
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Gazi
1926

OKUL ÖNCESİ ÇOCUKLARINA UYGULANAN SOSYAL BECERİ EĞİTİMİNİN SOSYAL BECERİ DÜZEYLERİ ÜZERİNDEKİ ETKİSİ VE SOSYAL BECERİ DÜZEYLERİ İLE MİZAÇ ÖZELLİKLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

KIZBES MERAL KILIÇ

DOKTORA TEZİ

ÇOCUK GELİŞİMİ VE EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

MAYIS, 2016

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren .....(….) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Kızbes Meral

Soyadı : KILIÇ

Bölümü : Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Anabilim Dalı

İmza :

Teslim tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı: Okul Öncesi Çocuklarına Uygulanan Sosyal Beceri Eğitiminin Sosyal Beceri Düzeyleri Üzerindeki Etkisi ve Sosyal Beceri Düzeyleri ile Mizaç Özellikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

İngilizce Adı: Investigation of the Social Skills Training Program Effects on Preschool Children's Social Skills and Relationship Between Social Skills and Temperament.

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı: Kızbes Meral KILIÇ
İmza

JÜRİ ONAY SAYFASI

Kızbes Meral KILIÇ tarafından hazırlanan "Okul Öncesi Çocuklarına Uygulanan Sosyal Beceri Eğitiminin Sosyal Beceri Düzeyleri Üzerindeki Etkisi ve Sosyal Beceri Düzeyleri ile Mizaç Özellikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Anabilim Dalı'nda Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Prof. Dr. F. Abide GÜNGÖR AYTAR

Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi ……

Başkan: Doç. Dr. Ayşe B. AKSOY

Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi ……

Üye: Prof. Dr. Neriman Aral

Çocuk Gelişimi Anabilim Dalı, Ankara Üniversitesi ……

Üye: Prof. Dr. Aysel KÖKSAL AKYOL

Çocuk Gelişimi Anabilim Dalı, Ankara Üniversitesi ……

Üye: Doç. Dr. Ayşe B. AKSOY

Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi ……

Tez Savunma Tarihi: 12/05/2016

Bu tezin Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Anabilim Dalı'nda Doktora tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Tahir ATICI

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü ……

Ali Kerem ve Mert Erdem'e

TEŞEKKÜR

Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bölümü doktora yolculuğum hayatıma çok olumlu katkılar sağladı. Bu süreçte tanıma şansı bulduğum değerli hocam Prof. Dr. F. Abide GÜNGÖR AYTAR, her zaman güler yüzlü, destekleyici ve öğretici tavrıyla tez sürecimin ilerlemesine ışık tuttu ve beni yönlendirdi. Kendisine gönülden teşekkür ederim.

Tez izleme, jüri komitesi ve uzman görüşü sürecinde çok değerli görüş, yapıcı eleştiri ve katkılarda bulunan Prof. Dr. Neriman ARAL ve Doç. Dr. Ayşe B. AKSOY'a; uzman görüşü sürecinde değerli geribildirim ve katkılarda bulunan Doç. Dr. İlkay ULUTAŞ, Doç. Dr. Gürcü ERDAMAR ve Yrd. Doç. Dr. Serap DEMİRİZ'e; jüri komitesi sürecinde yapıcı ve geliştirici eleştirilerde bulunan Prof. Dr. Aysel KÖKSAL AKYOL ve Yrd. Doç. Dr. Özlem ERSOY'a ve ayrıca tez sürecinde katkıları olan Doç. Dr. Ender DURUALP, Yrd. Doç. Dr. Burcu AKIN SARI ve Yrd. Doç. Dr. Zülfikar Kaan DENİZ'e çok teşekkür ederim.

Tez verilerini toplama sürecinde bana yardımcı olan kreş ve anaokulu yetkilileri, öğretmenleri ve çocuklarının her birine ayrı ayrı yürekten teşekkür ederim.

Bana her zaman cesaret, umut ve destek veren, bütün sıkıntılara benimle birlikte göğüs geren, hiçbir fedakârlıktan kaçınmayan eşim Hasan Tahsin'e, doğumlarıyla birlikte yaşama duyarlılığımı artıran çocuklarım Ali Kerem ve Mert Erdem'e sonsuz teşekkür ederim.

OKUL ÖNCESİ ÇOCUKLARINA UYGULANAN SOSYAL BECERİ EĞİTİMİNİN SOSYAL BECERİ DÜZEYLERİ ÜZERİNDEKİ ETKİSİ İLE SOSYAL BECERİ DÜZEYLERİ VE MİZAÇ ÖZELLİKLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Doktora Tezi

KIZBES MERAL KILIÇ

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Mayıs, 2016

ÖZ

Bu araştırmada okul öncesi eğitime devam eden çocukların sosyal becerilerinin artırılmasına yönelik olarak hazırlanan Sosyal Beceri Eğitimi Programı'nın çocukların sosyal becerileri üzerinde etkisi ve çocukların sosyal becerileri ile mizaçları arasında ilişki incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, kamu kurumuna ait okul öncesi eğitime devam eden, normal gelişim gösteren, anne babaları sağ ve öz olan çocuklar oluşturmuştur. Araştırma ön test-son test kontrol gruplu deneysel desende gerçekleştirilmiştir. Deney grubuna okul öncesi eğitime devam eden 26 çocuk, kontrol grubuna da okul öncesine devam eden 29 çocuk dahil edilmiştir. Deney grubundaki çocuklara okul öncesi eğitim programlarına ek olarak sekiz hafta süreyle haftada üç kez Sosyal Beceri Eğitimi Programı uygulanmıştır. Kontrol grubundaki çocuklar ise okullarında uygulanan okul öncesi eğitim programına devam etmişlerdir. Veri toplamada "Denver II Gelişimsel Tarama Testi", "Bilgi Toplama Formu", "Sosyal Beceri Ölçeği" ve "Çocuk Davranış Listesi" kullanılmıştır. Verilerin analizinde, Karışık Desen Anova Analizi ile Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Analizi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda Sosyal Beceri Eğitim Programı'na katılan çocukların son test ortalama puanlarının kontrol grubu çocukların son test ortalama puanlarına göre daha

yüksek olduğu, verilen eğitimin olumlu etkisi olduğu görülmüştür. Deney ve kontrol grubundaki çocukların sosyal beceri-çekingenlik puanları ile mizacın engelleme denetimi puanları, sosyal beceri-iletişim puanları ile mizacın etkinlik seviyesi puanları, mizacın dürtüsellik puanları ile sosyal beceri-uyumsuzluk ve sosyal beceri-toplam puanları arasında negatif yönde anlamlı ilişkiler ortaya çıktığı görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi eğitim, sosyal yetkinlik, sosyal beceri, mizaç, sosyal beceri eğitimi

Sayfa Adedi: 145

Danışman: Prof. Dr. F. Abide GÜNGÖR AYTAR

INVESTIGATION OF THE SOCIAL SKILLS TRAINING PROGRAM EFFECTS ON PRESCHOOL CHILDREN'S SOCIAL SKILLS and RELATIONSHIP BETWEEN SOCIAL SKILLS and TEMPERAMENT

Ph.D Thesis

KIZBES MERAL KILIÇ

GAZİ UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

May, 2016

ABSTRACT

This study aimed to determine Social Skills Training Program effectiveness in order to improve preschool children's social skills and examine the social skills and temperament of preschool children. The study group consisted of normally developing, living with their biological parents and attending the preschools of public institution. The study was an experimental one with a pretest-posttest control group design. Experimental group had 26 and control group had 29 preschool children. In addition to the regular preschool program, the children in the experimental group underwent the Social Skills Training Program three times weekly for eight weeks. Control group children, on the other hand, received regular preschool training. The data were gathered by using the "Denver Developmental Screening Test II" the "Information Collection Form", the "Social Skills Scale" and the "Children Behavior Questionnaire". Data were analyzed by using Mixed-design analysis of variance and Pearson correlation analysis. The results of the study revealed that the mean scores of the post-test of the children who were presented with Social Skills Training Program was higher than the mean scores of the post-test of the children in the control group, which indicates that the education provided had a positive effect. There were significant negative correlations between

experimental and control group children's inhibitory control and timidity, communication and activity level, discord and impulsivity, social skills and impulsivity.

