki sınıflarda sınıf öğretmenleri tarafından günlük etkinliklerin uygulanmasına devam edilmiştir.

Eğitime başlanmadan önce diğer öğretmenlerle görüşülerek bu çalışmanın amacının onların uygulamalarını değerlendirmek olmadığı belirtilmiş bu çalışmaların amacının sadece çocukların sosyal uyum ve becerilerinde proje çalışmalarının etkisinin olup olmadığını incelemek olduğu açıklanarak

öğretmenlerin soruları gerçekçi bir şekilde cevaplamaları sağlanmaya çalışılmıştır. Ayrıca yine deney grubundaki çocukların anne-babaları ile aile katılım etkinlikleri (veli toplantıları, konulu grup toplantıları, haber mektupları, haberleşme panoları, afişler) aracılığıyla anne-babalar bilgilendirilmiş ve proje yaklaşımli eğitim programlarının amacına ulaşabilmesi için onların desteğine gereksinim duyulduğu, zaman zaman sınıf içi ve sınıf dışı etkinliklere katılabilecekleri konusunda anne-babalara gerekli açıklamalar yapılmıştır. Buna bağılı olarak, anne-babalara okul-aile işbirliğinin gerekliliğı açıklanmış ve eğitim programlarının uygulanması ile ilgili olarak gerekli destek aileler tarafından sağlanmıştır.

Araştırmacı, deney grubuna uygulayacağı eğitimden önce uygulama yapılacak olan eğitim ortamını her gün proje konularına uygun şekilde hazırlamıştır. Proje yaklaşımli eğitim programlarının uygulanması sırasında araştırmacı tarafından daha genel konulardan yola çıkılarak çocukların ilgi, istek ve gereksinimlerine göre yeni proje konularının planlanmasına olanak tanınmıştır. Böylelikle proje yaklaşımli eğitim programlarının temel unsurlarından olan esneklik ilkesi dikkate alınmıştır. Eğitim programları uygulanması konusunda proje çalışmalarının gereğı olarak zengin uyarıcı ve materyal kullanımına özen gösterilmiştir. Günlük etkinlik programlarında yer verilmesi gereken tüm etkinlikler (Serbest Zaman Etkinlikleri, Türkçe Dil Etkinlikleri, Oyun Etkinlikleri, Müzik Etkinlikleri, Fen ve Doğa-Matematik Etkinlikleri, Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmaları) proje yaklaşımı doğrultusunda başlı başına bir etkinlik olarak veya birkaç etkinliğı bütünlleştirilmesiyle oluşturulan eğitim durumları şeklinde uygulanması gerçekleştirilmiştir. Uygulamalar bazen sınıf içinde bazen sınıf dışında, değışik mekanlarda gerçekleştirilmiştir. Proje yaklaşımli eğitim programlarının özellikle birinci aşaması olan planlama-başlama evresinde alan gezilerine, gözlem, deney vb. araştırma etkinliklerine, çocukların ve ailelerin katılımına özen gösterilmiştir. Ailelerle ve çocuklarla birlikte malzeme, araç-gereç, doküman toplama çalışmalarına yer verilmiştir. İkinci aşamasında projenin yapım evresine geçilmiştir. Bu aşamada sosyal uyum ve becerilerine yönelik olarak; sanat etkinliklerinde özellikle üç boyutlu ürünlerin oluşturulmasına dönük düzenlemelere yer verilmiştir.

Bu üç boyutlu çalışmalar çocukların zaman zaman bireysel katılımlarını, zaman zaman da grup katılımlarını sağlamak üzere, farklı büyüklüklerde ürünler ortaya çıkarabilecekleri şekilde planlanmıştır. Böylelikle çocukların problem çözme, neden-sonuç ilişkisi kurabilme, yaratıcı düşüncelerini ortaya koyma ve birbirleriyle iletişim kurma becerilerinin desteklenmesi düşünülmüştür. Bununla birlikte diğer grup etkinlikleri de projeye dönük olarak uygulanmıştır. Uygulamalara ailelerin katılımı da sağlanarak çalışmalar öğretmenle işbirliği içinde gerçekleştirilmiştir. Proje yaklaşımli eğitim programlarının üçüncü aşaması olan değerlendirme evresinde her proje bitiminde paylaşım ön plana çıkarılmıştır. Uygulamalar sırasında zaman zaman kontrol I grubundaki çocukların deney grubu sınıfına davet edilmesi sağlanmış, yapılan çalışmaların neler olduğu, nasıl yapıldığı deney grubundaki çocuklar tarafından kontrol I grubundaki çocuklara anlatılmış, çalışmaların sonucu ortaya çıkan ürünler onlarla da paylaşılmıştır. Ayrıca yapılan çalışmalar sadece kontrol I grubundaki çocuklara değil bununla birlikte okuldaki diğer öğrencilere, öğretmenlere, konuk olarak davet edilen uzman kişilere ve çocukların anne-babalarına da anlatılmış ve onlarla da paylaşılmıştır. Bir proje uygulandıktan sonra çocuklarla değerlendirme yapılmış, çocukların uygulamayla ilgili görüşlerini açıklamalarına fırsat verilmiştir. Bir sonraki proje çalışması, araştırmacı tarafından daha önceki projenin değerlendirilmesi yapılarak ve çocukların genel ilgileri düzeyleri dikkate alınarak, özel gün ve haftalar da göz önünde bulundurularak, planlanan 32 projeden 15 proje seçilerek uygulanmıştır. Ancak bu 15 projeden 2 tanesi uygulama süreci içerisinde, çocukların değişen ilgileri dikkate alınarak planlanmış ve uygulanmıştır.

4.4.3. Son testlerin Uygulanması

Eğitimin tamamlanmasından sonra deney, kontrol I ve kontrol II gruplarına 22 Mayıs-9 Haziran 2006 tarihleri arasında ön testlerin yapıldığı ortam ve koşullarda Kişisel Bilgi Formu, Sosyal Uyum ve Beceri Ölçeği son test olarak uygulanmıştır.

4.5. Verilerin İstatistiksel Analizi

Kişisel Bilgi Formu, Sosyal Uyum ve Beceri Ölçeği ile toplanan veriler, bilgisayar ortamına aktarılmış ve “SPSS 13 ” istatistik paket programı kullanılarak incelenmiştir. Elde edilen verilerin tümü, ilk önce betimsel istatistik yöntemleriyle incelenmiş frekans ve yüzde ile ortalama ve standart sapma değerleri belirlenmiştir.

- Araştırmada proje yaklaşımli eğitim programlarının çocukların sosyal uyum ve becerilerinin etkisini test etmek amacıyla Kovaryans Analizi (ANCOVA) kullanılmıştır. Bu analizde, deneysel işlemin bağımlı değişken üzerindeki etkisi incelenirken, bağımlı değişkenle ilişkili olduğu düşünülen bir ya da daha çok değişken kontrol edilerek, ortalama puanlarının karşılaştırılması yapılır. ANCOVA sonucuna göre farklılığın anlamlı olduğu durumlarda, farklılığın olduğu grupları belirlemek için ise Bonferroni Testi yapılmıştır.
- Deney, kontrol I ve kontrol II grubundaki çocuklara uygulanan “Kişisel Bilgi Formu”nun kategorik ölçek yapısı, analiz aşamasında parametrik olmayan bir istatistiksel analiz yöntemini gerektirmiştir. Bu amaçla; iki düzeyli bir kategorik değişken niteliği gösteren çocukların cinsiyeti, daha önce herhangi bir okulöncesi eğitim kurumlarına gitme durumunun, sürekli değişken niteliğindeki sosyal uyum ve becerileri üzerinde etkili olup olmadığını incelemek için ön test ve son test verilerinin analizinde Mann-Whitney U testi kullanılmıştır.
- Çocukların cinsiyet ile daha önce okul öncesi eğitim kurumuna gitme durumuna göre ayrı ayrı gruplar arası karşılaştırmalar yapabilmek için ilişkisiz örneklemeler için ANOVA kullanılmıştır. ANOVA analizine göre farklılığın anlamlı olduğu durumlarda gruplar arası karşılaştırmalar Tukey Testi ile yapılmıştır.
- Uygulanan tüm testlerin değerlendirilmesinde anlamlılık düzeyi $p < 0.05$ olarak kabul edilmiştir.

5. BULGULAR VE TARTIŞMA

Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden beş-altı yaş çocuklarının sosyal uyum ve becerilerine proje yaklaşımli eğitim programlarının etkisinin olup olmadığını ortaya koymak amacıyla yapılan araştırmada elde edilen bulgular şu şekilde gruplanmıştır;

- Çocuklara ve anne-babalarına ilişkin kişisel bilgiler Tablo 1-10 arasında verilmiştir.
- Sosyal uyum ve becerileri ile alt bölümlerine ilişkin bulgular Tablo 11-18 arasında verilmiştir.
- Çocukların cinsiyetlerine ve daha önce okul öncesi eğitim kurumlarına gitme durumlarına göre sosyal uyum ve beceri ölçeğinden aldıkları ortalama puanlara ilişkin bulgular Tablo 19-28 arasında verilmiştir.

Çocuklara ve Anne-Babalarına İlişkin Kişisel Bilgiler

Tablo 1’de araştırmaya alınan çocukların cinsiyetlerine göre dağılımı verilmiştir.

Tablo 1. Araştırmaya Alınan Çocukların Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

Gruplar	Erkek		Kız		Toplam	
	N	%	N	%	N	%
Deney	12	52.2	11	47.8	23	100.0
Kontrol I	15	65.2	8	34.8	23	100.0
Kontrol II	12	52.2	11	47.8	23	100.0
Toplam	39	56.5	30	43.5	69	100.0

Tablo 1’de, deney grubundaki çocukların % 52.2’sinin erkek, % 47.8’inin kız olduğu, kontrol I grubundaki çocukların % 65.2’sinin erkek, % 34.8’inin kız olduğu, kontrol II grubundaki çocukların ise % 52.2’sinin erkek, % 47.8’inin kız olduğu görülmektedir. Bu bulgudan yola çıkarak, araştırmanın örnekleminin cinsiyet değişkeni dikkate alındığında büyük ölçüde homojen olduğunu söylemek mümkündür.

Tablo 2’de araştırmaya alınan çocukların kardeş sayılarına göre dağılımı verilmiştir.

Tablo 2. Araştırmaya Alınan Çocukların Kardeş Sayılarına Göre Dağılımı

Gruplar	Bir		İki		Üç ve üzeri		Toplam	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Deney	8	34.8	12	52.2	3	13.0	23	100.0
Kontrol I	5	21.7	13	56.5	5	21.7	23	100.0
Kontrol II	6	26.1	14	60.9	3	13.0	23	100.0
Toplam	19	27.5	39	56.5	11	15.1	69	100.0

Tablo 2’de, deney grubundaki çocukların % 52.2’sinin iki kardeş olduğu, % 34.8’inin tek çocuk olduğu, % 13.0’ının üç ve daha fazla kardeşi olduğu, kontrol I grubundaki çocukların % 56.5’inin iki kardeş olduğu, % 21.7’sinin tek çocuk olduğu ve %21.7’sinin üç ve daha fazla kardeşi olduğu, kontrol II grubundaki çocukların % 60.9’unun iki kardeş olduğu, % 26.1’inin tek çocuk olduğu, % 13.0’ının üç ve daha fazla kardeşi olduğu görülmektedir.

Tablo 2’de, araştırmaya alınan deney grubundaki çocukların % 52.2’sinin, kontrol I grubundaki çocukların % 56.5’inin ve kontrol II grubundaki çocukların % 60.9’unun iki kardeş olduğu görülmektedir. Bu da grupların kardeş sayısı oranlarının benzerlik gösterdiğini ortaya koymaktadır.

Araştırmaya alınan çocukların doğum sıralarına göre dağılımı Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. Araştırmaya Alınan Çocukların Doğum Sıralarına Göre Dağılımı

Gruplar	Birinci		İkinci		Üçüncü ve üzeri		Toplam	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Deney	15	65.2	6	26.1	2	8.7	23	100.0
Kontrol I	12	52.2	8	34.8	3	13.0	23	100.0
Kontrol II	11	47.8	9	39.1	3	13.0	23	100.0
Toplam	38	55.1	23	33.3	8	11.6	69	100.0

Tablo 3'te, deney grubundaki çocukların % 65.2'sinin ilk çocuk olduğu, % 26.1'inin ikinci çocuk olduğu, kontrol I grubundaki çocuklarının % 52.2'sinin ilk çocuk olduğu, % 34.8'inin ikinci çocuk olduğu, kontrol II grubundaki çocuklarının % 47.8'inin ilk çocuk olduğu, % 39.1'inin ikinci çocuk olduğu görülmektedir. Çocukların büyük çoğunluğunun ilk çocuk olduğu dikkati çekmektedir.

Tablo 4'te araştırmaya alınan çocukların daha önce okul öncesi eğitim kurumuna gitme durumuna göre dağılımı verilmiştir.

Tablo 4. Araştırmaya Alınan Çocukların Daha Önce Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Gitme Durumuna Göre Dağılımı

Gruplar	Evet		Hayır		Toplam	
	N	%	N	%	N	%
Deney	10	43.5	13	56.5	23	100.0
Kontrol I	5	21.7	18	78.3	23	100.0
Kontrol II	4	17.4	19	82.6	23	100.0
Toplam	19	27.5	50	72.5	69	100.0

Tablo 4'te, deney grubundaki çocukların % 56.5'inin daha önce bir okulöncesi eğitim kurumuna gitmediğini belirtirken, daha önce okulöncesi eğitim kurumuna giden çocukların oranı % 43.5'tir. Kontrol I grubundaki çocukların % 78.3'ü daha önce bir okulöncesi eğitim kurumuna gitmediğini belirtirken, daha önce okulöncesi eğitim kurumuna giden çocukların oranı % 21.7'dir. Kontrol II grubundaki çocukların % 82.6'sı daha önce bir okulöncesi eğitim kurumuna gitmediğini belirtirken, daha önce okulöncesi eğitim kurumuna giden çocukların oranı % 17.4'tür.

Tablo 5'te, örnekleme alınan çocukların annelerinin öğrenim durumlarına göre dağılımı verilmiştir.