Key Words: Preschool education, social competence, social skills, temperament, social skills training

Page Number: 145

Supervisor: Prof. Dr. F. Abide GÜNGÖR AYTAR

İÇİNDEKİLER

ÖZ vi

ABSTRACT viii

TABLOLAR LİSTESİ xiv

ŞEKİLLER LİSTESİ xvi

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ.....xvii

1. GİRİŞ 1

1.1. Problem durumu.....1

1.2. Araştırmanın Amacı.....4

1.3. Araştırmanın Denenceleri.....4

1.4. Araştırmanın Önemi.....5

1.5. Varsayımlar.....8

1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları.....8

1.7. Tanımlar.....9

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....10

2.1. Okul öncesi Dönemde Sosyalleşme.....10

2.2. Okul öncesi Dönemde Sosyal-Duygusal Gelişim.....11

2.2.1. Sosyal Yetkinlik ve Sosyal Yetkinliğe Yönelik Temel Teorik Yaklaşımlar.....14

2.2.1.1. Okul öncesi Dönemde Sosyal Yetkinliğin Gelişimi.....20

2.2.1.2. Okul öncesinde Sosyal Yetkinliği Etkileyen Faktörler 21

2.2.1.2.1. Okul öncesi Çocukların Sosyal Yetkinliklerini Etkileyen İçsel Faktörler……....21

2.2.1.2.2. Okul öncesi Çocukların Sosyal Yetkinliklerinde Dışsal Etkiler…….....23

2.2.2. Sosyal Yetkinlik ve Sosyal Beceri İlişkisi……...…..25

2.2.3. Okul öncesi Dönemde Sosyal Beceriler……..……..…..….26

2.2.3.1. Sosyal Becerilere Yönelik Temel Teorik Yaklaşımlar…….....26

2.2.3.2. Sosyal Becerilerin Değerlendirilmesi…….....30

2.2.3.3. Sosyal Beceri Eksikliği…….....32

2.2.4. Okul öncesi Dönemde Görülen Bazı Davranış Sorunları…….....…32

2.3.Mizaç…….....…35

2.3.1. Mizaca Yönelik Temel Teorik Yaklaşımlar……....35

2.3.1.1. Thomas ve Chess'in Yaklaşımı……..…..…35

2.3.1.2. Buss ve Plomin'in Yaklaşımı…….....36

2.3.1.3. Goldsmith ve Campos'un Yaklaşımı……..37

2.3.1.4. Kagan'ın Yaklaşımı…….……....37

2.3.1.5. Rothbart'ın Yaklaşımı…….…….38

2.3.2. Mizacın Gelişimi……...…….40

2.3.3. Mizacı Etkileyen Faktörler……..41

2.3.4. Mizacın Değerlendirilmesi……..……..42

2.4. İlgili Çalışmalar……...……..43

2.4.1. Okul öncesi Dönemde Sosyal Yetkinlik ve Sosyal Beceriler İle İlgili Yapılan Çalışmalar……..……...….43

2.4.2. Okul öncesi Dönemde Mizaç İle İlgili Yapılan Çalışmalar.....…55

2.4.3. Okul öncesi Dönemde Mizaç ile Sosyal Yetkinlik ve Sosyal Beceriler İle İlgili Yapılan Çalışmalar…….…….57

3. YÖNTEM……...……..66

3.1. Araştırmanın Deseni……...……..66

3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu……67

3.3. Veri Toplama Araçları……..……...73

3.3.1. Bilgi Toplama Formu……..……..73

3.3.2. Denver II Gelişimsel Tarama Testi…….……73

3.3.3. Çocuk Davranış Listesi…….……....75

3.3.4. Sosyal Beceri Ölçeği…….....77

3.4. Sosyal Beceri Eğitimi Programı…….……79

3.5. Veri Toplama Yöntemi……..……..82

3.5.1. Ön Testlerin Uygulanması……..……..82

3.5.2. Eğitim Programlarının Uygulanması……..82

3.5.3. Son Testlerin Uygulanması…..……..……....85

3.6. Verilerin analizi…..……..…….86

4. BULGULAR ve YORUM……...…….……87

4.1. Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Sosyal Beceri Ölçeği'ne İlişkin Bulguları……...…….……88

4.2. Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Özelliklerini Ölçen Çocuk Davranış Ölçeği ile Sosyal Becerilerini Ölçen Sosyal Beceri Ölçeği Puanları Arasındaki İlişkiye İlişkin Bulguları…….……..100

5. SONUÇ ve ÖNERİLER……..……..……...105

5.1. Sonuçlar……...……105

5.2. Öneriler……..……...……..107

KAYNAKLAR……...……...110

EKLER……...….131

EK 1. Bilgi Toplama Formu……..……...132

EK 2. Sosyal Beceri Eğitimi Programı Kazanım ve Göstergeleri……...…..133

EK 3. Örnek Etkinlik…..……..…….136

EK 4. Uygulamalar İle İlgili Fotoğraflar…..……...140

ÖZGEÇMİŞ……..…….142

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. *Sosyal Anlamda Yetkin Olan Bir Çocukta Gözlenen Davranışlar*……..…19

Tablo 2. *Mizaç Yapısını Oluşturan Faktörler*…….…..39

Tablo 3. *Araştırmanın Deseni*……...67

Tablo 4. *Çocukların, Cinsiyet, Kardeş Sayısı, Doğum Sırası ve Daha Önce Okul öncesi Eğitime Devam Etme Süresine Göre Dağılımları*……...……..69

Tablo 5. *Çocukların Anne ve Babalarının Yaşlarına Göre Dağılımları*…..……....70

Tablo 6. *Çocukların Anne ve Babalarının Öğrenim Düzeylerine Göre Dağılımları*…...…….71

Tablo 7. *Çocukların Anne ve Babalarının İş/Mesleklerine Göre Dağılımları*……..72

Tablo 8. *Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Sosyal Beceri Ölçeği'nin İletişim Boyutuna İlişkin Betimsel İstatistikleri*…….88

Tablo 9. *Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Sosyal Beceri Ölçeği'nin İletişim Boyutuna İlişkin ANOVA Sonucu*…….……..…..…….89

Tablo 10. *Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Sosyal Beceri Ölçeği'nin Uyumsuzluk Boyutuna İlişkin Betimsel İstatistikleri*…….....91

Tablo 11. *Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Sosyal Beceri Ölçeği'nin Uyumsuzluk Boyutuna İlişkin ANOVA Sonucu*…..……...……..……92

Tablo 12. *Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Sosyal Beceri Ölçeği'nin Çekingenlik Boyutuna İlişkin Betimsel İstatistikler*…..……....94

Tablo 13. *Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Sosyal Beceri Ölçeği'nin Çekingenlik Boyutuna İlişkin ANOVA Sonucu*…….....95

Tablo 14. *Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Sosyal Beceri Ölçeği'nin Toplam Boyutuna İlişkin Betimsel İstatistikler*…….....96

Tablo 15. *Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Sosyal Beceri Ölçeği'nin Toplam Boyutuna İlişkin ANOVA Sonucu*…….....97

Tablo 16. *Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Çocuk Davranış Ölçeği Gayretli Kontrol ve Alt Ölçeği ile Sosyal Beceri Ölçeği'nin Alt Testleri Arasındaki Korelasyonlar*……...100

Tablo 17. *Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Çocuk Davranış Ölçeği Olumsuz Duygulanım ve Alt Ölçeği ile Sosyal Beceri Ölçeği'nin Alt Testleri Arasındaki Korelasyonlar*……..102

Tablo 18. *Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Çocuk Davranış Ölçeği Dışa Dönüklük ve Alt Ölçeği ile Sosyal Beceri Ölçeği'nin Alt Testleri Arasındaki Korelasyonlar*……....103

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Sosyal yetkinlik prizması…….……..…..16

Şekil 2. Sosyal yetkinliği etkileyen içsel ve dışsal faktörler ……...….21

Şekil 3. Deney ve kontrol grubundaki çocukların sosyal beceri ölçeği'nin iletişim boyutuna ilişkin ön ve son test puanları……..…..88

Şekil 4. Deney ve kontrol grubundaki çocukların sosyal beceri ölçeği'nin uyumsuzluk boyutuna ilişkin ön ve son test puanları…….……..….91

Şekil 5. Deney ve kontrol grubundaki çocukların sosyal beceri ölçeği'nin çekingenlik boyutuna ilişkin ön ve son test puanları…….....…94

Şekil 6. Deney ve kontrol grubundaki çocukların sosyal beceri ölçeği'nin toplam boyutuna ilişkin ön ve son test puanları……..…..97

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

DGTT II	Denver II Gelişimsel Tarama Testi
ÇDL	Çocuk Davranış Listesi
SBÖ	Sosyal Beceri Ölçeği

BÖLÜM 1

GİRİŞ

1.1.Problem durumu

Okul öncesi dönem, çocuğun benmerkezci bebeklik dönemi ile daha sosyal olduğu orta çocukluk dönemi arasındaki köprü niteliğindedir. Okul öncesi dönemde çocuklar sosyal becerileri, olumlu sosyal davranışları ve değerleri, akranlarıyla nasıl oynamaları gerektiğini ve arkadaşlık becerilerini öğrenirler (Davies, 2011, s. 256). Okul öncesi dönemde çocuklar, başkalarının bakış açılarının nasıl dikkate alınacağını öğrenirler. Çocukların, yetişkinlerle ve akranlarıyla olumlu sosyal ilişkiler kurmaları ve duygularını düzenleyip ortamın koşullarına göre ifade etmeleri, okul öncesi dönemde sosyal-duygusal gelişimin önemli unsurları arasında yer alır (Çorapçı, Aksan, Arslan-Yalçın, Yağmurlu, 2010, s. 63).

Davranışlar, alışkanlıklar ve kişilik gelişiminin temelinin oluşturulduğu okul öncesi dönemde sosyalleşme için en önemli gelişim aşaması sosyal-duygusal gelişimdir. Sosyalleşme sürecini oluşturan davranışlar ve alışkanlıklar çocuğun sosyal-duygusal gelişimi ile doğru orantılıdır. Okul öncesi dönem sosyal ve duygusal güçlüklerin anlaşılması ve bu alanda yapılacak yaklaşımlarda önemli ve kritik bir dönemdir (Reicher, 2010, s. 229). Okul öncesi dönemde bilişsel gelişim sosyal duygusal gelişimden ayrı tutulamaz, ancak sosyal ilişkiler erken çocukluk döneminde kritiktir ve bu ilişkilerin niteliği çocukların öğrenmelerini önemli derecede etkiler. Sosyal duygusal beceriler bilişsel ve akademik becerileri artırır (Thompson ve Goodman, 2009, s. 164). Raver ve Knitzer (2002, s. 3)'e göre okul öncesi dönemde sosyal duygusal beceri eksikliği görülen çocukların sınıf aktivitelerine daha az katıldıkları ve sosyal duygusal gelişimleri iyi olan arkadaşlarına göre akran ve öğretmenleriyle daha az olumlu etkileşime girdikleri; ilkokul birinci sınıfta bilişsel yetenekleri aynı düzeyde olan arkadaşlarına göre daha başarısız

oldukları ve ilerideki öğretim yaşamlarında akademik ve sosyal problemler gösterdikleri görülmüştür.

Sosyal duygusal beceriler sadece akademik başarı için değil, genel iyilik hali, uyum sağlama, akıl sağlığı ve sosyal başarı için de çok önemlidir (Carter Briggs-Gowan ve Davis, 2004, s. 110). Okul öncesi dönemde çocuklar sosyal ortamlarda çeşitli nedenlerle bazı davranış sorunları yaşayabilirler. Bu problemler kimi zaman dışarıdan kolaylıkla gözlemlenirken kimi zaman daha özenli ve kapsamlı gözlem gerektirir.

Okul öncesi dönem davranışsal problemleri önlemede kritik öneme sahiptir. Çocuk gelişimi alanında çoğu teori çocukların ileride yaşayacağı problemlerin okul öncesi dönemde ortaya çıktığını ve ilerideki sosyal, duygusal ve akademik performansı okul öncesi dönemin belirlediğini belirtmişlerdir. Dil, öz-düzenleme gibi çocuğun uzun süreli uyum becerileri için önemli olan beceriler okul öncesi dönemde gelişmeye başlar. Bu dönemde gelişen becerilerin güçlendirilmesi sosyal yetkinliğin temellerini inşa etmede fayda sağlar (Gettinger, Ball, Mulford, Hoffman, 2010, s. 351). Çocuğun tüm gelişim alanlarını sağlıklı bir şekilde sürdürebilmek için, problemli olarak nitelendirilen davranışlarını kontrol altına alması, aynı zamanda da akran grubu ve yetişkinler tarafından toplumsal kabulünü olumlu yönde etkileyecek sosyal beceri davranışlarını göstermesi beklenmektedir (Luczynski ve Hanley, 2013, s.356).

Çocuklar tüm yaşlarda oldukça farklı ve özeldir. Bu farklılıklar, erken dönemlerden itibaren çocuklarla etkileşim halindeki herkes için farkedilebilir. Bazı çocuklar girişkenken, diğerleri geri planda kalmayı tercih eder; bazıları çok çabuk sinirlenebilirken, diğerleri nadiren depresif duygu durumdadır; bazı çocuklar öfkeli davranırken, diğerleri daha uyumlu davranabilir (De Pauw ve Mervielde, 2010, s. 313). Sosyalleşme süreci içinde çocuğun sosyal becerilerinde çevresel faktörlerin önemi yadsınamaz ancak çocuğun mizacı da önemli bir faktördür.

Yaşamın erken dönemlerinde ortaya çıkan, fizyolojik ve biyolojik süreçlerle güçlü bağlantıları olan değişmeye dirençli davranışsal ve duygusal özellikler örüntüsü olan mizaç (Mathewson, Miskovic ve Schmidt, 2012, s. 418), çocuk gelişimi alanında çok sayıda görgül çalışmaya konu olmasına rağmen, okul psikologları ve eğitimciler tarafından nadiren göz önünde bulundurulmakta, okul öncesi kurumlarda uygulanan değerlendirme bataryalarında seyrek olarak yer almaktadır (Griggs, Gagnon, Huelsman, Kidder-Ashley, Ballard, 2009, s.554-555).

Mizaç, duygusal bilgi işlemede ve deneyimlerde bireysel farklılıklar sağlar. Bu farklılıklar da tutumların, beklentilerin, sosyal öğrenmenin ve kişiliğin gelişiminde çeşitlilik ortaya çıkarır. Mizaç sosyal ve duygusal gelişimi doğrudan etkiler ve çocuğun gelişiminde etkisi olan anne baba, aile ve diğer çevresel değişkenlerle etkileşimde bulunur. Okul öncesi dönemde çocuğun okula uyum sürecini ve arkadaşlarıyla ilişkilerinin niteliğini de etkiler (Rothbart ve Garstein, 2009, s. 487).

Mizaç ile sosyal uyum ve ruh sağlığı arasında doğrudan ve dolaylı ilişkilerin olduğu bilinmektedir. Mizacın bileşenlerinden olumsuz duygulanım ve dürtüsellik ile dışsallaştırma davranış problemleri; olumsuz duygulanım ve korku ile içselleştirme davranış problemleri arasında ilişki olduğu saptanmıştır. Mizacın bileşenlerinden korkunun kaygı bozukluğu ve panik bozukluğu görülme riskini artırdığı, dikkati odaklamanın ise sosyal uyumu kolaylaştırdığı saptanmıştır. Belirtilen doğrudan ilişkilerin yanısıra dolaylı ilişkiler de ortaya konulmuştur. Örneğin, mizacın bileşenlerinden yüksek yoğunluklu uyaranla memnuniyet ile evden kaçma, erken evlenme; dikkati odaklama ile okul başarısında artış arasında; rahatsızlık ile anne baba olumsuz tutumları arasında; olumsuz duygulanım ile öfke arasında ilişki olduğu görülmüştür (Rothbart ve Bates, 2006, s. 136-137).

Çocuğun utangaçlık, olumsuz duygulanım, gayretli kontrol gibi mizaç özellikleri, korku ve öfke gibi duygusal tepkilerini; yaklaşma ve kaçınma gibi sosyal motivasyonlarını; sosyal algı gibi sosyal-bilişsel süreçlerini ve aynı zamanda akran ilişkilerini etkilemektedir. Çocuğun mizaç özelliklerinin etkilediği sosyal motivasyonlar, duygusal tepkiler ve sosyal-bilişsel süreçleri ile akran ilişkileri de etkileşim içindedir (Coplan ve Bullock, 2012, s. 445).

Literatür incelendiğinde, mizacın çocuğun sosyal gelişimini yakından etkilediği görülmektedir (Sanson, Hemphill, Yağmurlu ve McClowry, 2011, s.237). Ancak okul öncesi çocukların mizaçlarının sosyal becerilerle birlikte ele alınarak yapılan çalışmaların çok fazla olmadığı ve bu konuda bir ihtiyaç olduğu görülmektedir.

Bu araştırmada okul öncesi çocuklara hazırlanan sosyal beceri eğitim programının çocukların sosyal beceri düzeyleri üzerindeki etkisi ve sosyal beceri düzeyleri ile mizaç özellikleri arasındaki ilişki incelenmiştir.

1.2.Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı, okul öncesine devam eden çocuklara yönelik hazırlanan sosyal beceri eğitiminin çocukların sosyal beceri, iletişim, uyum ve atılganlık davranışları üzerindeki etkisini ve çocukların sosyal becerileri ile mizaç özellikleri arasında ilişkiyi incelemektir. Bu ana amaç çerçevesinde aşağıda belirtilen alt amaçlar araştırma kapsamında incelenmektedir.

1. Sosyal beceri eğitiminin okul öncesi çocuklarının,

a) İletişim davranışları üzerinde

b) Uyum davranışları üzerinde

c) Atılganlık davranışları üzerinde

d) Sosyal beceri davranışları üzerinde etkisi var mıdır?

2. Çocukların sosyal beceri, iletişim, uyum ve atılganlık davranışları ile mizaç özellikleri arasında ilişki var mıdır?

1.3.Araştırmanın Denenceleri

Araştırmada, yukarıda verilen amaçlar çerçevesinde aşağıdaki denenceler test edilecektir.

1. Sosyal beceri eğitimi verilen (deney grubu) okul öncesi çocukların, bu eğitime katılmayanlara göre (kontrol grubu) sosyal beceri – iletişim puanlarında anlamlı düzeyde bir artış görülecektir.

2. Sosyal beceri eğitimi verilen (deney grubu) okul öncesi çocukların, bu eğitime katılmayanlara göre (kontrol grubu) sosyal beceri – uyum puanlarında anlamlı düzeyde bir artış görülecektir.

3. Sosyal beceri eğitimi verilen (deney grubu) okul öncesi çocukların, bu eğitime katılmayanlara göre (kontrol grubu) sosyal beceri – atılganlık puanlarında anlamlı düzeyde bir artış görülecektir.

4. Sosyal beceri eğitimi verilen (deney grubu) okul öncesi çocukların, bu eğitime katılmayanlara göre (kontrol grubu) sosyal beceri puanlarında anlamlı düzeyde bir artış görülecektir.

5. Çocukların sosyal beceri, iletişim, uyum ve atılganlık davranışları ile mizaçlarının gayretli kontrol, dikkati odaklama, engelleme denetimi, algısal hassasiyet, düşük yoğunluklu uyaranla memnuniyet, azalan tepki /sakinleşme, gülümseme/kahkaha, yakınlaşma/olumlu katılım bileşenleri arasında pozitif yönde bir ilişki görülecektir.

6. Çocukların sosyal beceri, iletişim, uyum ve atılganlık davranışları ile mizaçlarının kızgınlık/düş kırıklığı, korku, rahatsızlık, mutsuzluk, etkinlik seviyesi, utangaçlık, yüksek yoğunluklu uyaranla memnuniyet ve dürtüsellik bileşenleri arasında negatif yönde bir ilişki görülecektir**.**

1.4.Araştırmanın Önemi

Mizaç, cinsiyet, bilişsel beceriler, anne-baba ve öğretmen tutumları, arkadaş ilişkileri gibi faktörlerin etkisiyle oluşan davranışlar, tutumlar ve alışkanlıklar kişiliğin temelini oluşturur. Kişiliğin büyük bir bölümünün 0-6 yaş arasında oluşması nedeniyle okul öncesi dönem bu açıdan kritik öneme sahiptir. Kişiliği oluşturan faktörlerden biri olan mizaç hakkında bilgi sahibi olunmasının okul öncesi dönemde çocuğa yaklaşım tarzında belirleyici olduğu düşünülmektedir. Örneğin, daha fazla içedönük ve asosyal olan çocukların destekleyici çevresel faktörler olduğunda ilerleyen dönemlerde davranış problemleri gösterme olasılıklarının azalacağı bilinmektedir. Moffitt (1993, s.685)'e göre erken dönemde sinirli çocukların, sonraki dönemlerde okul başarısızlığı, suça karışma ve akran ilişkilerinde problemler yaşama olasılığı yüksek olmaktadır.