Tablo 5. Araştırmaya Alınan Çocukların Annelerinin Öğrenim Durumlarına Göre Dağılımı

Gruplar	İlkokul		Ortaokul		Lise ve Dengi Okul		Yüksekokul Üniversite		Toplam	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Deney	5	21.7	2	8.7	10	43.5	6	26.1	23	100.0
Kontrol I	4	17.4	7	30.4	6	26.1	6	26.1	23	100.0
Kontrol II	10	43.5	2	8.7	8	34.8	3	13.0	23	100.0
Toplam	19	27.5	11	15.9	24	34.8	15	21.7	69	100.0

Tablo 5 incelendiğinde, deney grubundaki çocukların annelerinin % 43.5'inin lise ve dengi okul mezunu, % 26.1'inin yüksek okul/ üniversite mezunu olduğu, kontrol I grubundaki çocukların annelerinin % 30.4'ünün ortaokul mezunu, % 26.1'inin hem lise ve dengi hem de yüksek okul/ üniversite mezunu olduğu, kontrol II grubundaki çocukların annelerinin % 43.5'inin ilköğretim mezunu, % 34.8'inin lise ve dengi okul mezunu olduğu görülmektedir.

Tablo 5'te deney grubundaki annelerin % 43.5'inin lise ve dengi okul mezunu olduğu, kontrol I grubundaki annelerin % 30.4'ünün ortaokul mezunu, kontrol II grubundaki annelerin ise % 43.5'inin ilköğretim mezunu olduğu görülmektedir. Buna göre annelerin büyük çoğunluğunun ev hanımı olduğu düşünülebilir.

Araştırmaya alınan çocukların babalarının öğrenim durumlarına göre dağılımı Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Araştırmaya Alınan Çocukların Babalarının Öğrenim Durumlarına Göre Dağılımı

Gruplar	İlkokul		Ortaokul		Lise ve Dengi Okul		Yüksekokul/ Üniversite		Toplam	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Deney	3	13.0	1	4.3	10	43.5	9	39.1	23	100.0
Kontrol I	-	-	5	21.7	12	52.2	6	26.1	23	100.0
Kontrol II	2	8.7	1	4.3	11	47.8	9	39.1	23	100.0
Toplam	5	7.2	7	10.1	33	47.8	24	34.8	69	100.0

Tablo 6 incelendiğinde, deney grubundaki çocukların babalarının % 43.5'inin lise ve dengi okul, % 39.1'inin yüksekokul/ üniversite mezunu olduğu, kontrol I grubundaki çocukların babalarının % 52.2'sinin lise ve dengi okul, % 26.1'inin yüksekokul/ üniversite mezunu olduğu, kontrol II grubundaki çocukların babalarının % 47.8'inin lise ve dengi okul, % 39.1'inin yüksekokul/ üniversite mezunu olduğu görülmektedir. Babaların çoğunluğunun lise ve dengi okul ile yüksekokul/üniversite mezunu olduğu göze çarpmaktadır.

Tablo 7'de araştırmaya alınan çocukların annelerinin yaşlarına göre dağılımı verilmiştir.

Tablo 7. Araştırmaya Alınan Çocukların Annelerinin Yaşlarına Göre Dağılımı

Gruplar	22-26		27-31		32-36		37-41		42 ve üzeri		Toplam	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Deney	1	4.3	15	65.2	4	17.4	2	8.7	1	4.3	23	100.0
Kontrol I	1	4.3	6	26.1	9	39.1	6	26.1	1	4.3	23	100.0
Kontrol II	4	17.4	7	30.4	8	34.8	2	8.7	2	8.7	23	100.0
Toplam	6	8.7	28	40.6	21	30.4	10	14.5	4	5.8	69	100.0

Tablo 7’de örnekleme alınan deney grubundaki çocukların % 65.2’sinin annesinin 27-31 yaş arasında, % 17.4’ünün 32-36 yaş arasında olduğu, kontrol I grubundaki çocukların annesinin % 39.1’inin 32-36 yaş arasında, %26.1’inin 27-31 ve 37-41 yaş arasında olduğu, kontrol II grubundaki çocukların annesinin % 34.8’inin 32-36 yaş arasında, % 30.4’ünün 27-31 yaş arasında olduğu belirlenmiştir.

Tablo 7’de, deney ve kontrol I ve kontrol II grubundaki annelerin çoğunluğunun 27-31 ile 32-36 yaş aralığında olduğu görülmektedir.

Tablo 8’de araştırmaya alınan çocukların babalarının yaşlarına göre dağılımı verilmiştir.

Tablo 8. Araştırmaya Alınan Çocukların Babalarının Yaşlarına Göre Dağılımı

Gruplar	27-31		32-36		37-41		42 ve üzeri		Toplam	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Deney	1	4.3	13	56.5	8	34.8	1	4.3	23	100.0
Kontrol I	1	4.3	12	52.2	4	17.4	6	26.1	23	100.0
Kontrol II	3	4.3	9	39.1	5	21.7	6	26.1	23	100.0
Toplam	5	7.2	34	49.3	17	24.6	13	18.8	69	100.0

Tablo 8’de bakıldığında, örnekleme alınan deney grubundaki çocukların babalarının % 56.5’inin 32-36 yaş arasında, % 34.8’inin 37-41 yaş arasında olduğu, kontrol I grubundaki çocukların babalarının % 52.2’sinin 32-36 yaş arasında, % 26.1’inin 42 yaş ve üzerinde olduğu, kontrol II grubundaki çocukların babalarının % 39.1’inin 32-36 yaş arasında, % 26.1’inin 42 yaş ve üzerinde olduğu tespit edilmiştir. Babaların çoğunlukla 32-36 yaş arasında olduğu dikkati çekmektedir.

Tablo 8’de, babaların çoğunluğunun 32-36 yaş aralığında olduğu görülmektedir.

Araştırmaya alınan çocukların annelerinin mesleklerine göre dağılımı Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9.Araştırmaya Alınan Çocukların Annelerinin Mesleklerine Göre Dağılımı

Gruplar	Memur		Ev Hanımı		Emekli		Toplam	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Deney	7	30.4	16	69.6	-	-	23	100.0
Kontrol I	6	26.1	13	56.5	4	17.4	23	100.0
Kontrol II	2	8.7	20	87.0	1	4.3	23	100.0
Toplam	15	21.7	49	71.1	5	7.2	69	100.0

Tablo 9’da, deney grubundaki çocukların annelerinin % 69.6’sının ev hanımı olduğu, % 30.4’ünün memur olduğu, kontrol I grubundaki çocukların annelerinin % 56.5’inin ev hanımı olduğu, % 26.1’inin memur olduğu, kontrol II grubundaki çocukların annelerinin % 87.0’ının ev hanımı olduğu, % 8.7’sinin memur olduğu belirlenmiştir.

Tablo 10’da araştırmaya alınan çocukların babalarının mesleklerine göre dağılımı verilmiştir.

Tablo 10. Araştırmaya Alınan Çocukların Babalarının Mesleklerine Göre Dağılımı

Gruplar	Memur		İşçi		Serbest Meslek		Toplam	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Deney	10	43.5	7	30.4	6	26.1	23	100.0
Kontrol I	10	43.5	8	34.8	5	21.7	23	100.0
Kontrol II	7	30.4	5	21.7	11	47.9	23	100.0
Toplam	27	39.1	20	29.0	22	31.9	69	100.0

Tablo 10 incelendiğinde, deney grubundaki çocukların babalarının % 43.5'inin memur olduğu, % 30.4'ünün işçi olduğu, kontrol I grubundaki çocukların babalarının % 43.5'inin memur olduğu, % 34.8'inin işçi olduğu, kontrol II grubundaki çocukların babalarının % 47.9'unun serbest meslek olduğu, % 30.4'ünün memur olduğu görülmektedir.

Tablo 10'da deney ve kontrol I grubundaki babaların çoğunluğunun memur olduğu, kontrol II grubundaki babaların mesleğinin çoğunluğunun ise serbest meslek olduğu görülmektedir.

Sosyal Uyum ve Becerileri Ölçeği ile Alt Faktörlerine İlişkin Bulgular

Çocukların Sosyal Uyum ve Beceri Ölçeğinin Sosyal Uyum Faktörüne göre ön test puanlarına ilişkin düzeltilmiş son test puanlarının ortalamaları ve standart sapma değerleri Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11. Çocukların Sosyal Uyum ve Beceri Ölçeğinin Sosyal Uyum Faktörüne Göre Ön Test Puanlarına İlişkin Düzeltilmiş Son Test Puanlarının Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri

Gruplar	N	Ön test x	Son test x	Standart Sapma	Düzeltilmiş Ortalama
Deney	23	2.57	3.22	.736	4.22
Kontrol I	23	4.26	3.04	1.022	4.04
Kontrol II	23	2.70	2.04	.878	3.04

Tablo 11’de, Sosyal Uyum faktörüne ilişkin ön test puan ortalamaları ile son test puan ortalamaları arasında farkın olduğu, özellikle deney grubunun ön test ve son test puanları arasındaki farkın (ön test: 2.57, son test: 3.22) yüksek olduğu ve deney grubunun lehine bir gelişme olduğu görülmektedir. Grupların ön test puanları kontrol edildiğinde düzeltilmiş son test puanlarının deney grubunda 4.22, kontrol I grubunda 4.04 ve kontrol II grubunda 3.04 olduğu tespit edilmiştir. Sosyal Uyum faktörünün düzeltilmiş son test ortalama puanlarına göre proje yaklaşımı uygulanan deney grubu en yüksek ortalamaya sahip olup, bunu kontrol I ve kontrol II grupları izlemektedir.

Grupların düzeltilmiş son test ortalama puanları arasında gözlenen farkın anlamlı olup olmadığına ilişkin yapılan ANCOVA sonuçları Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12. Çocukların Sosyal Uyum ve Beceri Ölçeğinin Sosyal Uyum Faktörüne Göre Ön Test Puanlarına İlişkin Düzeltilmiş Son Test Puanlarının Gruba Göre ANCOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	Anlamlılık Düzeyi (p)
Ön test	4.039	1	4.039	5.494	.022
Grup	16.959	2	8.480	11.534	.000*
Hata	47.787	65	.735		
Toplam	70.290	68			

* $p < 0.05$

Tablo 12 incelendiğinde, Sosyal Uyum faktörünün ön test puan ortalamalarına göre düzeltilmiş son test ortalama puanları arasındaki farkın anlamlı olduğu bulunmuştur ($F_{2-65}=11.534$, $p < .05$). Farklılığın sebebini belirlemek amacıyla yapılan Bonferroni testi sonucunda, deney grubu ile kontrol II grubu arasında anlamlı bir farklılık olmakla birlikte, kontrol I grubu ile anlamlı bir farklılığın olmadığı belirlenmiştir. Kontrol II grubunun ortalamasının her iki gruba göre düşük olduğu ve bu farklılığın anlamlı olduğu söylenebilir.

Deney grubuna katılan çocuklar kontrol I ve kontrol II grubundaki çocuklara göre daha yüksek puanlar almışlardır. Deney grubundaki çocukların kontrol II grubu ile anlamlı bir farklılık oluşturması proje yaklaşımına yönelik olan eğitim sürecinin çocukların sosyal uyum ve becerilerini öğrenmelerinde etkili olduğunu gösterebilir. Çocukların deney öncesinden sonrasına kadar verilen eğitime bağlı olarak sosyal uyum faktörü bakımından gelişme gösterdikleri Tablo 11 ve 12'den anlaşılmaktadır.

Tablo 11 ve 12'deki bulgulara bakıldığında, kontrol II grubunun son test puanlarının her iki gruptan düşük olduğu dikkati çekmektedir. Kontrol II grubunun farklı bir okuldan seçilmiş olması dolayısıyla deney grubundaki uygulamalardan habersiz olup, öğretmenleriyle doğal günlük programlarına devam etmeleri, araştırmacıyla sadece ön ve son test sırasında birlikte olmaları kontrol II grubunun

puanının daha düşük olmasına neden olarak gösterilebilir.

Deney grubunun ortalamasının kontrol I grubuna göre daha yüksek olmasıyla birlikte, farklılığın anlamlı olmamasının; kontrol I grubunun, deney grubundaki uygulamalardan etkilenmiş olmasından kaynaklandığı düşünülebilir.

Tuğrul'un (1994) yaptığı çalışmada farklı etkinlik programlarının, çocukların ruhsal uyum davranışları, arkadaş grubundaki kabul düzeyleri ve oyun davranışları üzerindeki etkisini incelediği araştırmada farklı etkinlik programlarının, çocukların ruhsal uyum davranışları, arkadaş grubundaki kabul düzeyleri ve oyun davranışları üzerindeki etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucuna göre; etkinlik programlarından yararlanan çocuklar, kontrol grubundaki çocuklara kıyasla sosyal iletişim davranışlarını gösterme ve işbirlikli oyun oynama bakımından daha avantajlı bulunmuştur.

Gore (2000) da altıncı sınıf öğrencilerinin sosyal uyumlarını desteklemek için yaptığı çalışmasında, istenmeyen davranışları önleme programına katılan öğrencilerin sınıf ortamında istenilir davranışlarının arttığı tespit edilmiştir.

Güçray ve Uzamaz (2004) tarafından yapılan "Sosyal Beceri Eğitiminin Ergenlerin Kişilerarası İlişki Düzeylerine Etkisi" konulu araştırma, sosyal beceri eğitiminin ergenlerin kişilerarası ilişki düzeylerine etkisini incelemek amacıyla yapılmıştır. Elde edilen bulgular, genel olarak sosyal beceri eğitiminin kişilerarası ilişkiler düzeyinde olumlu etkiler sağladığı yönündedir.

Sosyal Uyum ve Beceri Ölçeği'nin birinci faktörü olan Sosyal Uyum faktöründe, çocukların sosyal uyum ile ilgili bazı yeterliliklerinin belirlenmesi esas alınmıştır. Bu faktör, çocukların sosyal uyum ile ilgili olan becerileri tanımasını ve uygulamasını içermektedir. Tablo 12'ye göre, verilen eğitim sonrasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olması, deney grubuna uygulanan proje yaklaşımli eğitim programlarının çocukların sosyal uyum ve becerileri üzerinde olumlu etkisinin

bulunduğunu düşündürebilir. Yukarıdaki araştırmalarda da sosyal uyum ve becerileri desteklemek üzere deney gruplarına uygulanan eğitim programlarının deney grupları üzerinde olumlu etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar araştırma bulgularını destekler niteliktedir.

Tablo 13’de, çocukların Sosyal Uyum ve Beceri Ölçeğinin Sosyal Uyumsuzluk faktörüne göre ön test puanlarına ilişkin düzeltilmiş son test puanlarının ortalamaları ve standart sapma değerleri verilmiştir.