Sosyal becerilerin akademik başarı, uyum ve ruh sağlığı açısından koruyucu bir faktör olduğu bilinmektedir. Guldberg (2009, s. 32)'e göre, çocuklar önceki dönemlere göre daha sağlıklı ve iyi imkanlara sahiptir. Çocuklar kendilerine büyükler tarafından yeterince zaman, koruma ve eğitim olanağı sunulmasına rağmen yaşamın zorlu koşullarından çoğunlukla habersiz büyümektedirler. Çocukların aşırı korumacı ve aşırı yönlendirmeci tutumla büyümeleri onların koza içinde kalmalarına neden olmakta, kendilerine güvenen bireyler olmalarını engellemektedir. Alisinanoğlu, Özbey ve Kesicioğlu (2012, s. 322)'na göre, küreselleşme ile birlikte hızla değişen yaşam koşulları çocukların sosyal beceriler edinmesi yerine bireyselleşmesini artırmakta, geçmişte sahip olunan paylaşma, yardımlaşma, işbirliği ve empati gibi sosyal ve kültürel değerler giderek zayıflamaktadır. Eskiye oranla daha dar sosyal alanda büyüyen çocukların dramatik ve kaçınılmaz şekilde çevresel faktörlerden etkilendikleri görülmektedir. Boşanma oranlarının artması, tek

ebeveynli aile, çekirdek aile, annenin çalışma hayatında daha fazla yer alması gibi nedenlerle sosyal becerilerin ilk öğrenildiği yer olan aile yapısında değişiklikler söz konusudur.

Mizaç ile sosyal davranışlar arasında bir bağlantının olduğu bilinmektedir. Çocuklar büyüdükçe sosyal becerileri artıracakları çeşitli sosyal ortamlara daha çok girmeye başlarlar. Daha fazla dışadönük mizaç özelliğine sahip çocuklar sosyal becerileri kazanmada daha fazla isteklidirler, sosyal becerileri daha kolay kazandıkları için sosyal etkileşimlerden daha fazla keyif alırlar ve daha fazla ödüllendirilirler. Daha fazla içedönük mizaç özelliğine sahip çocuklar ise sosyal becerileri edinmeye daha az isteklidirler ve sosyal etkileşimleri sürdürmeyi pek tercih etmedikleri için sosyal becerileri daha zayıf olur ve sosyal ortamlardan daha az ödül alırlar (Buss ve Plomin, 2014, s. 77). Mizacın sosyal davranışlarla ilişkili olduğu, bebeklik mizaç değerlendirilmesinde korkunun, çocuk 6-7 yaşına geldiğinde yaşadığı suçluluk, empati ve düşük düzeyde öfkeyi yordadığı görülmüştür. Kochanska, Aksan ve Joy (2007)'un çalışmalarında, okul öncesi dönemde korku düzeyinin yüksek olduğu çocukların düşük olanlara göre daha yüksek düzeyde vicdani özellikleri geliştirdikleri saptanmıştır. Gayretli kontrolün de vicdan, empati, suçluluk ve düşük saldırganlığı olumlu anlamda yordadığı bilinmektedir.

Erken dönemde görülen davranış problemleri giderek artmaktadır. Qi ve Kaiser (2003)'e göre, üç ile beş yaş arasındaki okul öncesi çocuklarında görülen davranış problemlerinin % 14 ile % 52 arasında olduğu bildirilmektedir (Wenz-Gross ve Upshur, 2012, s. 427). Çocuklar sosyal ortamlarda hemen hemen hergün çok çeşitli güçlüklerle karşılaşırlar. Bu güçlükler çoğunlukla çocukların mizaç özellikleri ve karşı karşıya geldikleri zorlu sosyal problemleri çözme biçimlerinden kaynaklanır. Sosyal problemleri çözmeye çalışırken sosyal yetkinlikleri ve becerileri davranışlarına olumlu veya olumsuz anlamda yön verir. Akranla oyun becerilerinin gelişimi okul öncesi dönemde olumlu uyumu yordayan kritik bir başarıdır. İçselleştirme ve dışsallaştırma gibi bazı davranış sorunları olan çocukların akran etkileşimlerinde zorluklar yaşadığı, zayıf akran ilişkilerinin de uyumu azalttığı bilinmektedir. Erken dönemde sosyal yetkinlik ve olumlu akran deneyimlerinin çocukları olumsuz sonuçlarla karşı karşıya getirecek psikopatolojilerin ortaya çıkmasını önlediği bilinmektedir (Brotman, Gouley ve Chesir-Teran, 2005, s. 671). Ormel vd. (2005) mizacın davranış problemleri ile bağlantısını ortaya koymuşlardır. Mizaç özelliklerinden korku, utangaçlık, öfke ve yüksek gayretli kontrolün içselleştirme davranışları ile, korku, öfke, düşük gayretli kontrol, yüksek yoğunluklu uyaran memnuniyetinin dışsallaştırma

problemleri ile, öfke, düşük gayretli kontrol ve korkunun ise hem içselleştirme hem de dışsallaştırma problemleri ile bağlantılı olduğunu saptamışlardır.

Sosyal ortamlarda başarılı kişilerarası etkileşimler kurabilmeleri için çocukların öncelikle bazı incelik isteyen düşünme ve davranış biçimlerine sahip olmaları gerekir (Spence, 2003, s.84). Okul öncesi dönemde çocukların sergilediği sosyal becerilerde bireysel farklılıklar, sosyokültürel değerler önemlidir. Araştırmacılar çoğu okul öncesi dönem sosyal becerilerin çocukların akranlarıyla kurduğu ilişki ve yetişkinlerin dünyasının taleplerini karşılamayı kolaylaştırıcı davranışlar olduğunda hemfikirdirler (Swetnam, Peterson ve Clark, 2013, s.10).

Okul öncesi dönemde sosyal-duygusal gelişime dayalı erken eğitim çeşitli nedenlerden dolayı önemlidir. İlk olarak, okul öncesi dönemde sosyal-duygusal alanda hızlı artış ve gelişim görülmektedir. Birçok sosyal ve duygusal beceriler ev dışında akran ve öğretmenlerle ilk kez geliştirilmekte, denenmekte ve test edilmektedir. Bu beceriler aynı zamanda sonraki okul hayatında kullanılmaktadır. Okul öncesi dönem sadece sosyal becerilerin öğrenilip deneyimlendiği bir dönem değildir, aynı zamanda ortaya çıkan davranış problemlerinin tırmanmasının önlenmesi için erken müdahale zamanıdır. Çocuğun problemli davranış örüntüleri iki veya üç yaşta oluşmakta ve zaman içinde dirençli olmakta ve sonraki davranışsal problemlerle bağlantılı olmaktadır (Campbell, 2002, s. 78). Çocuklar ilkokula başladığında, akranlarla ve yetişkinlerle kurulacak ilişkilerde gerekli sosyal ve davranışsal ihtiyaçlarda daha fazla nüanslı sosyal beceriler gerekmektedir. Sosyal, duygusal ve davranışsal problemi olan çocuklara müdahalelerin 8 yaş sonrasına kaldığında çok fazla işe yaramadığı görülmüştür (Eron, 1990). Bu nedenle sosyal, duygusal ve davranışsal müdahalelerin okul öncesi dönemde yapılması kritik öneme sahiptir.

Sosyal ilişkileri güçlendiren sosyal beceri alanında yapılan her türlü eğitimin başarı ve mutluluğu artırarak yaşam kalitesini yükselttiği bilinmektedir. Sosyal beceri eğitimi, ilerleyen zamanlarda sosyal beceri eksikliğine bağlı olarak gelişebilecek depresyon, sosyal kaygı, yalnızlık ve alkolizm gibi klinik müdahale gerektiren problemleri önleyici olma yolunda önemlidir (Sergin ve Giverts, 2003, s. 137).

Sosyal becerilerin okul öncesi dönemden itibaren çocuklara kazandırılmasının önemi gün geçtikçe anlaşılmasına rağmen bu konunun mizaç ile ilişkisinin araştırılmasında yetersizlikler görülmüştür. Bu araştırmanın sonuçlarının okul öncesi dönem çocuklarının mizaç ve sosyal beceri ile ilgili alandaki araştırma boşluğunu dolduracağı ve mizaç ve

sosyal beceri alanlarında çocukların tanınmaları ve desteklenmeleri açısından eğitimci, anne-baba ve çocuk ruh sağlığı alanında çalışan bireylere önemli bilgiler sunacağı düşünülmektedir. Bunun yanısıra bu araştırmanın, sosyal beceri eğitiminde ve eğitim programlarının hazırlanmasında göz önünde bulundurulacak hususlar konusunda kullanılabilecek yeni bilgiler üretmesi ve sosyal becerilerin bireysel farklılıklardan etkilenebileceği ve çocuk temelli yaklaşımda mizacın önemini ortaya koyması bakımından önemlidir.

1.5.Varsayımlar

Araştırmanın yapılmasında geçerli olabilecek varsayımlar aşağıda belirtilmiştir.

1. Sosyal Beceri Ölçeğinin okul öncesi çocuklarının iletişim, uyum, atılganlık ve sosyal beceri davranışlarını ölçtüğü,

2. Okul öncesi çocuklarının öğretmenlerinin Sosyal Beceri Ölçeğini doldururken objektif davrandıkları,

3. Çocuk Davranış Listesinin okul öncesi çocuklarının mizaç özelliklerini ölçtüğü,

4. Okul öncesi çocuklarının annelerinin Çocuk Davranış Listesini doldururken objektif davrandıkları,

5. Sosyal Beceri Eğitim Programının okul öncesi çocuklarının iletişim, uyum, atılganlık ve sosyal beceri davranışlarını artırmaya yönelik etkinliklerden oluştuğu varsayılmıştır.

1.6.Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma,

1. 2015 yılında Ankara'daki kamuya ait okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 57-66 ($\overline{X}$=60,6) aylık okul öncesi çocuklarla,

2. "Bilgi Toplama Formu", "Denver II Gelişimsel Tarama Testi", "Çocuk Davranış Listesi" ile "Sosyal Beceri Ölçeği" ölçme araçları ile sınırlıdır.

1.7.Tanımlar

Mizaç: Yaşamın erken dönemlerinde ortaya çıkan, fizyololojik ve biyolojik süreçlerle güçlü bağlantıları olan değişmeye dirençli davranışsal ve duygusal özellikler örüntüsüdür (Mathewson, Miskovic ve Schmidt, 2012, s. 418).

Sosyal Yetkinlik: Kişinin kendi amaç ve ihtiyaçlarını karşılarken başkalarının amaç ve ihtiyaçlarını da göz önünde bulundurmasını sağlayan başarılı psikolojik uyumu için gerekli davranışsal, duygusal, bilişsel ve motivasyonel becerilerin toplamıdır (Malti ve Perren, 2011, s. 332).

Sosyal Beceri: Empati, grup faaliyetlerine katılma, yardımlaşma, diğerleriyle iletişim kurma, müzakere, problem çözme gibi kişinin çevresiyle kurduğu ilişkileri olumlu yönde artıran becerilerdir (Lynch ve Simpson, 2010, s. 3).

Sosyal Beceri Eğitimi: Çocuklara, sosyal, duygusal ve bilişsel anlamda öz düzenleme, öz farkındalık, sosyal farkındalık, karar verme, iletişim, uyum ve atılganlık becerilerini kazandırmayı amaçlayan, araştırmacı tarafından kazanım ve göstergeleri oluşturulup bu doğrultuda geliştirilen eğitim programıdır.

BÖLÜM 2

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Okul öncesi Dönemde Sosyalleşme

Bireyin gelişiminde en önemli süreçlerden biri olan sosyalleşme, çocuğun sosyal hayata uyum sağlaması sürecinde devreye girer. Sosyalleşme, bireylerin özellikle çocukların belirli bir grubun işlevsel üyeleri haline geldikleri ve grubun diğer üyelerinin değerlerini, davranışlarını ve inançlarını kazandıkları bir süreçtir. Her ne kadar bu süreç, doğumdan hemen sonra başlayıp bireyin yaşamı boyunca sürse de, etkilediği davranışların çoğu ilk çocukluk döneminde belirgin duruma gelmektedir. Sosyalleşme, zaman içinde, başkalarıyla kurulan anlamlı iletişimle birlikte, anlamlı duygusal bağlamlarda çeşitli sosyal gruplarla şekillendirilen kesin sonuçlara yol açan bir süreçtir. Çocuğun yetiştirildiği sosyal ortamda sosyalleşmeyi oluşturan en önemli öğe çocuğun ailesi, ebeveynleri, kardeşleri, öğretmenleri ve akranlarının oluşturduğu sosyal ve kültürel bağlamdır (Bugental ve Grusec, 2006, s. 367; Gander ve Gardiner, 1993, s. 274, Handel, Cahill ve Elkin, 2007, s. 84).

Kültür insanlar tarafından kullanılan dil, sembol ve davranışlar yolu oluşturduğu bir dizi açık ve örtük inanç, değer, eylem ve materyallerden meydana gelen süreçtir. Çocuğun yetiştirildiği kültürel özelliklerin sosyalleşme üzerinde doğrudan ve dolaylı etkileri vardır. Beslenme, barınma ve fiziksel araçlar çocuğun yetişmesinde doğrudan etkiliyken, fiziksel/sosyal bağlam ile davranışsal örüntüler ve sözel olmayan iletişim stratejileri dolaylı etkilidir (Saarni, Campos, Camras, Witherington, 2006, s. 236).

Çocuk açısından sosyalleşme, bir "öğrenme" ve "öğretme" sürecidir. Sosyalleşme süreci içerisinde çocuk, aile, okul, toplumsal çevre ve kitle iletişim araçları aracılığı ile toplumun kendisinden beklediği rol ve beklentileri öğrenir. Literatür incelendiğinde, sosyalleşmenin

genellikle iki aşamada gerçekleştiğinden söz edilmektedir. Birincil sosyalleşme, bebeklik ve çocukluğun ilk döneminde gerçekleşir ve bu sosyalleşme süreci birincil grup olarak adlandırabileceğimiz ailede başlar. İkincil sosyalleşme ise, çocukluktan sonraki dönem ile olgunluk döneminde gerçekleşir. Bu aşamada, sosyalleşmenin ilk aracı olan aileden sorumluluğun bir kısmını alınır ve bu sorumluluk okullara, toplumsal gruplara ve iletişim araçlarına devredilir (Giddens, 2005, s. 25-28).

Sosyalleşme "ilişki" temelinde ele alındığında, iki veya daha fazla kişi arasında gerçekleşen davranışsal ve duygusal sonuçlarla sosyal becerilerin gelişmesini sağlayan bir süreçtir. Sosyalleşmeyi sağlayan her bir ilişki kendine özgüdür ve ilişkiyi gerçekleştiren kişilerin zihinsel süreçlerinden etkilenir. Sosyalleşme dinamik ve etkilidir, zaman içinde değişime uğrar. İlişkinin duygusal kalitesi sosyalleşmede kritik öneme sahiptir. Erken dönemde oluşmaya başlayan sosyalleşme sıcaklık, güven, karşılıklı ilişki gibi ilişki kalitesinden; davranışların pekiştirilmesi, model olma, duyarlı tepki verme, davranışların düzenlenmesi, duygusal iletişim, alışkanlıklar ve anne-baba çocuk ilişkisinden etkilenmektedir. Bunun yanısıra mizaç, öz düzenleme becerileri gibi çocuğun özellikleri de sosyalleşmeyi etkilemektedir (Laible, Thompson, Froimson, 2015, s. 35-36).

2.2. Okul öncesi Dönemde Sosyal-Duygusal Gelişim

Sosyal duygusal gelişim, çocuğun kendini ifade edebilmesi, duygularını kontrol edebilmesi, kendisiyle ve çevresiyle barışık ve uyum içinde olabilmesini sağlar. Çocukların duygusal özellikleri konusunda yapılan çalışmalar, duygusal gelişimin hem olgunlaşma hem de öğrenme sonucu oluştuğunu, hiçbirinin tek başına etkili olmadığını göstermiştir (Saarni, 2001, s.125-127).

Okul öncesi dönemde duygusal gelişimde çok büyük atılımlar gözlemlenmektedir. Dil, bilişsel ve benlik kavramındaki kazanımlar sosyal gelişim için önemli unsur olan duygusal gelişimi destekler. Okul öncesi çocuklar ilk olarak duygusal anlayışta kazanımlar elde ederek duygular hakkında konuşmada ve diğerlerinin duygusal sinyallerine uygun karşılık vermede daha yeterli hale gelirler. Bunun yanısıra duygusal öz düzenlemede, özellikle yoğun olumsuz duygularla başa çıkmada daha iyi hale gelirler ve öz bilinçli duyguları ve empatiyi daha sık deneyimlemeye başlarlar (Berk, 2013a, s. 367). Okul öncesi çocukların duygular hakkında konuşmak için kullandıkları kelime dağarcığı hızlı bir şekilde genişler. Çocuklar bu kelime dağarcığını kendilerinin ve diğerlerinin davranışlarını yorumlamak

amacıyla etkili bir şekilde kullanırlar. Okul öncesi dönemde çocuklar duygularının nedenleri, sonuçları ve davranışsal işaretlerinden bahsederler ve zaman içinde bu konular hakkındaki anlayışları daha kesin ve karmaşık hale gelir. Dört-beş yaşına geldiklerinde pek çok temel duygunun nedeni hakkında örneğin, "O üzgün çünkü annesini özlüyor" vb. doğru yargılarda bulunurlar. Bu dönemde çocukların açıklamaları içsel faktörlerden çok dışsal faktörler üzerine vurgu yapılma eğilimindedir. Dört yaşından sonra çocuklar davranışları, hem isteklerin hem de inançların motive ettiğini anlarlar (Stein ve Levine'den aktaran Berk, 2013a, s. 368).