Tablo 13. Çocukların Sosyal Uyum ve Beceri Ölçeğinin Sosyal Uyumsuzluk Faktörüne Göre Ön Test Puanlarına İlişkin Düzeltilmiş Son Test Puanlarının Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri

Gruplar	N	Ön test x	Son test x	Standart Sapma	Düzeltilmiş Ortalama
Deney	23	1.78	1.74	.367	1.96
Kontrol I	23	2.52	1.83	.665	2.48
Kontrol II	23	1.87	1.17	.422	1.78

Tablo 13 incelendiğinde, çocukların Sosyal Uyumsuzluk faktörüne ilişkin ön test ve son test puan ortalamaları arasındaki farklılığın yüksek olduğu söylenebilir. Bütün gruptaki çocukların Sosyal Uyumsuzluk faktörüne göre son test puanlarında ön test puanlarına göre azalma olduğu dikkati çekmektedir. Bunun istenilir bir durum olduğu, ancak en çok azalmanın kontrol II grubunda olduğu görülmektedir (ön test: 1.87, son test: 1.17). Grupların ön test puanları kontrol edildiğinde, düzeltilmiş son test puanlarının kontrol I grubunda 2.48, deney grubunda 1.96, kontrol II grubunda ise 1.78 olduğu belirlenmiştir. Sosyal Uyumsuzluk faktörünün düzeltilmiş son test ortalama puanlarına göre, kontrol I grubunun en yüksek, kontrol II grubunun ise en düşük ortalamaya sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 14'te, grupların düzeltilmiş son test ortalama puanları arasında gözlenen farkın anlamlı olup olmadığına ilişkin yapılan ANCOVA sonuçları verilmiştir.

Tablo 14. Çocukların Sosyal Uyum ve Beceri Ölçeğinin Sosyal Uyumsuzluk Faktörüne Göre Ön Test Puanlarına İlişkin Düzeltilmiş Son Test Puanlarının Gruba Göre ANCOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	Anlamlılık Düzeyi (p)
Ön test	.023	1	.023	.089	.766
Grup	4.680	2	2.340	9.170	.000*
Hata	16.586	65	.255		
Toplam	22.638	68			

* $p < 0.05$

Tablo 14’te, deney, kontrol I ve kontrol II grubundaki çocukların Sosyal Uyumsuzluk faktörü ön test ortalama puanlarına göre düzeltilmiş son test ortalama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olduğu tespit edilmiştir ($F_{2-65}=9.170$, $p<.05$). Farklılığın sebebini belirlemek amacıyla yapılan Bonferroni testi sonucunda, deney grubu ile kontrol I grubu arasında anlamlı düzeyde farklılık olduğu, ancak kontrol II grubu ile anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Kontrol I grubunun ortalaması her iki gruba göre daha yüksektir ve bu farklılık anlamlıdır. Deney grubu ile kontrol II grubunun ortalaması birbirine yakındır ve bu farklılık anlamlı değildir.

Lowenthal (1996) tarafından gerçekleştirilen “Özel Gereksinimli Anaokulu Çocuklarına Sosyal Becerileri Öğretme” konulu çalışmada, okul öncesi öğretmenlerin bu çocuklarda sosyal becerileri geliştirmede çok önemli olduğunu ve bununla ilgili bazı aktivitelerin sosyal becerilerin gelişiminde etkili olduğunu vurgulamak amaçlanmıştır. Bu aktiviteler; grup çalışmaları, olumlu öğretmen desteği vb. gibi aktivitelerdir. Uygulanan çalışmada, kullanılan bu aktivitelerin, çocuklarda davranışsal, sosyal ve duygusal problemlerinin önemli ölçüde azaltılarak uygun sosyal becerileri ve etkileşimleri artırdığı görülmüştür. Bu çalışmada, okul öncesi öğretmenlerin özel gereksinimli anaokulu çocuklarına sınıfta sosyal becerilerin gelişiminde çok önemli bir role sahip oldukları bir kez daha kanıtlanmıştır.

Finley ve başk. (2000) kişisel ve sosyal becerileri az olan karma sınıflardaki çocukların sosyal becerilerini geliştirmek için antisosyal davranışları önleyici bir eğitim programı uygulamışlar ve program sonucunda çocukların sosyal becerilerinde artış olduğu, günlük yaşamdaki durumlarında düzelme olduğu, problem çözme becerilerinde bir artış olduğu ve işbirliği içinde çalışma becerilerinin arttığı ortaya çıkmıştır.

Cartwright ve başk. (2003) tarafından yapılan “Çocuklarda Sosyal Anksiyete: Çocukların ve Gözlemcinin Değerlendirdiği Sosyal Beceriler Arasındaki İlişki” konulu araştırmada, sosyal anksiyetinin tedavisinde sosyal becerilerin artırılmasının bazı çocuklarda geçerli olmadığı ve bu çocuklarda beceri eksikliğinden çok kendi becerilerini algılamada bir bozukluğun olduğunun gösterilmesi amaçlanmıştır. Sonuç olarak; bu çocuklarda nesnel değerlendirmede sosyal anksiyete ve sosyal beceriler arasında zayıf bir ilişki bulunmuştur. Fakat öznel değerlendirmede sosyal anksiyete ve sosyal beceriler arasında belirgin bir ilişki bulunmuştur. Hem öznel hem nesnel değerlendirmede uyumsuzluk ve anksiyete arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu çalışma sonucunda her ne kadar bazı çocuklarda sosyal anksiyete tedavisinde sosyal becerilerin artırılmasında olumlu etkiler görülse de bazı durumlarda farklı bir yöntemin kullanılması gerektiği öne sürülmüştür.

Tablo 14’e göre, eğitim alındığında sosyal gelişim yönünden istenilmeyen davranışların azalıp, istenilir davranışların gelişebileceği sonucuna ulaşılmıştır. Ancak deney grubunda istenilmeyen bu davranışların diğer iki gruba göre daha çok azalmış olması beklenirken, böyle bir durumun gerçekleşmemesi, deney grubunda sınıfın fiziksel koşullarının yetersiz olması ve buna bağlı olarak araç-gereç yetersizliği gibi etkenler, proje yaklaşımli eğitim programlarının uygulanmasında bazı sorunların yaşanmasına neden olabilmektedir. Bunun da çocuklarda istenilmeyen davranışların belirli ölçüde azalmasıyla birlikte istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın çıkmamasına neden olabileceği düşünülmektedir.

Sosyal Uyum ve Beceri Ölçeği'nin ikinci faktörü olan Sosyal Uyumsuzluk faktörü, çeşitli durumlar ve bunlara ilişkin, gerçekleşmesi istenilmeyen bazı davranışları ortaya koymaktadır. Deney grubuna uygulanan eğitim programı da istenilmeyen bu davranışların azalması, yerine daha istenilir beceriler kazandırılması ile ilgili eğitim durumları içermiştir. Tablo 14'e göre, deney grubunun puanındaki farkın kontrol I grubu ile anlamlı düzeyde olup, kontrol II grubu ile anlamlı olmamasın nedeni olarak, deney grubuna uygulanan eğitim programının etkili olmasının yanı sıra, kontrol II grubunun farklı bir okuldan seçilmesinin ve sınıf öğretmenin çocukların sosyal uyumsuzluğa ilişkin davranışları karşısında izlediği tutumu da düşünülebilir.

Tablo 14'te çocukların eğitim aldıklarında istenilmeyen davranışların belirli ölçüde azaldığı sonucu ortaya çıkmıştır. Yukarıdaki araştırmalarda da, sosyal yönden istenilmeyen davranışların azalması amaçlanmıştır. Bunun gerçekleşebilmesi için uygulanan eğitim programlarının çocuklardaki davranış problemlerinin azalıp, olumlu sosyal becerilerin kazandırıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar araştırma bulguları ile paralellik göstermektedir.

Tablo 15'te, çocukların Sosyal Uyum ve Beceri Ölçeğinin Sınırlı Sosyal Uyum faktörüne göre ön test puanlarına ilişkin düzeltilmiş son test puanlarının ortalamaları ve standart sapma değerleri verilmiştir.

Tablo 15. Çocukların Sosyal Uyum ve Beceri Ölçeğinin Sınırlı Sosyal Uyum Faktörüne Göre Ön Test Puanlarına İlişkin Düzeltilmiş Son Test Puanlarının Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri

Gruplar	N	Ön test x	Son test x	Standart Sapma	Düzeltilmiş Ortalama
Deney	23	1.39	1.17	.487	1.35
Kontrol I	23	1.87	1.48	.422	1.78
Kontrol II	23	1.48	1.52	.388	1.83

Tablo 15’te, Sınırlı Sosyal Uyum Faktörüne ilişkin ön test puanlarına göre son test ortalama puanları arasında farkın olduğu görülmektedir. Grupların ön test ortalama puanları kontrol edildiğinde düzeltilmiş son test ortalama puanlarının kontrol II grubunda 1.83, kontrol I grubunda 1.78 ve deney grubunda 1.35 olduğu belirlenmiştir. Bu ortalamalardan kontrol II grubunda azalması beklenen puanlarda bir artışın gözlenmesi dikkat çekicidir. Bu durumda Sınırlı Sosyal Uyum faktörüne ilişkin ortalamaların en düşük deney grubunda olduğu, bunu kontrol I grubunun izlediği söylenebilir.

Tablo 16’da, grupların düzeltilmiş son test ortalama puanları arasında gözlenen farkın anlamlı olup olmadığına ilişkin yapılan ANCOVA sonuçları verilmiştir.

Tablo 16. Çocukların Sosyal Uyum ve Beceri Ölçeğinin Sınırlı Sosyal Uyum Faktörüne Göre Ön Test Puanlarına İlişkin Düzeltilmiş Son Test Puanlarının Gruba Göre ANCOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	Anlamlılık Düzeyi (p)
Ön test	.253	1	.253	1.349	.250
Grup	3.470	2	1.735	9.257	.000*
Hata	12.182	65	.187		
Toplam	15.652	68			

*p<.05

Tablo 16'ya göre, grupların Sınırlı Sosyal Uyum faktörüne ait ön test ortalama puanlarına göre düzeltilmiş son test ortalama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu bulunmuştur ($F_{2-65}=9.257$, $p<.05$). Bu bulgu, deney, kontrol I ve kontrol II gruplarında bulunan çocukların Sınırlı Sosyal Uyum faktöründeki puanlarının, eğitim süreci sonunda farklılaştığını desteklemektedir. Farklılığın sebebini belirlemek amacıyla yapılan Bonferroni testi sonucunda, deney grubu ile kontrol I ve kontrol II grupları arasında anlamlı düzeyde farklılığın olduğu, kontrol I ile kontrol II grubu arasında ise anlamlı düzeyde farklılığın olmadığı tespit edilmiştir. Bu durum proje yaklaşımli eğitim programlarının etkisinin deney grubunun lehine bir farklılık yarattığını gösterebilir.

Horne ve başk. (1999) tarafından gerçekleştirilen” Davranışsal ve Sosyal Problemlerin Önlenmesi; Esneklik ve Başarı İçin Adımlar” konulu araştırma, çocukların sosyal ve davranışsal problemler olarak tahmin edilen davranışlarını teşhis etmek için tasarlanmıştır. Çalışmanın amaçları, çocuğun sosyal gelişimini desteklemek için ev ve sınıf içerisinde kurulmuş yöntemler üretme ve çocukların sosyal problemlerini yok etmektir. Araştırma sonucunda, çocukların kazanması gereken sosyal becerileri kazandıkları, sosyal gelişim yönünden ilerledikleri görülmüştür.

Kaymak ve başk. (2003) tarafından İlköğretim Çağındaki Çocuklar İçin Sosyal Beceriler Eğitim Programı” konulu çalışmada, sosyal beceriler programının, arkadaşlarınca düşük kabul gören ilköğretim dönemindeki çocukların, akran ilişkiler ve sosyal ilişkileri üzerindeki etkilerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma bulguları okullara göre farklı sonuçlar göstermiştir. Deney grubundaki öğrenciler, kontrol gruplarındaki çocuklara kıyasla daha fazla sosyal beceri bilgisi kazanmıştır.

Shure ve Spivack (1982)’ın yaptıkları çalışmada, Kişiler Arası Bilişsel Problem Çözme Becerileri Programı’nın, zenci çocuklarının tahrip edici ve çekingen davranışlarını azaltmada ve önlemede etkili olup olmadığını araştırmışlardır. Araştırmanın bulgularına göre, eğitimin hem uyumlu çocukların hem de çekingen ve tahrip edici çocukların bilişsel ve sosyal problem çözme becerileri üzerinde etkili olduğu saptanmıştır (Akt: Anlıak ve Dinçer, 2005:128).

Sosyal Uyum ve Beceri Ölçeği’nin üçüncü bölümü olan Sınırlı Sosyal Uyum faktörü, çocukların sosyal uyum yönünden daha sınırlı oldukları, sosyal becerilerini kullanmadaki yetersizliklerin var olduğuna işaret etmektedir. Tablo 16’da deney grubuna uygulanan, sosyal beceriye ilişkin yetersizliklerin önlenmesine yönelik eğitim durumlarının uygulanmasının, bu gruptaki çocukların diğer gruptakilere göre Sınırlı Sosyal Uyum Faktöründeki puanlarında bir düşüşe neden olabileceği söylenebilir. Yukarıdaki araştırmalarda da çocukların sosyal uyumlarını kontrol etmeye yönelik yaklaşımlarının sınırlı olup çok güçlü olmadığı, eğitim aldıklarında sosyal uyum ve becerilerini daha etkili bir şekilde yönetebildikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum araştırma sonuçları ile benzerlik göstermektedir.

Tablo 17’de, Sosyal Uyum ve Beceri Ölçeğinin ön test puanlarına göre düzeltilmiş son test puanlarının ortalamaları ve standart sapma değerleri verilmiştir.

Tablo 17. Çocukların Sosyal Uyum ve Beceri Ölçeğinin Ön Test Puanlarına Göre Düzeltilmiş Son Test Puanlarının Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri

Gruplar	N	Ön test x	Son test x	Standart Sapma	Düzeltilmiş Ortalama
Deney	23	3.76	4.48	.860	5.64
Kontrol I	23	6.35	4.70	1.348	6.00
Kontrol II	23	3.91	2.96	1.010	4.26

Tablo 17'ye göre, Sosyal Uyum ve Beceri Ölçeği ön test ve son test ortalama puanlarına bakıldığında, ortalamalar arasındaki farklılığın birbirine yakın olduğu görülmektedir, ancak en yüksek ortalamayı kontrol I grubunun alması dikkat çekicidir. Grupların ön test puanları kontrol edildiğinde, düzeltilmiş son test puanlarının kontrol I grubunda 6.00, deney grubunda 5.64, kontrol II grubunda 4.26 olduğu belirlenmiştir.

Tablo 18'de, grupların düzeltilmiş son test ortalama puanları arasında gözlenen farkın anlamlı olup olmadığına ilişkin yapılan ANCOVA sonuçları verilmiştir.