Okul öncesi dönemde çocuğun merkezindeki kişiler olarak anne babalar kalsa da, ilişkileri daha çok akranlarına odaklanmaya başlar. Akranlarla etkileşimler çocuğun sosyal bir kişi olmasında güçlü etkiye sahiptir. Piaget'nin kuramı bağlamında, okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal-duygusal gelişimlerinde bilişsel gelişim ile bağlantılı olarak bir ilerleme söz konusudur. Beş veya altı yaşında çocuklar daha az benmerkezci bakış açısıyla başkasının bakış açısına sahip olmaya başlar. Bir konuda sadece kendi bakış açılarının değil diğerlerinin de bakış açısının dikkate alınması gerektiğini bilir. Benmerkezci bakış açısında azalma sadece bilişsel gelişimdeki artışla bağlantılı olmayıp, çocuğun akranlarıyla ilişkileri sonucu oluşan deneyimlerine bağlıdır. Okul öncesi dönemle birlikte akranlarla kurulan sosyal becerilerde yaratıcılık ve esnekliğin artmasını sağlayan oyuna katılım artmaktadır. Çocuklar oyunu, ilişkisel ve fiziksel dünyanın karmaşıklığını anlamak için kullanırlar. En belirgin gelişimsel süreçlerden birisi çocuğun arkadaş edinmesi ve arkadaşlarıyla müzakere yöntemini öğrenmesidir. Akranlar arasındaki ilişkinin kalitesi, çocuğun yetişkinlerle kurduğu ilişkilerdekine benzer şekilde akranların bakış açılarının dikkate alınması ile ilişkilidir. Akran ilişkilerinin öneminin Üç yaş ile artmasıyla birlikte, çocuklar akranlarıyla eğlenceli vakit geçirmek ve onlar tarafından kabullenmek için akran ilişkileri motivasyonlarında artış görülür. Bu motivasyon, bakış açısı alma, müzakere, paylaşma ve işbirliği becerilerinin gelişiminde önemlidir (Davies, 2011, s. 257; Thomann, Carter, 2008, s. 204).

Okul öncesi dönemdeki çocuk, sıra bekleme, paylaşma, öfke kontrolü, empati, yardımlaşma, cinsiyet rollerini öğrenme, rol alma, çatışma çözümü ve ahlak gelişimi için strateji kullanma gibi sosyal davranışlar hakkında ailesinde öğrendiklerine ek olarak akranlarıyla kurduğu ilişkilerle bu davranışları geliştirebilir (Campbell, 1990, s. 142). Bu sosyal-duygusal davranışlar okul öncesi dönem çocuğunda gelişmeye devam eder. Bu dönemde akranlarla yaşanan ilişki ve etkileşimlerde, sıklıkla çatışmalar, anlaşmazlıklar,

öfkeli davranışlar ve kavgalar sıklıkla bildirilmektedir. Bu ilişkilere bağlı olarak çocukların duygusal tepkileri de farklılaşabilir (Davies, 2011, s. 258).

Duygular hakkındaki bilgileri, çocukların başkaları ile iyi geçinme çabasına büyük ölçüde yardım eder. Duygular hakkındaki bilgiler en erken üç ile beş yaşında, arkadaşça ve anlayışlı davranışlarda, birine zarar verdikten sonra hatayı telafi etme istekliliğinde ve yaşıtlarla girilen çekişmelerde yapıcı tepkide bulunmayla ilişkilidir. Ayrıca, okul öncesi çocukları oyun arkadaşlarıyla etkileşime girdiklerinde duygulardan ne kadar çok bahsederlerse o kadar sevilirler (Brown ve Dunn; Dunn, Brown ve Maguire; Garner ve Estep; Fabes vd.'den aktaran Berk, 2013a, s. 369).

Pons, Harris ve de Rosnay (2004, s. 128-129)'e göre duyguları anlama üç aşamadan oluşmaktadır. Birinci aşama duygusal ifadeleri tanıma; duyguların dışsal veya durumsal nedenlerini anlama ve dış hatırlatıcıların etkisini anlamadan oluşmaktadır. Duygusal ifadeleri tanıma ve dışsal veya durumsal nedenlerini anlama ortalama üç-dört yaşlarında; dış hatırlatıcıların etkisini anlama ise ortalama üç-altı yaşlarında görülmeye başlar. İkinci aşama farklı insanların farklı duygularının olduğunu anlama; düşüncelerin duygusal tepkilere neden olduğunu anlama ve saklı duyguların anlaşılmasından oluşmaktadır. Farklı insanların farklı duygularının olduğunu anlama ortalama üç-beş yaşlarında; düşüncelerin duygusal tepkilere neden olduğunu anlama ve saklı duyguların anlaşılması ortalama dört-altı yaşlarında görülmeye başlar. Üçüncü aşamada duygu düzenlemenin anlaşılması; karışık duyguların anlaşılması ve ahlaki duyguların anlaşılmasından oluşur. Duygu düzenlemenin anlaşılması altı-sekiz yaşlarında; karışık duyguların anlaşılması ve ahlaki duyguların anlaşılması ortalama sekiz yaşında görülmeye başlar.

Çocuklar, üç ile altı yaş arasında artış gösteren paylaşma, teselli etme, yardımlaşma, öfkeyi kontrol etme gibi olumlu sosyal davranışları anne babaları ve diğerleriyle olan ilişkilerinden öğrenirler. Olumlu sosyal davranışların öğrenilmesinde anne babalar, sıcak, yeterli ve net sınırlar sağlayarak birincil role sahiptirler. Bunun yanısıra, bakış açısı alma gibi yeni bilişsel beceriler, okul ve aile ortamında uyulması gereken kurallara uyma, akran gruplarında gerekli işbirliğine girme gibi davranışlar da olumlu sosyal davranış becerilerin gelişimine katkı sağlamaktadır (Eisenberg, Fabes ve Sprinrad, 2006, s. 655).

Erken çocukluk döneminde sosyal davranış için önemli bir motivasyon kaynağı empatidir. Başka bir kişiyle birlikte hissetmek ve ona benzer duygularla karşılık vermek olan empati erken çocukluk dönemindeki çocukların sosyal ve duygusal anlayışlarındaki artışın önemli bileşenlerinden biridir. Üç yaşındaki çocuklar ağlayan bir akranına dikkat edebilir ve onun

için biraz üzülebilir ancak yardım için herhangi bir girişimde genelde bulunmazlar. Daha büyük çocuklar ise ağlayan arkadaşlarına sarılabilir veya oyuncaklarını verebilirler. Beş yaşındaki çocuklar kırılan bir oyuncağı için üzülüp ağlayan arkadaşlarını "Üzülme sadece bir oyuncak " gibi sözel ifadelerle sakinleştirmeye çalışırlar. İlkokul çağında ise çocukların durumlarına bağlı uygun davranışlarında artış görülür (Thompson, Goodman, 2009 s. 153).

2.2.1. Sosyal Yetkinlik ve Sosyal Yetkinliğe Yönelik Temel Teorik Yaklaşımlar

Kişinin tüm hayatındaki sosyal-duygusal becerilerini, diğerleriyle ilişkilerini, akademik başarısını önemli oranda etkileyen bir başka alan sosyal yetkinliktir. Sosyal yetkinlik yaşam boyu gelişen bir süreçtir. Çocukların duygusal yetkinlikleri zaman içinde artmakta ve sosyal yetkinliğe de katkı sağlamaktadır. Duygusal yetkinliğe sahip çocuklar kendilerinin ve başkalarının duygularını daha iyi anlayabilmekte ve kendi duygularını düzenleyebilmektedirler. Sosyal-duygusal gelişimi iyi olan çocuklar okul öncesi dönem ve sonraki dönemlerde ruhsal açıdan daha sağlıklı olurlar ve okula daha iyi uyum sağlarlar (Denham ve Burton, 2003, s. 2).

Sosyal yetkinlik okul, aile ve iş hayatında kritik bir öneme sahiptir. Okul öncesi dönemde edinilen sosyal yetkinlik yaşamın sonraki dönemlerinde de kullanılmaktadır (Owens, Johnston-Rodriguez, 2010, s. 865). Okul öncesi dönem çocuklarının sosyal yetkinlikleri yetişkinlere kıyasla daha sınırlıdır ancak bu dönemde çocuklar sosyal yetkinliklerini geliştirirler (Rose-Krasnor ve Denham, 2009, s. 162).

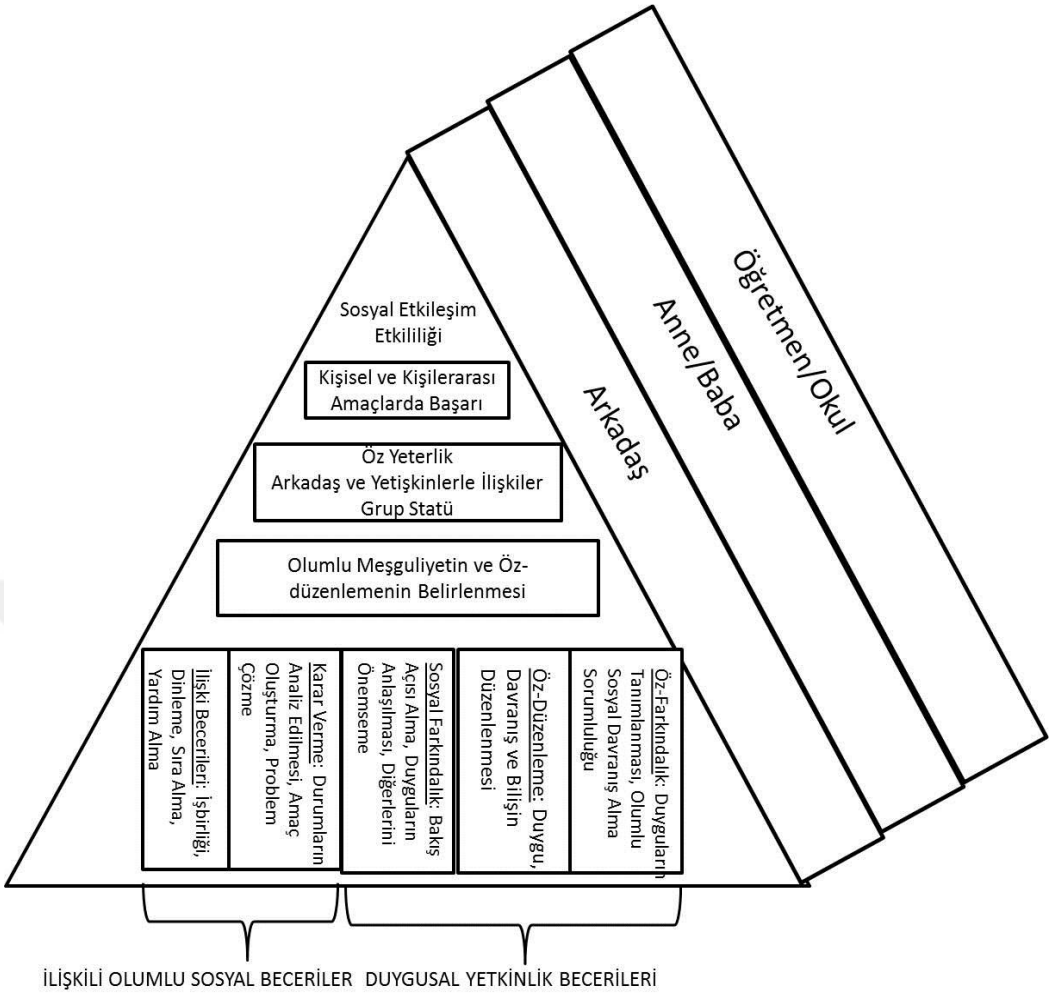
Araştırmacılar sosyal yetkinliği çok çeşitli yollarla tanımlamış olsalar da tanımların çoğunda diğerleriyle kurulan başarılı etkileşim yeteneği yer almaktadır. Guralnick (1990, s. 4), sosyal yetkinliği çocukların kişilerarası amaçlarını başarılı ve uygun biçimde seçmeleri ve yerine getirmeleri olarak tanımlamıştır. Benzer şekilde Stichter, Randolph, Gage ve Schmidt (2007, s. 219) sosyal yetkinliği, çocukların kendi ihtiyaç ve istekleri doğrultusunda bağımsız şekilde çevrelerinde uygulaması olarak tanımlamıştır. McCabe ve Altamura (2011, s. 515)'ya göre sosyal yetkinlik, sosyal ortamda amaçları başarmak için bilişsel, duygusal ve davranışsal durumları biraraya getirme yeteneğidir.

Gresham (1988, s. 524) sosyal yetkinliği iki ayrı boyut olarak açıklamaktadır. Bunlar, uyumsal davranış ve sosyal becerilerdir. Uyumsal davranış, çocukların ve gençlerin bağımsız işlevlerini, fiziksel gelişimini, akademik yeterliğini ve dil gelişimini içermektedir.

Sosyal beceriler ise, üç alt boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlar; kişiler arası davranışlar, kişinin kendiyle ve göreviyle ilişkili davranışlardır. Kişiler arası davranışlar; otoriteyi kabul etme, konuşma becerileri, işbirliği ve oyun davranışlarını içermektedir. Kişinin kendiyle ilişkili davranışları; duygularını ifade etme, ahlaki davranış, kendine karşı olumlu tutum geliştirme gibi davranışlardan oluşmaktadır. Görevle ilgili davranışlar ise, uyarılara dikkat etme, sorumluluklarını yerine getirme, yönergeleri izleme, bağımsız olarak çalışma gibi davranışları kapsamaktadır.

Bierman ve Welsh (2000, s. 536-537) sosyal yetkinliği çocuğun sosyal bağlamlara ve taleplere esnek biçimde uyum sağlayan davranışsal, bilişsel ve duygusal becerilerin bütünleşerek ortaya çıkmasında düzenleyici bir yapı olarak tanımlamaktadırlar. Kişilerarası problem çözme becerileri, sosyal bilgi, sosyal bilginin işlemlenmesi, sosyal algı, sosyal çevre, sosyal imkanlar ve diğerleri tarafından modelleme ve olumlu sosyal becerilerin eğitimi, duygu düzenlemesi, öz düzenleme ve kendini izleme becerileri, sosyal becerilerin yapılması gibi bileşenler 'uygun' sosyal nitelikli yanıtı, uygun sosyal nitelikli yanıt ise sosyal yetkinliği oluşturur (Spence, 2003, s. 85).

Rose-Krasnor, 1997 yılında sosyal yetkinlik ile ilgili yapılan çalışmaları gözden geçirdiği ve çerçeve analizi yaptığı çalışmasında, “sosyal yetkinlik prizması” adını verdiği bir model ileri sürmüştür (Şekil 1).



Şekil 1

Sosyal yetkinlik prizması (Denham ve Brown, 2010, s. 655)

Sosyal yetkinlik prizmasının tepesinde sosyal yetkinlik, sosyal etkileşim etkililiği olarak belirtilmektedir. Sosyal yetkinlik sadece bireysel faktörlerden etkilenmez. Farklı davranışlar sonucunda farklı insanların oluşturduğu sosyal çevreden alınan geribildirimler ışığında oluşur. Prizmanın ortasında yer alan öz-yeterlik, yetişkinlerle ve akranlarla kurulan iletişimin kalitesi, grup koşulları gibi kendi içinde ve diğerleriyle ilgili amaçlarda başarı için gerekli olan özellikler yer almaktadır. Prizmanın en altında ise duyguların tanımlanması, olumlu sosyal davranış alma sorumluluğunun oluşturduğu öz farkındalık; duygu, davranış ve bilişin düzenlenmesinin oluşturduğu öz düzenleme; bakış açısı alma, duyguların anlaşılması, diğerlerini önemsemenin oluşturduğu sosyal farkındalık; durumların analiz edilmesi, amaç oluşturma, problem çözmenin oluşturduğu karar verme; işbirliği, dinleme, sıra alma, yardım almanın oluşturduğu ilişki becerileri yer almaktadır. Öz farkındalık, öz düzenleme, sosyal farkındalık duygusal yetkinlik becerileri; karar verme

ve ilişki becerileri de olumlu sosyal becerileri oluşturmaktadır. Bu beceriler ise öğretmen/okul, anne-baba ve arkadaşlarla ilişkiler bağlamında anlam kazanmaktadır (Rose-Krasnor ve Denham, 2009, s. 172).

Westwood'a göre (1997, s. 77-78) sosyal yetkinlik için önemli olan davranışlar, sözel ve sözel olmayan becerileri içermektedir. Bu temel beceriler aşağıda sıralanmıştır:

- Göz teması: Çok az bir zaman içerisinde dinleme ve konuşma için diğer kişilerle göz temasını sürdürebilmeyi kapsar.
- Yüz ifadesi: Gülümseme, dikkat göstermeyi kapsar.
- Sosyal mesafe: Başkalarına karşı hissettigi yakınlığa göre, ne kadar mesafede duracağını, fiziksel temasın ne zaman uygulanacağını bilme durumudur.
- Sesin özellikleri: Sesin şiddeti ve perdesi, konuşma hızı, konuşmanın netliği ve içeriği önemlidir.
- Selamlama: İlişkiyi başlatmak için selamlama ya da kendisini selamlayana karşılık verme ve oyuna başka bir arkadaşı davet etmeyi kapsar.
- Konuşma: Yaşına uygun konuşma becerileri gösterme, hissettiklerini açıklama, soru sorma, dinleme, ilgi gösterme, sorulan sorulara cevap verme becerileridir.
- Başkalarıyla oyun oynama ve çalışma: Kurallara uyma, paylaşma, uzlaşma, yardım etme, sıra alma, başkalarına iltifatta bulunma, teşekkür etme, özür dileme becerilerinden oluşur.
- Dikkat çekme ve/veya yardım isteme: Dikkat çekmeyi ve yardım istemeyi sağlayacak uygun yollar kullanma durumudur.
- Anlaşmazlığın üstesinden gelme: Saldırganlığı kontrol etme, kendine ve başkalarına karşı öfkesini kontrol etme, eleştirileri kabul etme, sportmence davranma becerileridir.
- Kendine çeki düzen verme: Kendine çeki düzen verme ve temiz olma önemlidir.

Crick ve Dodge (1994, s. 75), sosyal yetkinlik hakkında bir sosyal bilgi işleme modeli ileri sürmüştür. Bu modelde sosyal etkileşimlerin işlemlenmesinde altı aşama bulunmaktadır. Bu aşamalarda herhangi bir problem olduğunda sosyal ilişkilerde problem olmaktadır.

Sosyal yetkinlik için altı aşama aşağıdaki gibidir:

1. İlgili uyaranın kodlanması: Çocuğun açık ve örtük sözel ve sözel olmayan ipuçlarına dikkat etmesi gereklidir.
2. İpuçlarının yorumlanması: Çocuğun etkileşimin altında yatan neden ve niyeti anlaması gereklidir.
3. Hedeflerin belirlenmesi: Çocuğun etkileşimden ne istediğini ve nasıl bir anlayış ortaya koyacağını belirlemesi gereklidir.
4. Gelişen durumun temsili: Çocuğun daha önceki durumlardaki deneyimlerini karşılaştırması ve etkileşimlerin sonuçlarını ve bu durumlara kendi tepkilerinin neler olduğunu hatırlaması gereklidir.
5. Olası tepkilerin seçimi: Çocuğun davranış repertuvarında mevcut olan olay veya becerilere dayalı olarak tepkilerin seçilmesi gereklidir.
6. Değerlendirmelerine uygun şekilde davranma: Çocuk değerlendirmelerine uygun şekilde davranır ve davranışının başarısı değerlendirilir.