Tablo 18. Sosyal Uyum ve Beceri Ölçeğinin Ön Test Puanlarına Göre Düzeltilmiş Son Test Puanlarının Gruba Göre ANCOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	Anlamlılık Düzeyi (p)
Ön test	2.360	1	2.360	1.978	.164
Grup	24.647	2	12.323	10.329	.000*
Hata	77.553	65	1.193		
Toplam	118.203	68			

* $p < .05$

Tablo 18’de, gruplar arasında Sosyal Uyum ve Beceri Ölçeği ön test ortalama puanlarına göre son test ortalama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu bulunmuştur ($F_{2-65}=10.329$, $p<.05$). Başka bir anlatımla, çocukların sosyal uyum ve beceri ölçeği puanları deney öncesinden sonrasına kadar farklılaşmaktadır. Bonferroni testi sonucunda farklılığın kontrol II grubundan kaynaklandığı düşünülebilir. Kontrol II grubunun deney ve kontrol I grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklı olduğu ortaya çıkmıştır. Kontrol I grubunun (6.00) ortalamasının deney grubundan (5.64) daha yüksek ortalamaya sahip olmasına karşılık, bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir. Kontrol II grubunun (4.26) ortalaması ise diğer iki gruba göre düşüktür ve bu farklılık anlamlıdır.

Özdener ve Özçoban (2004)’nin “Bilgisayar eğitiminde Çoklu Zeka Kuramına Göre Proje Tabanlı Öğrenme Modelinin Öğrenci Başarısına Etkisi” konulu yaptıkları araştırmada, proje çalışmaları ile klasik öğrenme modeli yöntemlerinin öğrenme başarıları üzerine etkisi incelenmiştir. İki farklı çalışma grubu ile yapılan uygulamalar sonucu, proje yöntemi ile gerçekleştirilen öğretimin, diğer yöntemle kıyasla daha etkili olduğu ortaya çıkmıştır. Çocukların gruplar halinde çalışmaları, onların bilgi ve deneyimlerini birbirleriyle paylaşmaları, işbirliği halinde çalışmalarını sağlamıştır, çocuklar grup çalışmaları sırasında yapılan soru etkinlikleri ile bilgiyi paylaşma, tartışma, yardımlaşma, sorumluluk alma fırsatı bulmuşlardır. Böylelikle çocukların sosyal uyum ve becerileri olumlu yönde etkilenmiştir.

Bellmann ve başk. (1994)'nin 3-15 yaş döneminde sosyal yeterlilik eğitiminin etkinliğini araştırmak amacıyla yaptıkları çalışmada; geleneksel eğitim modellerinin dışında tüm farklı programlarının önemli bir etkiye sahip olduğu ifade edilmiştir. Çalışmalarında çok yönlü eğitim modellerinin tamamında değişkenler açısından özellikle sosyal problem çözme eğitiminin sosyal etkileşim yetenekleri üzerinde olumlu bir etki yarattığı sonucu bulunmuştur.

Zembat ve Unutkan (2000)'nin yaptığı “Beş- Altı Yaş Grubu Aile Katılımlı Sosyalleşme Programı” konulu araştırmada, deney grubuna aile katılımlı sosyalleşme programı uygulanmıştır. Uygulama sonunda, deney grubundaki çocuklardan ve öğretmenlerden alınan değerlendirme ile program arasında anlamlı düzeyde bir etkinin olduğu ortaya çıkmıştır.

Tablo 18’de, proje yaklaşımli eğitim programları uygulanan deney grubunun ve bundan etkilendiği düşünülen kontrol I grubunun, kontrol II grubuna göre daha yüksek bir ortalamaoya sahip olmasının nedeni olarak, proje yaklaşımli eğitim programlarının olumlu etkisi düşünülebilir. Yukarıdaki araştırma sonuçları da, okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan farklı eğitim programlarının çocuklar üzerindeki olumlu etkisinin bulunduğuna işaret etmektedir. Bu sonuçlar araştırma bulgularını destekler niteliktedir.

Sosyal Uyum ve Becerileri ile Bazı Değişkenleri Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular

Bu bölümde, çocuklardan elde edilen Sosyal Uyum ve Beceri Ölçeği ile çocukların cinsiyetleri ve daha önce okul öncesi eğitim kurumuna gitme durumuna yönelik bilgiler yer almaktadır.

Tablo 19’da, çocukların Sosyal Uyum ve Beceri Ölçeğinden aldıkları ön test ve son test ortalama puanlarının cinsiyetlerine göre Mann Whitney-U Testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 19. Çocukların Grupları ile Sosyal Uyum ve Beceri Ölçeğinden Aldıkları Ortalama Puanların Cinsiyete Göre Mann Whitney-U Testi Sonuçları

ÖLÇEKLER	Cinsiyet	N	DENEY			KONTROL I			KONTROL II											
			Ön test		Son test	Ön test		Son test	Ön test		Son test									
			Sıra Ort.	U	P	Sıra Ort.	U	P	Sıra Ort.	U	P	Sıra Ort.	U	P						
Sosyal Uyum ve Beceri Ölçeği	Kız	30	10.77	52.500	.404	15.55	27.00	.015*	13.19	50.500	.535	13.94	44.500	.314	12.36	62.00	.805	11.18	57.00	.578
	Erkek	39	13.13			8.75			11.37			10.97			11.67			12.75		

Deney son test * p<.05

Tablo 19 incelendiğinde, deney grubunda çocukların cinsiyetlerine göre Sosyal Uyum ve Beceri Ölçeği son test puanlarının sıra ortalamalarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir ($p<.05$). Kontrol I ve kontrol II grubunda çocukların cinsiyetlerine göre Sosyal Uyum ve Beceri Ölçeği ön test ve son test puanlarının sıra ortalamalarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir ($p>.05$).

Grupların son test puanları genel olarak değerlendirildiğinde, tüm gruplarda kız çocuklarının puanlarının erkek çocuklardan daha yüksek olduğu dikkati çekmektedir. Özellikle deney grubundaki çocukların ön test ve son test puanları karşılaştırıldığında, kızların son testte puanlarının yükseldiği gözlenmektedir. Bu durum, proje yaklaşımli eğitim programlarının uygulandığı deney grubundaki kız çocuklarının kendilerini daha rahat hissettikleri, bu sayede duygu ve düşüncelerini daha kolay ifade ettikleri söylenebilir. Bu durum kız çocuklarının puanlarının daha yüksek olmasının bir nedeni olarak gösterilebilir.

Tablo 20’de, kız çocuklarının Sosyal Uyum ve Beceri Ölçeğinden aldıkları ön test- son test ortalama puanları ve standart sapma değerleri verilmiştir.

Tablo 20. Kız Çocuklarının Sosyal Uyum ve Beceri Ölçeğinden Aldıkları Ön Test-
Son Test Ortalama Puanları ve Standart Sapma Değerleri

Ölçekler	Gruplar	N	Ön test		Son test	
			x	S	x	S
Sosyal Uyum ve Beceri Ölçeği	Deney	11	2.2244	.30708	2.7301	.07431
	Kontrol I	8	2.8320	.08829	2.7813	.16022
	Kontrol II	11	2.3153	.11978	2.3807	.18741

Tablo 20 incelendiğinde, deney grubundaki kız çocukların son test puanlarının Sosyal Uyum ve Beceri Ölçeği puanının $x = 2.7301$ olduğu ve deney grubunda diğer gruplara kıyasla, ön test puanlarına göre son test puanlarında belirgin bir artışın olduğu görülmektedir.

Tablo 21 'de, kız çocuklarının Sosyal Uyum ve Beceri Ölçeğine ait ön test-son test puanlarının ANOVA sonuçları verilmiştir.

Tablo 21 incelendiğinde, Sosyal Uyum ve Beceri Ölçeği ($F_{(2-27)}=22.472$, $p<.05$) ön test puanlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir. Son test puanlarına bakıldığında, Sosyal Uyum ve Beceri Ölçeği ($F_{(2-27)}=22.361$, $p<.05$) puanlarında da anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir. Tukey analizine göre bu farklılık deney grubundaki çocukların ön test puanlarının düşük olmasından kaynaklanabilir. Kontrol I grubu diğer iki gruba göre yüksek bir ortalamaya sahiptir ve bu farklılık istatistiksel olarak anlamlıdır. Son test puanlarında ise kontrol II grubu en düşük ortalamaya sahiptir. Kontrol II grubu hem deney grubu hem de kontrol I grubu ile istatistiksel olarak anlamlıdır. Ayrıca deney grubunun son test puanlarında belirgin bir artışın gerçekleşmesi bu farklılığın nedeni olarak gösterilebilir.

Akkuş (2005)'un ilköğretim 5.sınıf öğrencilerinin sosyal becerilerinin özsaygı ve denetim odağı ile ilişkisini incelediği araştırmada, sosyal beceri düzeyleri olan olumlu ve olumsuz sosyal davranışlar ile cinsiyet arasında anlamlı bir farklılığın olduğu ortaya çıkmıştır. Kızların olumlu sosyal davranışlarının yüksek olduğu görülmüştür.

Tablo 21'de, deney grubunda Sosyal Uyum ve Beceri Ölçeğinde kız çocuklarında, ön test puanlarına göre son test puanlarında yüksek bir artış meydana gelmiştir. Tablo 20'de, kontrol I grubunun Sosyal Uyum ve Beceri Ölçeğinden aldıkları puanların her iki gruba göre yüksek olduğu görülmektedir. Ancak ön test puanları ile son test puanları kıyaslandığında en büyük artışın deney grubunda olduğu anlaşılmaktadır. Bu bulgu uygulanan proje yaklaşımli eğitim programlarının kız çocuklarının sosyal uyum ve becerilerinde daha olumlu bir etkisinin olduğunu düşündürebilir. Yukarıdaki araştırmada da, olumlu sosyal davranışlar ile cinsiyet arasında anlamlı bir farklılığın olduğu ortaya çıkmıştır. Kızların olumlu sosyal davranışlarının yüksek olduğu görülmüştür. Bu sonuç araştırma bulguları ile tutarlılık göstermektedir.

Erkek çocukların Sosyal Uyum ve Beceri Ölçeğinden aldıkları ön test-son test ortalama puanları ve standart sapma değerleri Tablo 22'de verilmiştir.

Tablo 22. Erkek Çocuklarının Sosyal Uyum ve Beceri Ölçeğinden Aldıkları Ön Test-
Son Test Ortalama Puanları ve Standart Sapma Değerleri

Ölçekler	Gruplar	N	Ön test		Son test	
			x	S	x	S
Sosyal Uyum ve Beceri Ölçeği	Deney	12	2.3281	.33032	2.5807	.18341
	Kontrol I	15	2.7396	.22555	2.6604	.29312
	Kontrol II	12	2.3125	.19447	2.4010	.18599

Tablo 22’de, deney grubundaki erkek çocukların son test puanlarının Sosyal Uyum ve Beceri Ölçeğinden aldıkları puanların $x = 2.5807$ olduğu görülmektedir. Bu ortalamalarda beklenen artışın deney grubunda diğer gruplara göre yüksek olduğu dikkat çekicidir.

Tablo 23’te erkek çocuklarının Sosyal Uyum ve Beceri Ölçeğinden aldıkları puanlarının ANOVA sonuçları verilmiştir.

Tablo 23. Erkek Çocukların Sosyal Uyum ve Beceri Ölçeğinden Aldıkları Puanların ANOVA Sonuçları

Ölçekler	Varyansın Kaynağı	Ön test						Son test					
		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Tukey	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Tukey
Sosyal Uyum ve Beceri Ölçeği	Gruplar arası	1.624	2	.812	12.555	.000*	kontrol I 2.7396 + deney 2.3281	.459	2	.230	4.230	.022*	kontrol I 2.6604 + kontrol II 2.4010
	Grup içi	2.328	36	.065				1.953	36	.054			
	Toplam	3.953	38				kontrol II 2.3125	2.412	38				

* p<0.05

Tablo 23 incelendiğinde, erkek çocukların gruplarına göre Sosyal Uyum ve Beceri Ölçeği ön test ($F_{(2-36)} = 12.555$, $p < .05$) ve son test ($F_{(2-36)} = 4.230$, $p < .05$) puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olduğu tespit edilmiştir. Tukey analizi sonucuna göre, farklılığın deney grubu lehine olduğu belirlenmiştir. Sosyal Uyum ve Beceri Ölçeğine göre, ön test puanlarında kontrol I grubunun en yüksek ortalamaya sahip olması, kontrol I grubunun hem deney grubu hem de kontrol II grubu ile istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın ortaya çıkmasına neden olduğu düşünülebilir. Son test puanlarına bakıldığında, kontrol I ile kontrol II grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır. Kontrol I grubunun en yüksek ortalamaya sahip olup, kontrol II grubunun en düşük ortalamaya sahip olması aralarında anlamlı bir farklılığın olmasının nedeni olarak düşünülebilir. Kontrol I grubu en yüksek ortalamaya sahiptir ancak bu farklılık deney grubu ile istatistiksel olarak anlamlı değildir.

Erdoğan (2002)'ın İlköğretim 2. kademe öğrencilerinde sosyal becerilerin sosyo-ekonomik düzey, cinsiyet ve yaş ile ilişkisini incelediği araştırmada, cinsiyet ile sosyal beceri arasında anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Erkeklerin MESSY'den aldıkları puanlar sosyal becerilerde daha yüksektir ve bu farklılık istatistiksel olarak anlamlıdır.

Tablo 22 ve 23'e göre, deney grubundaki erkek çocukların Sosyal Uyum ve Beceri Ölçeği son test puanlarında ön test puanlarına göre belirgin bir artışın meydana geldiği düşünülebilir. Bu durum, deney grubuna uygulanan proje yaklaşımli eğitim programlarının erkek çocukların sosyal uyum ve becerileri üzerinde olumlu yönde bir gelişme yarattığını düşündürülebilir. Yukarıdaki araştırma sonucunda da erkeklerin sosyal beceriler yönünden MESSY'den aldıkları puanlar yüksek çıkmıştır ve bu durum araştırma bulguları ile tutarlılık göstermektedir.

Tablo 24'te çocukların Sosyal Uyum ve Beceri Ölçeğinden aldıkları ön test ve son test ortalama puanlarının daha önce okul öncesi eğitim kurumuna gitme durumuna göre Mann Whitney-U Testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 24. Çocukların Grupları ile Sosyal Uyum ve Beceri Ölçeğinden Aldıkları Ortalama Puanların Daha Önce Okul Öncesi Eğitim Kurumuna GİRME Durumuna Göre Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Deneý öñ test * **p<.05**

ÖLÇEKLER	Okul Öncesi Eğitim Kurumuna GİRİME Durumu	N	DENEY			KONTROL I			KONTROL II											
			Ön test			Son test			Ön test			Son test								
			Sıra Ort.	U	P	Sıra Ort.	U	P	Sıra Ort.	U	P	Sıra Ort.	U	P						
Sosyal Uyum ve Beceri Ölçeği	Evet	19	15.25	32.50	.043*	12.10	64.00	.950	15.13	21.500	.213	10.88	33.500	.831	6.50	16.000	.073	11.88	37.500	.968
	Hayır	50	9.50			11.92			10.69			11.64			13.16			12.03		

Tablo 24 incelendiğinde, deney grubunun daha önce okul öncesi eğitim kurumuna gitme durumuna göre Sosyal Uyum ve Beceri Ölçeğinin ön test puanlarının sıra ortalamalarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu ortaya çıkmıştır ($p<.05$). Son test puanlarında ise istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir ($p>.05$). Kontrol I ve Kontrol II grubunun Sosyal Uyum ve Beceri Ölçeği ön test ve son test puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı ortaya çıkmıştır ($p>.05$).

Tablo 25'te, daha önce okul öncesi eğitim kurumuna giden çocukların Sosyal Uyum ve Beceri Ölçeğinden aldıkları ön test-son test ortalama puanları ve standart sapma değerleri verilmiştir.

Tablo 25. Daha Önce Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Giden Çocukların Sosyal Uyum ve Beceri Ölçeğinden Aldıkları Ön Test- Son Test Ortalama Puanları ve Standart Sapma Değerleri

Ölçekler	Gruplar	N	Ön test		Son test	
			x	S	x	S
Sosyal Uyum ve Beceri Ölçeği	Deney	10	2.4438	.18210	2.6719	.11339
	Kontrol I	5	2.8672	.06442	2.5078	.49501
	Kontrol II	4	2.2031	.01804	2.3672	.19989

Tablo 25 incelendiğinde, deney grubundaki daha önce okul öncesi eğitim kurumuna giden çocukların son test puanlarının dağılımına bakıldığında Sosyal Uyum ve Beceri Ölçeği puanlarının $x = 2.6719$ olduğu ve deney grubunun ortalamalarının kontrol gruplarından oldukça yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 26’da, daha önce okul öncesi eğitim kurumuna giden çocukların Sosyal Uyum ve Beceri Ölçeğinden aldıkları puanların ANOVA sonuçları verilmiştir.

Tablo 26. Daha Önce Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Giden Çocukların Sosyal Uyum ve Beceri Ölçeğinden Aldıkları Puanların ANOVA Sonuçları

Ölçekler	Varyansın Kaynağı	Ön test						Son test					
		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Tukey	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Tukey
Sosyal Uyum ve Beceri Ölçeği	Gruplar arası	.919	2	.460	22.103	.000*	deney 2.4438	.284	2	.142	2.192	.146	
	Grup içi	.312	15	.021			kontrol I 2.8672	.971	15	.065			
	Toplam	1.231	17				kontrol II 2.2031	1.254	17				

Deney ön test * p<.05

Tablo 26 incelendiğinde, daha önce okul öncesi eğitim kurumuna giden çocukların, Sosyal Uyum ve Beceri Ölçeği ön test puanlarında anlamlı bir farklılığın olduğu ($F_{(2-15)}=22.103$ $p<.05$), son test puanlarında ise anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir ($F_{(2-15)}=2.192$ $p>.05$). Tukey analizine göre, anlamlı farklılığın nedeni olarak, ön test puanlarında kontrol I grubunun en yüksek ortalamaya sahip olmasına karşılık, kontrol II grubunun en düşük ortalamaya sahip olması düşünülebilir.

Hakan (1996) tarafından gerçekleştirilen “ İlkokula Altı Yaşında Başlayan Çocuklarda Yedi Yaşında Başlayan Çocukların Toplumsal Gelişim ve Okul Öncesi Eğitim Yaşantısı Açısından Karşılaştırılması” konulu araştırma betimsel bir çalışmadır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenle ilişkilerde, arkadaş ilişkilerinde, oyunda, dil yeteneğinde, cinsiyet tutumunda, araç-gereç kullanmada, toplumsal kurallara uymada okul öncesi eğitim alan altı yaş grubu, okul öncesi eğitim almayan altı ve yedi yaş gruplarından toplumsal kurallara uyma yönünden farklılaşmaktadır. Okul öncesi eğitim gören çocukların bu davranışlarında okul öncesi eğitim görmeyen gruplara göre daha başarılı olduğu görülmüştür.

Tuğrul (1992) anaokulu eğitimi alan ve almayan çocukların ilköğretim birinci sınıftaki akademik başarı ve ruhsal uyum davranışlarını incelemiştir. Araştırma sonucunda anaokuluna devam süresi uzadıkça ruhsal uyum problemlerinin görülme oranının azaldığı sosyal yönden olumlu davranışların arttığı sonucu ortaya çıkmıştır.

Tablo 25 ve 26’da deney grubunun ön test puanlarına göre son test puanlarındaki artışın diğer gruplara göre oldukça yüksek olduğu görülmektedir. Sosyal Uyum ve Beceri Ölçeği son test puanlarında anlamlı bir farklılığın olmamasının nedeni, daha önce okul öncesi eğitim kurumuna giden çocukların, zaten bazı becerilere sahip olarak okula başladıklarına ve bu durumun eğitim verildiğinde daha da geliştirilerek aradaki farklılığın giderek azalmasına bağlanabilir. Yukarıdaki araştırmalara göre, daha önce okul öncesi eğitim kurumuna giden çocukların sosyal yönden daha uyumlu ve başarılı oldukları sonucu ortaya çıkmıştır. Bu sonuç araştırma bulgularını destekler niteliktedir.

Tablo 27’de, daha önce okul öncesi eğitim kurumuna gitmeyen çocukların Sosyal Uyum ve Beceri Ölçeğinden aldıkları ön test- son test ortalama puanları ve standart sapma değerleri verilmiştir.

Tablo 27. Daha Önce Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Gitmeyen Çocukların Sosyal Uyum ve Beceri Ölçeğinden Aldıkları Ön Test- Son Test Ortalama Puanları ve Standart Sapma Değerleri

Ölçekler	Gruplar	N	Ön test		Son test	
			x	S	x	S
Sosyal Uyum ve Beceri Ölçeği	Deney	13	2.1514	.34442	2.6370	.18946
	Kontrol I	18	2.7431	.20717	2.7361	.17522
	Kontrol II	19	2.3372	.16653	2.3964	.18431

Tablo 27’de, daha önce okul öncesi eğitim kurumuna gitmeyen deney grubundaki çocukların Sosyal Uyum ve Beceri Ölçeğinden aldıkları son test puanlarının $x = 2.6370$ olduğu görülmektedir. Bu bulguya göre deney grubunda olumlu bir ilerlemenin meydana geldiği söylenebilir.

Tablo 28’de, daha önce okul öncesi eğitim kurumuna gitmeyen çocukların Sosyal Uyum ve Beceri Ölçeğinden aldıkları puanların ANOVA sonuçları verilmiştir.

Tablo 28. Daha Önce Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Gitmeyen Çocukların Sosyal Uyum ve Beceri Ölçeğinden Aldıkları Puanların ANOVA Sonuçları

Ölçekler	Varyansın Kaynağı	Ön test						Son test					
		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Tukey	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Tukey
Sosyal Uyum ve Beceri Ölçeği	Gruplar arası	2.935	2	1.468	26.007	.000*	kontrol I 2.7431 + kontrol II 2.3372	1.121	2	.561	16.850	.000*	kontrol II 2.3964 + kontrol I 2.7361
	Grup içi	2.652	47	.056			deney 2.1514	1.564	47	.033			deney 2.6370
	Toplam	5.588	49					2.686	49				

* p<.05

Tablo 28 incelendiğinde, daha önce okul öncesi eğitim kurumuna gitmeyen çocukların gruplarına göre Sosyal Uyum ve Beceri Ölçeği ön test ve son test puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir. (ön test: $F_{(2-47)}=26.007$, $p<.05$), son test: $F_{(2-47)}=16.850$, $p<.05$) Tukey analizine göre, ön test puanlarında anlamlı bir farklılığın olmasının nedeni kontrol I grubunun en yüksek ortalamaya sahip olmasından kaynaklanabilir. Bu durum deney ve kontrol II gruplarının kontrol I grubu ile arasında anlamlı bir farklılık yaratmıştır. Son test puanlarında anlamlı bir farklılığın olmasının nedeni olarak, Sosyal Uyum ve Beceri Ölçeğinden alınan puanlarda kontrol II grubunun en düşük ortalamaya sahip olması düşünülebilir. Bu durum kontrol II grubunun diğer gruplarla arasındaki farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olmasının bir nedeni olabilir. En yüksek ortalamanın kontrol I grubunda olduğu görülmektedir, ancak deney grubunun ön test puanlarına göre son test puanlarında oldukça yüksek bir artışın olduğu gözlenmektedir. Bu durum deney grubunda lehine bir gelişme olduğunu göstermektedir.

Erdiller ve McMullen (2003), derinlemesine mülakat metoduyla gerçekleştirdikleri çalışmalarında, okulöncesi eğitim öğretmenlerinin gelişimsel uygunluğu göz önünde bulunduran uygulamalar hakkındaki düşüncelerini ve etkili öğrenmeye engel olan faktörleri araştırmıştır. Genel olarak; okulöncesi öğretmenlerin aktif, yaparak ve yaşayarak öğrenme, deney – gözlem, drama ve öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına dayalı aktiviteler, etkinlikler gibi gelişimsel uygunluğu göz önünde bulunduran uygulamalara daha yakın olduğunu belirlemişlerdir. Bütün bu etkinliklerin gelişimsel uygunluğu göz önünde bulundurularak uygulanmasının çocukların sosyal gelişimleri açısından yararlı olacağı ifade edilmiştir.

Zembat ve başk. (1994) tarafından yapılan “İstanbul’daki Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Uygulanan Programlarla İlgili Bir Durum Tespiti” konulu araştırmada; programlara ve amaçlarına göre çok çeşitlilik gösteren okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanmakta olan programlar tespit edilmiştir. Bu çalışmanın amacı; okul öncesi eğitim kurumlarında ne tür programların uygulandığı, program geliştirme çalışmalarını kimlerin yürüttüğü, programın amaçlarının neler olduğu, programların nasıl uygulandığı araştırılmıştır. Araştırma sonucunda, uygulanan

programların yüksek oranda hem çocuk, hem anne-baba, hem de öğretmen ağırlıklı olarak hazırlanmaya çalışıldığı belirlenmiştir. Programların hazırlanmasında çocuğun gelişim seviyesinin, yaş düzeyinin, bireysel farklılıkların yüksek oranda dikkate alındığı ortaya çıkmıştır. Uygulanmakta olan programlarda sosyal gelişim, bedensel gelişim gibi gelişim alanlarına daha çok yer verildiği belirlenmiştir.

Tablo 28’de daha önce okul öncesi eğitim kurumuna gitmeyen çocukların genel olarak dağılımına bakıldığında, daha önce okul öncesi eğitim kurumuna gitmeyen çocukların puanlarında istenilir düzeyde bir gelişme olduğu görülmektedir. Bu durum, okul öncesi eğitim kurumlarının çocuklar üzerindeki olumlu etkisinin bulunduğunu ve proje yaklaşımli eğitim programları ile çocukların sosyal uyum ve becerilerinin geliştirilebileceği düşüncesini uyandırabilir. Yukarıdaki araştırmalara göre, çocukların sosyal uyum ve becerilerinin gelişimine yönelik olarak hazırlanan, gelişimsel uygunluğu göz önünde bulunduran eğitim programları ile çocukların sosyal gelişimlerinin desteklenmesi sonucu ortaya çıkmıştır. Bu sonuç araştırma bulguları ile benzerlik göstermektedir.

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

6. 1. Sonuç

Bu araştırma, okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden be- altı yaş çocuklarının sosyal uyum ve becerilerine proje yaklaşımli eğitim programlarının etkisinin olup olmadığını belirlemek amacıyla 2005-2006 eğitim-öğretim yılında Eskişehir il merkezinde yapılmıştır.

Araştırmanın örneklemini, ilköğretim okullarının anasınıflarına devam eden çocuklar arasından tesadüfi olarak seçilen 69 çocuk oluşturmıştır. Örneklemini oluşturan çocukların 23'ü deney grubu, 23'ü kontrol I grubu ve 23'ü kontrol II grubu olarak belirlenmiştir.

Deneyisel desenli olan bu araştırmada, çocuklar, aileleri hakkında bilgi almak için “ Kişisel Bilgi Formu”, çocukların sosyal uyum ve becerilerini belirlemek için “Sosyal Uyum ve Beceri Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçekler çocuklara ön test ve son test olmak üzere iki farklı zamanda uygulanmıştır. Elde edilen verilerin istatistiksel analizi yapılmış ve aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır;

Örnekleme Alınan Çocukların ve Ailelerin Kişisel Bilgilerine İlişkin Sonuçlar:

Deney grubundaki çocukların % 52.2'sinin erkek, % 47.8'inin kız olduğu, kontrol I grubundaki çocukların % 65.2'sinin erkek, % 34.8'inin kız olduğu, kontrol II grubundaki çocukların ise % 52.2'sinin erkek, % 47.8'inin kız olduğu ortay çıkmıştır.

Deney grubundaki çocukların % 52.2'sinin iki kardeş olduğu ve % 13.0'ının üç ve daha fazla kardeşi olduğu, kontrol I grubundaki çocukların % 56.5'inin iki

kardeş olduğu ve %21.7'sinin üç ve daha fazla kardeşi olduğu, kontrol II grubundaki çocukların % 60.9'unun iki kardeş olduğu ve % 13.0'nın üç ve daha fazla kardeşi olduğu tespit edilmiştir.

Deney grubundaki çocukların % 65.2'sinin ilk çocuk olduğu, % 26.1'inin ikinci çocuk olduğu, kontrol I grubundaki çocuklarının % 52.2'sinin ilk çocuk olduğu, % 34.8'inin ikinci çocuk olduğu, kontrol II grubundaki çocuklarının % 47.8'inin ilk çocuk olduğu, % 39.1'inin ikinci çocuk olduğu belirlenmiştir.

Deney grubundaki çocukların % 56.5'inin daha önce bir okulöncesi eğitim kurumuna gitmediğini belirtirken, daha önce okulöncesi eğitim kurumuna giden çocukların oranı % 43.5'tir. Kontrol I grubundaki çocukların % 78.3'ü daha önce bir okulöncesi eğitim kurumuna gitmediğini belirtirken, daha önce okulöncesi eğitim kurumuna giden çocukların oranı % 21.7'dir. Kontrol II grubundaki çocukların % 82.6'sı daha önce bir okulöncesi eğitim kurumuna gitmediğini belirtirken, daha önce okulöncesi eğitim kurumuna giden çocukların oranı % 17.4'tür.

Çocukların annelerinin öğrenim durumlarına bakıldığında, deney grubundaki çocukların annelerinin % 43.5'inin lise ve dengi okul mezunu, ve % 8.7'sinin ortaokul mezunu olduğu, kontrol I grubundaki çocukların annelerinin % 30.4'ünün ortaokul mezunu olduğu ve % 17.4'ünün ilkokul mezunu olduğu, kontrol II grubundaki çocukların annelerinin % 43.5'inin ilkokul mezunu olduğu ve % 8.7'sinin ortaokul mezunu olduğu ortaya çıkmıştır.

Deney grubundaki çocukların babalarının % 43.5'inin lise ve dengi okul mezunu olduğu ve % 4.3'ünün ortaokul mezunu olduğu, kontrol I grubundaki çocukların babalarının % 52.2'sinin lise ve dengi okul mezunu olduğu ve % 21.7'sinin ortaokul mezunu olduğu, kontrol II grubundaki çocukların babalarının % 47.8'inin lise ve dengi okul mezunu olduğu ve % 4.3'ünün ortaokul mezunu olduğu tespit edilmiştir.

Örnekleme alınan deney grubundaki çocukların % 65.2'sinin annelerinin 27-31 yaş arasında olduğu ve % 4.3'ünün 22-26 yaş ile 42 yaş üzerinde olduğu, kontrol I grubundaki çocukların annelerinin % 39.1'inin 32-36 yaş arasında olduğu ve % 4.3'ünün 22-26 yaş ile 42 yaş ve üzerinde olduğu, kontrol II grubundaki çocukların annelerinin % 34.8'inin 32-36 yaş arasında olduğu ve % 8.7'sinin 37-41 ile 42 yaş ve üzerinde olduğu belirlenmiştir.

Örnekleme alınan deney grubundaki çocukların babalarının % 56.5'inin 32-36 yaş arasında, % 4.3'ünün 27-31 yaş ile 42 yaş ve üzerinde olduğu, kontrol I grubundaki çocukların babalarının % 52.2'sinin 32-36 yaş arasında olduğu ve % 4.3'ünün 27-31 yaş arasında olduğu, kontrol II grubundaki çocukların babalarının % 39.1'inin 32-36 yaş arasında olduğu ve % 4.3'ünün 27-31 yaş arasında olduğu tespit edilmiştir.

Deney grubundaki çocukların annelerinin % 69.6'sının ev hanımı olduğu, % 30.4'ünün memur olduğu, kontrol I grubundaki çocukların annelerinin % 56.5'inin ev hanımı olduğu ve % 17.4'ünün emekli olduğu, kontrol II grubundaki çocukların annelerinin % 87.0'ının ev hanımı olduğu ve % 4.3'ünün emekli olduğu belirlenmiştir.

Deney grubundaki çocukların babalarının % 43.5'inin memur olduğu, % 26.1'inin serbest meslek olduğu, kontrol I grubundaki çocukların babalarının % 43.5'inin memur olduğu, % 21.7'sinin serbest meslek olduğu, kontrol II grubundaki çocukların babalarının % 47.9'unun serbest meslek olduğu, % 21.7'sinin işçi olduğu tespit edilmiştir.

Sosyal Uyum ve Beceri Ölçeği ile Alt Faktörlerine İlişkin Sonuçlar:

Sosyal Uyum ve Beceri Ölçeğinin Sosyal Uyum faktörüne göre, ön test puan ortalamaları ile son test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu, özellikle deney grubunun ön test ve son test puanları arasındaki farkın yüksek olduğu ve deney grubunun lehine bir gelişme olduğu görülmüştür ($p<.05$).

Deney, kontrol I ve kontrol II grubundaki çocukların Sosyal Uyumsuzluk faktörü ön test ortalama puanlarına göre düzeltilmiş son test ortalama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olduğu tespit edilmiştir ($p<.05$).

Sınırlı Sosyal Uyum Faktöründe, deney grubunun en düşük ortalamaya sahip olduğu, bunu kontrol I ve kontrol II gruplarının izlediği gözlenmiştir. Deney grubunun kontrol I ve kontrol II grupları ile istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın oluşturduğu ortaya çıkarılmıştır ($p<.05$).

Sosyal Uyum ve Beceri Ölçeğinde, kontrol II grubunun deney ve kontrol I grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklı olduğu ortaya çıkmıştır. Kontrol II grubunun en düşük ortalamaya sahip olduğu ve ortalama puanları arasındaki farkın her iki gruba göre anlamlı olduğu belirlenmiştir ($p<.05$).

Sosyal Uyum ve Beceriler ile Bazı Değişkenlerin Arasındaki İlişkiye Göre Elde Edilen Sonuçlar:

Çocukların grupları ile Sosyal Uyum ve Beceri Ölçeğinden aldıkları ortalama puanların cinsiyete göre Mann Whitney-U Testi sonuçlarına bakıldığında, deney grubunda çocukların cinsiyetlerine göre Sosyal Uyum ve Beceri Ölçeği son test puanlarının sıra ortalamalarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($p<.05$). Kontrol I ve kontrol II grubundaki çocukların cinsiyetlerine göre Sosyal Uyum ve Beceri Ölçeği ön test ve son test puanlarının sıra

ortalamalarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($p>.05$).

Araştırmaya alınan kız çocukların verileri ayrı değerlendirildiğinde, Sosyal Uyum ve Beceri Ölçeğinde deney grubunda belirgin bir artışın olduğu, ön test ve son test puanlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu görülmüştür ($p<.05$).

Araştırmaya alınan erkek çocukların Sosyal Uyum ve Beceri Ölçeğinde deney grubunda belirgin bir artışın olduğu, gruplarına göre ön test ve son test puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir ($p<.05$).

Çocukların grupları ile sosyal Uyum ve Beceri Ölçeğinden aldıkları ortalama puanların daha önce okul öncesi eğitim kurumuna gitme durumuna göre Mann Whitney-U Testi sonuçlarına bakıldığında, deney grubunun Sosyal Uyum ve Beceri Ölçeğinin ön test puanlarının sıra ortalamalarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu ortaya çıkmıştır ($p<.05$). Son test puanlarında ise istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir ($p>.05$).

Araştırmaya alınan daha önce okul öncesi eğitim kurumuna giden çocukların Sosyal Uyum ve Beceri Ölçeğinde deney grubunda belirgin bir artışın olduğu ortaya çıkmıştır. Deney grubunda Sosyal Uyum ve Beceri Ölçeği ön test puanlarında anlamlı bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir ($p<.05$).

Araştırmaya alınan daha önce okul öncesi eğitim kurumuna gitmeyen çocukların Sosyal Uyum ve Beceri Ölçeğinde gruplarına göre ön test ve son test puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu ortaya çıkmıştır ($p<.05$).

6.2. Öneriler

Bu çalışma beş-altı yaş çocuklarında, sosyal uyum ve becerilerinin proje yaklaşımı ile desteklenebileceğini göstermiştir. Çocukların

sosyal uyum ve becerileri erken yıllarda kazanmaları, ileriki yıllarda onların sosyal uyum ve becerilerini kendilerini başarıya götürme aracı olarak kullanmalarını sağlayacaktır. Ayrıca çocukların yaşamda başarılı olmaları için zihinsel, akademik yönden olduğu kadar sosyal becerilerle de donatılmaları gerektiğinden erken yıllarda sosyal uyum ve becerilerin desteklenmesi önem kazanmaktadır.

Anne- Babalara Yönelik Öneriler

Bu araştırmada, anne babaların öğrenim durumları ne olursa olsun okul ile aile işbirliği içinde olduğu sürece çocukların tüm gelişimlerinde olduğu gibi sosyal uyum ve becerilerinde önemli düzeyde bir ilerleme görüldüğü ortaya çıkmıştır. Okulda uygulanan proje yaklaşımı eğitim programlarına ailelerin belirli aralıklarla katılıp çocuklarıyla yapılan çalışmalar hakkında iletişim kurmalarının, başarılarının aileler tarafından görülüp çocuklarını takdir etmelerinin, onları desteklemelerinin çocuklar ve aileler üzerinde bu kadar etkili olduğu düşünüldüğünde, okul- aile işbirliğinin sağlanması büyük önem taşımaktadır. Ailelerin sınıf içi etkinliklere katılmalarının yanı sıra evde anne-babalar tarafından yapılan çalışmaların pekiştirilmesi, çocukların sosyal uyum ve becerilerinin daha çok gelişmesini sağlayacaktır.

Bu nedenle, anne-babaların çocuklarının sosyal uyum ve becerilerinin etkilerinin farkına varması ve iyi bir model olmak için çaba sarf etmeleri çeşitli etkinlikler yoluyla sağlanabilir.

- Anne-babaların sosyal uyum ve beceriler konusunda bilinçlendirilmesi amacıyla birçok çalışma yapılabilir. Anne babalara yönelik sosyal uyum ve becerilerle ilgili olan seminerler, konferanslar vb. düzenlenerek anne- babaların katılımı sağlanabilir.
- Bazı kuruluşlarda, okul içinde belirli saatlerde, halk eğitim merkezlerinde, toplum hizmetlerinde veya diğer gönüllü kuruluşlarda

anne babalara kurslar, seminerler vb. düzenlenerek çocukların gelişimlerine uygun olan sosyal becerilerin neler olabileceği, sosyal uyum ve becerileri çocuklara kazandırabilmek için neler yapılması gerektiği, bunun nasıl desteklenebileceği, çocuklarıyla nasıl iletişim kurabilecekleri gibi evde yapılması gerekenlerin yanında okul aile işbirliği için de nelerin yapılması gerektiği, ailelerin okuldaki etkinliklere nasıl ve ne şekilde katılabilecekleri, bunun çocuk ve kendileri üzerindeki etkileri ile ilgili bilgilendirilmeleri sağlanabilir.

- Kitle iletişim araçlarından yararlanılarak sosyal uyum ve becerileri destekleme programları hazırlanabilir. Bununla ilgili olarak radyolarda, gazete, dergi vb. yazılı basında belirli aralıklarda sosyal uyum ve beceri konusunda bazı yayınlar yapılabilir.
- Anne- babaların büyük çoğunluğunun çalışması, zamanlarının kısıtlı olması sebebiyle anne babaların çalıştığı kurumlarda seminer, toplantı vb. düzenlenebilir. Bu ayrıca iş ortamında da sosyal iletişimin etkili olmasını ve verimin artmasını sağlayacaktır.
- Öğretmenler de okulda aileler için bazı seminerler, toplantılar düzenleyerek velileri bilgilendirme çalışmaları düzenleyebilirler.

Çocuğun aile bireyleri ile kuracağı güvenli, paylaşma dayalı ilişkiler, onun daha sonraki sosyal yaşamında tüm insanlara ve olaylara karşı güven duygusunun gelişmesine yardımcı olacak ve uyumlu bir birey olmasını sağlayacaktır.

- Anne-babalar çocuklarına sosyal deneyim kazanmaları için uygun ortamı sağlayabilirler. Anne-babaları tarafından çocukların sosyal ortamlardaki girişimlerini desteklenerek birlik beraberlik ortamı içinde yaşına uygun sorumluluklar verebilirler. Aile bağları ile ilişkilerin kuvvetlenmesi için çocukla nitelikli ve kaliteli zaman geçirmeye özen

gösterebilirler. Anne-baba-çocuk ilişkisinin çocuğun sosyal gelişimindeki rolünden hareketle, anne-babaların çocuk yetiştirmede daha bilgili olabilmelerini sağlamak amacıyla yapılan anne-baba eğitimi çalışmalarına katılmaları sağlanabilirler.

Eğitimcilere Yönelik Öneriler:

Araştırmada proje yaklaşımli eğitim programları uygulanmış olan deney grubundaki çocukların sosyal uyum ve becerilerinin geliştiğı öğretmenleri tarafından da desteklenmiştir.

- Her şeyden önce öğretmen adayları mezun olacakları üniversite eğitim sürecinde okul öncesi eğitim yaklaşımları konusunda yeterli donanıma sahip olacak şekilde bilgilendirilebilir.
- Öğretmen adaylarının farklı gelişim süreçlerindeki çocukları gözleyerek onların sosyal gelişimlerini değerlendirmeleri ve desteklemeye yönelik çalışmalar yapmaları sağlanabilir.
- Öğretmenlerin hizmet içi eğitim kursları ile proje çalışmaları aracılığıyla çocukların sosyal uyum ve becerilerini nasıl destekleyecekleri konusunda bilgi sahibi olmaları sağlanabilir.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler:

Bu araştırma okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden beş-altı yaş çocukları ile yapılmıştır. Benzer araştırmalar farklı yaş grupları seçilerek bir karşılaştırılmaya gidilebilir.

- Literatürde okul öncesi eğitim programları içinde proje yaklaşımına dayalı çalışmalar ve bu çalışmaların oldukça sınırlı olduğu görülmektedir. Bu alanda farklı uygulamalar ve farklı boyutlar üzerinde yeni araştırmalar yapılabilir.
- Yeni araştırmalarda uygulanacak proje yaklaşımli eğitim programlarının daha uzun süreli ve daha kapsamlı ayrıca daha çok grupla yapılmasının, eğitimin hem daha kalıcı olacağı hem de kazanılan deneyimlerin davranışa aktarılması daha mümkün olacağı düşünülmektedir. Ayrıca programın etkililiğinin değerlendirilmesi için uygulamadan bir kaç ay sonra düzenli aralıklarla tekrar ölçümler yapılabilir. Proje yaklaşımli eğitim programları uygulanan çocuklar takip edilerek ileriki yaşamlarına bu eğitimin etkisi gözlemlenebilir.
- Bu araştırmada ele alınmayan anne-babaların sosyal uyum ve beceri düzeyleri, öğretmenlerin sosyal uyum ve beceri düzeyleri belirlenerek, çocukların sosyal uyum ve beceri düzeyleri ile karşılaştırılabilir.
- Anne-babalara ve öğretmenlere yönelik sosyal uyum ve beceri ile ilgili bazı programlar hazırlanarak, bu programların çocukların sosyal uyum ve beceri düzeylerine etkisi incelenebilir. Çocuklara uygulanan genel eğitim programı değerlendirilerek sosyal uyum ve beceriler ile ilgili hedeflere ne ölçüde yer verdikleri belirlenerek bunun sonucunda da genel eğitim programının sosyal uyum ve beceriler ile desteklenmesi sağlanabilir.

KAYNAKÇA

- Abrams, D., Adam, R. and Lindsey C. (2003). The Development of Subjective Group Dynamics Children's Judgments of Normative and Deviant in Group and Out-Group Individuals. **Child Development**, 74 (6), 1840-1856.
- Abramson, S., Roxanne, R. and Katie A. (1995). Project Work With Diverse Students. **Childhood Education**, 71 (4), 197-202.
- AKKUŞ, Z. (2005). **İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Becerilerinin Öz Saygı ve Denetim Odağı ile İlişkisi**. Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- AKMAN, B. ve GÜLAY, H. (2004). Okul Öncesi Dönemde Sosyal Beceriler. **Yaşadıkça Eğitim**. 82: 15-19.
- AKSOY, A. ve ARABACI, N. (2005). Okul Öncesi Eğitime Katılım Programının Annelerin Bilgi Düzeylerine Etkisi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, **Eğitim Fakültesi Dergisi**. 29: 18-26.
- Allhusen, V., Belsky, J. and Bradley, R. (2005). National Institute of Child Health and Human Development early Child Care Research Network. Duration and Developmental Timing of Poverty and Children's Cognitive and Social Development From Birth Through Third Grade. **Child Development**. 76 (4):795-810.
- ANLIAK, Ş. ve YILMAZ, H. (2004). Kuramsal Bakış Açısıyla Proje Yaklaşımı. **Eğitim Araştırmaları**. Anı Yayıncılık. 17: 92-101.
- ANLIAK, Ş. ve DİNÇER, Ç. (2005). Okul Öncesi Dönemde Kişiler Arası Bilişsel Problem Çözme Becerilerinin Geliştirilmesi. **Eğitim Araştırmaları**. Anı Yayıncılık. 20: 122-134.
- Aral, N., Kandır, A. ve Can Yaşar, M. (2001). **Okul Öncesi Eğitim 1**. İstanbul: Yapa Yayınları. Kaptan Ofset.
- Aral, N., Kandır, A. ve Can Yaşar, M. (2002). **Okul Öncesi Eğitim ve Okul Öncesi Eğitim Programı**. İstanbul: Yapa Yayınları. Turan Ofset.
- ARI, M. (2003). Türkiye'de Erken Çocukluk Eğitimi ve Erken Çocukluk Eğitimi ve Kalitenin Önemi. **Erken Çocuklukta Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar**. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları. Karakter Matbaası: 31-35
- ARSLAN, Ü. ve NURAY, E. (2004). Okul Öncesi Eğitimde Okul-Aile İşbirliğinin Önemi. **Milli Eğitim Dergisi**. 162: 1-7.

- AVCI, N. (2003). Fen ve Doğa Eğitiminde Proje Yaklaşımı. **Erken Çocuklukta Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar**. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları. Karakter Matbaası: 359-365.
- BARAN, G. (2005). Dört-Beş Yaş Çocuklarının Sosyal Davranışlarının ve Aile Ortamlarının İncelenmesi. **Çağdaş Eğitim Dergisi**. 321: 9-16.
- BARCLAY, K. and CECELIA, B. (1996). Program Evaluation Through The Eyes of a Child. **Childhood Education**. 72 (6): 91-96.
- Beelmann, A., Pflingsten, U., and Lösel, F. (1994). Effect of Training Social Competence in Children: A Metaanalysis of Recent Evaluation Studies. **Journal of Clinical Child Psychology**. 23 (3): 260-271.
- BERNDT, J.T., (2004). Friendship Quality and Social Development. **Child Growth and Development: Annual Editions Eleventh Edition**. Article:16. America.
- BREWER, J. A. (2004). Pearson Education. **Early Childhood Education**. Pearson Education, America.
- BÜYÜKKARAGÖZ, S. (1993). Anne-Babalarla Öğretmenlerin Okul Öncesi Eğitim Programı Hakkındaki Görüşleri. **9. Yapa Okul Öncesi Eğitim ve Yaygınlaştırılması Semineri**. İstanbul: Yapa Yayınları. Melisa Matbaacılık.
- BÜYÜKKARAGÖZ, S. (1996).Okul Öncesi Eğitim Kurumları ve Uygulanmakta Olan Programla İlgili Sorunlar. **Milli Eğitim Dergi**. 126: 23-24.
- CAN YAŞAR, M. (1998). **Ankara İl Merkezindeki Anasınıfı Öğretmenlerinin Yeni Eğitim Programı Konusundaki Bilgi Düzeylerinin Saptanması**. Bilim Uzmanlığı Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi. Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Cartwright-Hatton, S., Hodges, L. and Porter, J. (2003). Social Anxiety in Childhood: The Relationship with Self and Observer Rated Social Skills. **Child Psychol Psychiatry**. 44(5): 732-742
- CHARLESWORTH, R. (2004). Understanding Child Development: For Adults Who Work with Young Children. **6th. Edition**: 395-397.
- Chen, X., Yunfeng, H., Lei C. and Hongyun, L. (2005). The Peer Groups as a Context: Moderating Effects on Relations Between Maternal Parenting and Social and School Adjustment in Chinese Children. **Child Development**. 76 (2).417-434.

- COUGHLIN, P. (1996). Child-Cente and Early Chilhood Education in Eastern Europe The Step by Step Approach. **Childhood Education**. 72 (6): 337-340.
- ÇABUK, B. (2003). Okul Öncesi Dönemde Çevre Eğitimi “Proje Yaklaşımı”. **Yaşadıkça Eğitim**. 77: 29-33.
- ÇAĞDAŞ, A. (1997). **İletişim Dilinin Dört-Beş Yaş Çocuklarının Sosyal Gelişimine Etkileri**. Doktora Tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- ÇALIŞKAN, E. ve DERYAKULU, D. (2005). Bilgisayar Destekli Ortaklaşa Öğrenmede Grup Yapısı, Sosyal Beceri ve Etkileşim Sıklığının Görev Başarısına Etkisi. **Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. 38 (2): 49-68.
- Çetin, F., Alpa-Bilbay, A. ve Albayrak-Kaymak, D. (2001). Araştırmadan Uygulamaya Çocuklarda Sosyal Beceriler. İstanbul: Epsilon Yayınları. Yeni Çizgi Yayın Dağıtım Ltd. Şirketi. 1. Baskı.
- ÇİFTÇİ, İ. ve SUCUOĞLU, B. (2004). **Bilişsel Süreç Yaklaşımı ile Sosyal Beceri Öğretimi**. Ankara: Kök Yayıncılık.Aydoğdu Ofset.
- ÇİMEN, S. ve BARAN, G. (2001). Anaokuluna Devam Eden Beş-Altı Yaş Çocuklarında Psiko-Sosyal Gelişimin İncelenmesi. **Çağdaş Eğitim Dergisi**. 280: 36-44.
- ÇOBAN, M. (1999). **Anaokuluna Giden ve Gitmeyen Çocukların Sosyalleşme Düzeyleri**. Yüksek Lisans Tezi. Adapazarı: Sakarya Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- ÇUBUKÇU, Z. (2005). Çocuklara Sosyal Becerileri Kazandırmanın Önemi. **Osmangazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. 1 (3):1-2.
- DARICA, N. (2003). **Etkinlik Dünyası**. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları. Karakter Matbaası.
- DECKER, A.,C. and DECKER R., J. (1988). **Planning and Administering Early Childhood Programs**. London: Merrill Publishing.
- Dehart,G.B., Sroufe, L.A. and Copper,R.G. (2004). Child Development: It’s Nature and Course . **5 th Edition**..
- DİNÇ, B. (2002). **Okul Öncesi Eğitimin Dört-Beş Yaş Çocuğunun Sosyal Gelişimine Etkileri Konusunda Öğretmen Görüşleri**. Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- ELGAS, M. and PEGGY, M.B. P. (1998). Jimmy's Journey. Building a Sense of Communit and Self Worth Through Small-Group Work. **Young Children**. 53 (2):17-21.
- ERDEM, M. (2002). Proje Tabanlı Öğrenme. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. 22: 172-179.
- ERDİLER, Z. and MCMULLEN, M.B. (2003). Turkish Teachers Beliefs About Developmentally Appropriate Practices in Early Education. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. 25: 84-93.
- ERDOĞAN, F. (2002). **İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinde Sosyal Becerilerin Sosyo-Ekonomik Düzey, Cinsiyet ve Yaş ile İlgili İlişkisi**. Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- FETİHİ, L. (1998). Okul Öncesi Dönemde Program Geliştirme. **Muğla Üniversitesi. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi**. 10: 113-119.
- Finley, D., Pettinger, A., Rudherford, T. and Timmes, V. (2000).
- FİŞHER, J. (2002). **The Foundations of Learning**. Buckingham. Philadelphia: Open University Pres.
- Frost, J.F., Wortham, S.C., and Reifel,S. (2001). **Play and Child Development**. Merrill Prentice Hall.
- GENÇ, Ş. (1987). Okul Öncesi Eğitim Programları. **5. Yapa Okul Öncesi Eğitimi Yaygınlaştırılması Semineri**. Antalya: Yapa Yayınları:13-28
- GENÇ, Z. S. (2005). İlköğretimde Sosyal Becerilerin Gerçekleşme Düzeyinin Belirlenmesi Üzerine Bir Araştırma. **Kastamonu Eğitim Fakültesi Dergisi**. 13 (1): 41-54.
- GİZİR, Z. (2002). **Anaokuluna Devam Eden Dört-Beş Yaş Çocuklarında Sosyal Davranışların Gelişimi ile Benlik Saygısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi**. Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi. Fen Bilimleri Enstitüsü.
- GLASSMAN, M. and WHALEY, K. (2000). Dynamic Aims: The Use of Long-Term Projects in Early Childhood Classrooms in Light of Dewey's Educational Philosophy. **Early Childhood Research and Practice**. 2 (1): 1-2. <http://ecrp.viuc.edu/u2,u1/glassman.html>. adresinden 16 Ocak 2007 tarihinde alınmıştır.
- GORE, SCOTT, W. (2000). Enhancing Students Emotional İntelligence and Social Adaptness Saint Xavier University & SkyLight Professional Development. Chicago, Illinois. ED 442 572. <http://searcher.org/>

- GUTWIRTH, V. (1997). A Multicultural Family Project for Primary. **Young Children**. 52 (2): 72-78.
- GÜÇRAY, S. ve UZAMAZ, F. (2004). Sosyal Beceri Eğitiminin Ergenlerin Kişilerarası İlişki Düzeylerine Etkisi. **Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Dergisi**. 2 (28): 29-36.
- GÜLER, D. (2003). 4-5-6 Yaş Okul Öncesi Eğitim Programlarının Değerlendirilmesi. **Eğitim Araştırmaları**. 13: 53-65.
- GÜLTEKİN, M. (2005). İlköğretim Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Proje Tabanlı Öğrenmenin Öğrenme Ürünlerine Etkisi. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri**. 5 (2): 519-556.
- HAKAN, S. (1996). İlkokula Başlama Yaşı Konusunda Karşılaştırmalı Bir Araştırma. **Çağdaş Eğitim Dergisi**. 20: 18-20.
- HALİLOĞLU, Z. ve AŞKIN, A. (2004). Proje Tabanlı Öğrenme Yönteminin İlköğretim İkinci Kademe Okullarında Yürütülen (Seçmeli) Bilgisayar Derslerindeki Etkililiği. **XII. Eğitim Bilimleri Kongresi**. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. 2: 1201-1218.
- HAMURCU, H. (2003). Okul Öncesi Eğitiminde Fen Bilgisi Öğretimi “Proje Yaklaşımı” **Eğitim Araştırmaları**. Anı Yayıncılık. 13: 66-72.
- HARTMAN, A. J. and ECKERTY, C. (1995). Projects in the Early Years. **Childhood Education**. 71 (3): 141-148.
- HEDGES, H. (2004). A Whale of an Interest in Sea Creatures: The Learning Potential of Excursions. **ECRP**. 6 (1): 1-11.
- HELM, J.,H. and KATZ, L.,G. (2001). **Young Investigators: The Projects Approach in The Early Years**. Columbia: Teachers College Press. <http://ecrp.uiuc.edu> adresinden 16 Ocak 2007 tarihinde alınmıştır.
- HERBET, M. (1996). **Social Skills Training for Children**. BPS Books. Stanley L. Hunt Printers Ltd.
- HİRSH, R.,A. (2004). Early Childhood Curriculum Incorporating Multiple Intelligences. **Developmentally Appropriate Practices and Play**.
- Horne, M., A., Jean, A., B. and Rendy, K. (1999). Projects Act Early Addressing the Context of Teaching for Behaviorally At- Risk Young Students. **University of Georgia FIS Awards 8**.

- KANDIR, A. (1991). **Okul Öncesi Eğitim Kurumları'nda Uygulanan 4-6 Yaş Grubu Eğitim Programlarının Hazırlanmasında Öğretmenlerin Karşılaştıkları Güçlükler**. Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- KANDIR, A. (2001). Çocuk Gelişiminde Okul Öncesi Eğitim Kurumları'nın Yeri ve Önemi. Ankara: **Milli Eğitim Dergisi**. 152: 102-104.
- KANDIR, A, ERDEMİR, N. (2002). Okul Öncesi Eğitim Kurumları'nda Proje Yaklaşımlı Uygulamalar. Ankara: **Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesi Dergisi**. 4 (7): 25-32.
- KANDIR, A. (2003a). Erken Çocukluk Eğitiminde Kaliteyi Belirleyen Ölçütler. **Erken Çocuklukta Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar**. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları: 36-40.
- KANDIR, A. (2003b). **Çocuğum Büyüyor: Gelişimde 3-6 Yaş**. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları. Asır Matbaacılık.
- KATZ, G., L. (1987). **Early Education: What Should Young Children Be Doing?** London: Yale University Press.
- KATZ, G., L. (1992). Early Childhood Programs Multiple Perspectives on Quality. **Childhood Education**. 69 (2): 66-68.
- KATZ, G., L. (1994). The Projects Approach. **ERIC DİGEST**. <http://ericee.org/pubs/digests/1994/html>. adresinden 27 Şubat 2007 tarihinde alınmıştır.
- KAYA, A. (2000). **Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Uygulanan Program ve Farklı Etkinliklerin Çocukların Özerklik ve Atılganlık Gelişim Düzeylerine Etkisinin İncelenmesi**. Yüksek Lisans Tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kaymak, Deniz, B., Çetin, F. ve Bilbay, Alpa, B. (2003). **İlköğretim Çağındaki Çocuklar İçin Sosyal Beceriler Eğitim Programı**. Yöret Postası. Ocak.19.
- KEREM, AKTAN, E. ve CÖMERT, D. (2005). Türkiye'de Okul Öncesi Eğitimin Sorunları ve Çözüm Önerileri. **Eğitim Araştırmaları**. 21: 155-172.
- Kostelnik, J.M., Whiren, P.A., Soderman, K.A., Stein, C.L. and Gregory, K. (2002). **Guiding Children's Social Development Theory to Practice . Fourth Edition**. Delmar Thomson Learning.

- Köksal, A., Aral, N. ve Yaşare, A. (2000). Ankara’da Bulunan Özel Okul Öncesi Eğitim Kurumları’nda Çalışan Yöneticiler ve Öğretmenlerin Ebeveynlerinden Beklentilerinin İncelenmesi. **Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Dergisi**. 1 (2): 92-101.
- KUPERSMİDT, B. J. and DODGE, A.K. (2004). **Children’s Peer Relations From Development to Intervantion**. American Pyschological Association. Washington. DC.
- LEWIS, C., and CARPENDALE, J. (2004). Social Cognition. **Childhood Social Development**. Blackwell Publishing. USA: 496.
- LİU, K. C. Y. and CHİEN, C.Y. (1998). Project Approach and Parent Involvement in Taiwan. **Childhood Education**. 74 (2): 213-219.
- LOWENTHAL, B. (1996). Teaching Social Skills to Preschoolers with Special Needs. **Childhood Education**. 72 (6): 137-140.
- MACMULLİN, C. (2001). **Developing a Social Skills Programme for use in School**: Newyork.
- MAĞDEN, D. (1993). Okul Öncesi Eğitim Programlarında Yeni Yaklaşımlar. **9. Yapa Okul Öncesi Eğitimi Yaygınlaştırma Semineri**. Ankara: Yapa Yayınları Melisa Yayıncılık: 172-175.
- Makin, L., Jacqueline, H. and Criss, Jones, D.(1999). High-Quality Literacty Programs in Early Childhood Classrooms An Australian Case Study. **Childhood Education**. 76 (1): 368-373.
- MC ANİNCH, AMY, C. (2000). Continuity and Purpose in the Desing of Meanninful Project Work. **Early Childhood Research and Practice**. 2 (1): 1-11.
- MİZE, J. and ALBELL, E. (2000). **Encouraging Social Skills in Young Children: Tips Teachers Can Share with Parents**. http://www.humnci.auburn.edu./parent/social_skills.html. adresinden 17 Kasım 2006 tarihinde alınmıştır.
- ORAL, G. (2002). İlköğretimde Öğrencilerin Sosyal Katılımını Özendirmeye Yönelik Bir Program. **Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi**. 19 (2): 30-43.
- Ömeroğlu, E., Yazıcı, Z. ve Dere, H. (2003). Okul Öncesi Eğitim Kurumları’nda Ebeveynin Eğitime Katılımı. **Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar**. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları. Karakter Matbaası: 440-446.

- Ömeroğlu, E., Kandır, A., Yayla, Ceylan, Ş. (2005). **Göç Eden Ailelerin İlköğretim Çağındaki Çocuklarının Sosyal Uyum ve Becerilerinin İncelenmesi Raporu**. Ankara.
- ÖZBEK, A. (2003). **Okul Öncesi Eğitim Kurumları'na Devam Eden ve Etmeyen Çocukların İlköğretim Birinci Sınıfta Sosyal Gelişim Açısından Öğretmen Görüşüne Dayalı Olarak Karşılaştırılması**. Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- ÖZDENER, N. ve ÖZÇOBAN, T. (2004). Bilgisayar Eğitiminde Çoklu Zeka Kuramına Göre Proje Tabanlı Öğrenme Modelinin Öğrenci Başarısı Üzerine Etkisi. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi**. 4 (1): 1-9.
- PALUT, B. (2003). Sosyal Gelişim ve Arkadaşlık İlişkileri. **Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar**. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları. Karakter Matbaası: 311-318.
- SENEMOĞLU, N. (1994). Okul Öncesi Eğitim Programı Hangi Yeterlikleri Kazandırmalıdır? **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. 10: 21-30.
- ŞAHİN, F. (1998). Okul Öncesi Eğitim'de Fen Bilgisi Öğretimi ve Aktivite Örnekleri. İstanbul: Beta Yayıncılık.
- Temel, F., Kandır, A., Erdemir, N. ve Çiftçi-Koçer, H. (2003). **Okul Öncesi Eğitimde Proje Yaklaşımı ve Program Örnekleri**. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları. Karakter Matbaası.
- TREPANIER, Marry. (2001). Multiple Forms of Representation in Long-Term Projects. **Childhood Education**. 77 (1): 18-25.
- TUĞRUL, B. (1992). **Anaokulu Eğitimi Alan ve Almayan Çocukların İlkokul 1. Sınıftaki Akademik Başarı ve Ruhsal Uyum Davranışlarının Karşılaştırılması**. Doktora Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi. Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- TUĞRUL, B. (1994). Farklı Etkinlik Programlarının Çocukların Ruhsal Uyum Davranışları, Arkadaş Grubundaki Kabul Düzeyleri ve Oyun Davranışları Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi. **10. Yapa Okul Öncesi Eğitimi Yayınlaştırma Semineri**. İstanbul: Yapa Yayınları.
- TUĞRUL, B. (2002). Proje Yaklaşımının Temel Özellikleri. **Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Dergisi**. 6 (7): 71-79.
- TUĞRUL, B. (2005). Çocuk Gelişiminde Anaokulu Eğitiminin Önemi. **Bilim ve Aklın Aydınlightında Eğitim Dergisi**. 62: 1-4.

- UĞUR, H. (1998). **Anasınıfı Eğitiminin Sosyalleşmedeki Rolü ve Öğrencileri Sosyalleştirme Açısından Özel ve Devlet Anasınıflarının Karşılaştırılması.** Yüksek Lisans Tezi. Adapazarı: Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- UNUTKAN-ÖZGÜL, P. (1998). **Beş-Altı Yaş Grubu Aile Katılımlı Sosyalleşme Programı.** Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- VAUGHAN, J. (1993). Early Childhood Education in China. **Childhood Education.** 69 (4): 196-200.
- WARNER, L. and PAM, M. (2001). Studying Pond Life with Primary-Age Children the Project Approach in a Action .**Childhood Education.** 77 (3): 139-143.
- WEBSTER, T. (1991). Projects as Curriculum: Under What Conditions. **Childhood Education.** 67 (4): 2-3.
- YAĞMURLU, B. ANN, S. ve KÖYMEN, B. (2005). Ebeveynlerin ve Çocuk Mizacının Olumlu Sosyal Davranış Gelişimine Etkileri: Zihin Kuramının Belirleyici Rolü. **Türk Psikoloji Dergisi.** 20 (55): 1-20.
- YÜKSEL, G. (1997). **Sosyal Beceri Eğitiminin Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Beceri Düzeyine Etkisi.** Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Zembat. R., Güven, Y., Önder, A. ve Fetihi, L. (1994). İstanbul'daki Okul Öncesi Eğitim Kurumları'nda Uygulanan Programlarla İlgili Bir Durum Tespit Araştırması. **10. Yapa Okul Öncesi Eğitimi Yaygınlaştırma Semineri.** Ankara: Yapa Yayınları: 111.
- ZEMBAT, R. ve UNUTKAN-ÖZGÜL,P. (2000). Beş-Altı Yaş Grubu Aile Katılımlı Sosyalleşme Programı. **Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Dergisi.** 1 (2): 28-36.

EKLER

EK 1
KİŞİSEL BİLGİ FORMU

1-Okula gittiği kurumun adı :

2- Çocuğun Adı – Soyadı :

3- Cinsiyeti : Kız () Erkek ()

4- Daha önce okulöncesi eğitim kurumuna gidip-gitmediği

Evet () Hayır ()

5. Çocuğun kardeş sayısı

Bir () İki () Üç () Dört () Beş ve daha fazla ()

6. Kaçınıcı çocuk olduğu

1.çocuk () 2.çocuk () 3.çocuk () 4. çocuk () 5. ve daha fazla ()

7. Annenin yaşı

17-21 Yaş ()

22-26 Yaş ()

27-31 Yaş ()

32-36 Yaş ()

37-41 Yaş ()

42 yaş ve üzeri ()

8. Babanın Yaşı

17-21 Yaş ()

22-26 Yaş ()

27-31 Yaş ()

32-36 Yaş ()

37-41 Yaş ()

42 yaş ve üzeri ()

9. Annenin öğrenim durumu

Okur-Yazar Değil ()

Okur-Yazar ()

İlkokul Mezunu ()

Ortaokul Mezunu ()

Lise Mezunu ()

Yüksek Okul ve Üniversite Mezunu ()

10. Babanın öğrenim durumu

Okur-Yazar Değil ()

Okur-Yazar ()

İlkokul Mezunu ()

Ortaokul Mezunu ()

Lise Mezunu ()

Yüksek Okul ve Üniversite Mezunu ()

11. Annenin mesleği**12. Babanın mesleği**

EK 2

29.11.05* 36268

T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Araştırma, Planlama ve Koordinasyon Kurulu Başkanlığı

Sayı : B.08.0.APK.0.03.05.01-01/2517

25/11/2005

Konu : Araştırma İzni

ESKİŞEHİR VALİLİĞİNE
(İl Milli Eğitim Müdürlüğü)

İlgi : Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'nün 10.10.2005 tarih ve 00/01 sayılı yazısı.

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Anabilim Eğitimi Dalı, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans programı öğrencisi Fusun KURT'un "Okulöncesi Eğitim Kurumlarına Devam eden Beş – Altı Yaş Çocuklarının Sosyal Uyum ve Becerilerine Proje Yaklaşımlı Eğitim Durumlarının Etkisinin İncelenmesi " konulu tez anketini Eskişehir İli Sipahi İlköğretim Okulu ve Şeker İlköğretim Okulunda uygulama izin talebi incelenmiştir.

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü tarafından kabul edilen ve ekte gönderilen 4 sayfa 52 sorudan oluşan anketin araştırmacı tarafından uygulanmasında Bakanlığınızca sakınca görülmemektedir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.



Cevdet CENGİZ

Bakan a.

Müsteşar Yardımcısı

EK _____ :

EK – 1 Anket (4 Sayfa)

T.C.	
ESKİŞEHİR VALİLİĞİ	
İL YAZI İSLERİ MÜDÜRLÜĞÜ	
Evrak Şefliği	
EVRAKIN	İL MİLLÎ EĞİTİM MÜD.
Gönderge Tarihi	29 Kasım 2005
Tarifi	
Numarası	

EĞİTİM
%100
DESTEK

ÜCRETSİZ
444 0 632
DANIŞMA HATTI

Atatürk Bulvarı Nu: 98 Kızılay
Telefon: 425 00 86 - 425 33 67
e – posta : apk @ meb.gov.tr

06650 ANKARA
Faks : 418 64 01
Elektronik ağ : www.meb.gov.tr

T.C.
ESKİŞEHİR VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

SAYI : B.08.4.MEM.4.26.00.02.510/
KONU : Araştırma İzni.

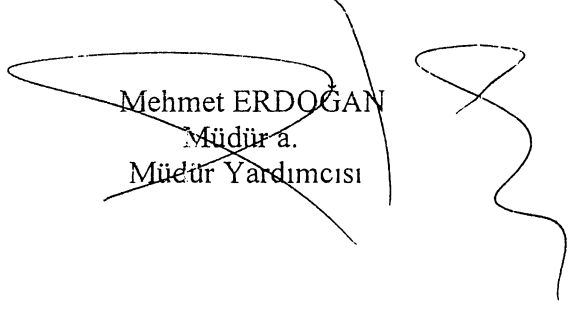
29.11.2005* 33773

ŞEKER İLKÖĞRETİM OKULU MÜDÜRLÜĞÜNE

İLGİ: Milli Eğitim Bakanlığı Araştırma, Planlama ve Koordinasyon Kurulu Başkanlığı'nın 25.11.2005 tarih ve 7517 sayılı emirleri.

Bakanlığımız Araştırma, Planlama ve Koordinasyon Kurulu Başkanlığı ilgi yazısında; Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Anabilim Eğitim Dalı Yüksek Lisans Programı öğrencisi Füsun KURT'un "Okulöncesi Eğitim Kurumlarına Devam eden Beş-Altı Yaş Çocuklarının Sosyal Uyum ve Becerilene Proje Yaklaşımlı Eğitim Durumlarının Etkisinin İncelenmesi" konulu tez anketini okulunuzda uygulayacağı belirtilmekte olup, 4 sayfa ve 52 sorudan oluşan anket ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.


Mehmet ERDOĞAN
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

EKLER

EK-1 İlgili emir (1 sayfa)
EK-2 Anket (4 sayfa)



DANISMA
444 0 632
H A T T I

Tel : 239 72 00
Faks : 239 39 22

E-Posta Adresi : eskisehirmem@meb.gov.tr
İnternet Adresi : <http://eskisehir.meb.gov.tr>

29.11.2005

**T.C.
ESKİŞEHİR VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü**

**SAYI : B.08.4.MEM.4.26.00.02.510/
KONU : Araştırma İzni.**

29.11.2005 * 33775

SAMİ SİPAHİ İLKÖĞRETİM OKULU MÜDÜRLÜĞÜNE

İLGİ: Milli Eğitim Bakanlığı Araştırma, Planlama ve Koordinasyon Kurulu Başkanlığı'nın 25.11.2005 tarih ve 7517 sayılı emirleri.

Bakanlığımız Araştırma, Planlama ve Koordinasyon Kurulu Başkanlığı ilgi yazısında; Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Anabilim Eğitim Dalı Yüksek Lisans Programı öğrencisi Fusun KURT'un "Okulöncesi Eğitim Kurumlarına Devam eden Beş-Altı Yaş Çocuklarının Sosyal Uyum ve Becerilene Proje Yaklaşımlı Eğitim Durumlarının Etkisinin İncelenmesi" konulu tez anketini okulunuzda uygulayacağı belirtilmekte olup, 4 sayfa ve 52 sorudan oluşan anket ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Mehmet ERDOĞAN
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

EKLER

EK-1 İlgi emir (1 sayfa)
EK-2 Anket (4 sayfa)

**EĞİTİM
%100
DESTEK**

**DANISMA
444 0 632
H A T T I**

Tel : 239 72 00
Faks : 239 39 22

E-Posta Adresi : eskisehirmem@meb.gov.tr
İnternet Adresi : <http://eskisehir.meb.gov.tr>