Kostelnik, Gregory, Soderman ve Whiren (2010, s. 5) sosyal yetkinliği çocuğun bireysel özelliklerinin, sosyal becerilerinin ve akran ilişkilerinin oluşturduğunu belirtmişlerdir ve sosyal anlamda yetkin olan bir çocukta gözlenen davranışları aşağıdaki gibi özetlemişlerdir (Tablo 1):

Tablo 1

Sosyal Anlamda Yetkin Olan Bir Çocukta Gözlenen Davranışlar

Bireysel Özellikler	Sosyal Beceriler	Akran İlişkileri
Çocuk,	Çocuk genelde,	Çocuk,
1. Genelde olumlu ruh halindedir. 2. Aşırı bir şekilde öğretmene bağlı değildir. 3. Genelde, kuruma veya programa istekli olarak gelir. 4. Terslenme ve geri çevrilme durumlarıyla başa çıkabilir. 5. Empati kurma yeteneği gösterir. 6. Bir veya iki akranıyla olumlu ilişkisi vardır. Yokluklarında onları özler ve onları koruma davranışları gösterir. 7. Mizah davranışları gösterir. 8. Yalnız başına kalmak istemez.	1.Diğerlerine olumlu yaklaşır. 2. Tercihlerini ve isteklerini net şekilde ifade eder; durumlarına ve eylemlerine sebep gösterir. 3. Kendi haklarını ve ihtiyaçlarını uygun şekilde bildirir. 4. Zorbalar tarafından kolaylıkla korkutulamaz. 5. Hayal kırıklıklarını ve öfkesini diğerlerine ve kendisine zarar vermeden ve etkin şekilde ifade eder. 6. Oyun oynayan veya bir işle uğraşan gruplara dahil olmakta zorlanmaz. 7. Devam eden aktivitelere uygun katkılarda bulunur. 8. Kurallara uygun bir biçimde fikrinden dönebilir. 9. Diğerlerine ilgi gösterir; Diğerleriyle bilgi paylaşımında bulunabilir ve diğerlerinden bilgiyi uygun şekilde isteyebilir. 10. Diğerleriyle uygun şekilde işbirliği ve müzakere yapabilir. 11. Uygunsuz şekilde kendisine dikkatin çekilmesini istemez veya diğerlerininin oyununu veya işlerini engellemez. 12. Kendi etnik grubundan olmayan yetişkin veya akranlarını sever ve onları kabul eder. 13. Diğer çocuklarla gülümseme, el sallama, hareket vb. sözel olmayan iletişimle etkileşir.	1. Genellikle diğer çocuklar tarafından dışlanmadan ve ihmal edilmeden kabul edilir. 2. Bazen diğer çocuklar tarafından oyuna, arkadaşlığa ve işe davet edilir. 3. Diğer çocuklar tarafından arkadaş olarak adlandırılır ve oyun için tercih edilir.

2.2.1.1. Okul öncesi Dönemde Sosyal Yetkinliğin Gelişimi

Okul öncesi dönemdeki çocukların toplumun sosyal beklentilerini karşılaması ve akran gruplarına katılması için en önemli ihtiyaçları duygularını yönetme becerileridir. Çocuklar, okul öncesi eğitime başlamadan önce yaşamlarındaki en önemli kişiler anne babaları, bakım verenleri ve bazı akranlarıyken, okul öncesi eğitime başladıkları andan itibaren öğretmenleri ve akranlarıyla anlaşabilmeleri ve onlara uyum sağlamaları önemlidir. Okul öncesi dönemde çocuklar başkaları ile nasıl oynanacağını öğrenirler ve bu da çatışma yönetimi, atılganlık, paylaşım ve duygusal düzenleme becerilerini gerektirir. Çocuklar kendi duygusal tepkilerini yönetmede daha usta hale geldikçe, akran ilişkileri de daha pürüzsüz hale gelir (Semrud-Clikeman, 2007, s. 14).

Sosyal yetkinliğin gelişimi için çocukların hangi duygularını yaşadıklarının ve ardından kendilerine diğerlerinin nasıl tepki verdiklerini hatırlamaları önemlidir. Bunun yanı sıra çocukların daha önce öğrendikleri davranış kurallarını hatırlamaları ve uygun seçeneklerden birini seçmeleri gereklidir. Çok kısa bir süre içinde gelişen bu süreçte okul öncesi çocuklarının hızlı ve sakin bir şekilde bu bilgiye ulaşmaları ve davranışlarını çevresel bağlamda değiştirmeleri gerekmektedir (Denham vd., 2011, s. 416). Okul öncesi dönemde duyguların yönetilmesi sosyalleşme açısından çok önemlidir. Davranışlarını düzenleyemeyen çocuklar genellikle akranları tarafından oyuna alınmamakta ve dışlanmaktadırlar. Çocuklar hangi davranışlarının uygun olacağını tercih etmenin yanı sıra o davranışta hangi duyguyu kullanacaklarını da seçmelidirler. Çok sık ağlayan ya da bağırıp çağıran çocukların duygu durumlarını düzenlemede zorluk yaşadıkları bilinmektedir (Semrud-Clikeman, 2007, s. 15).

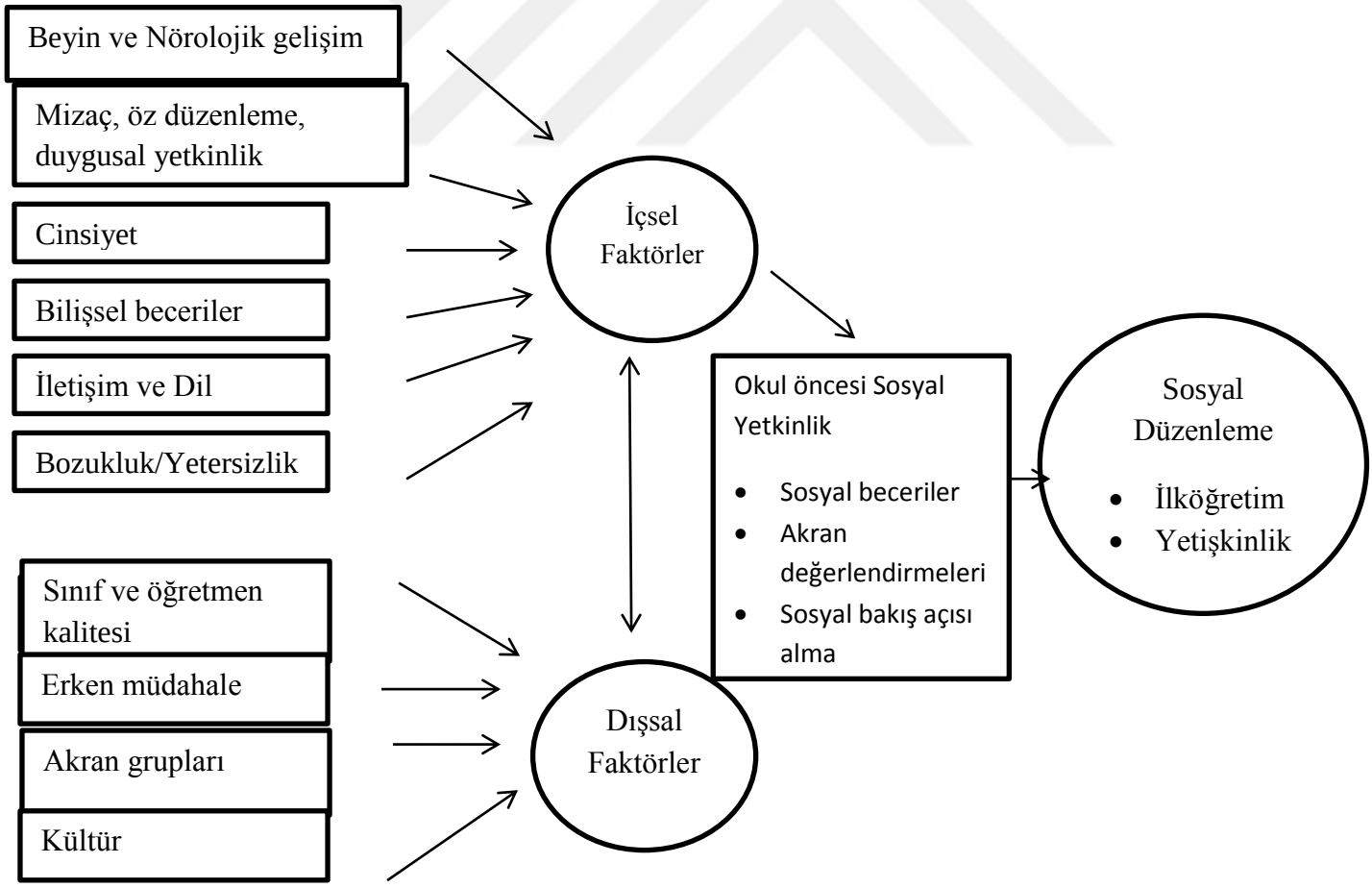
Okul öncesi dönem çocuklarında duygusal ifadeler zaman içinde daha iyi hale gelmektedir. Çocuklar bu dönemde, özel koşullar ve çevresel özelliklere bağlı olarak duygusal ifadeleri değiştirme yeteneklerini geliştirirler (Ashiabi, 2000, s. 80). Dört yaşla birlikte çocuklar diğerlerinin vücut hareketlerinden sözel olmayan duygusal ifadeleri ayırtedebilir ve beş yaşla birlikte bu duygusal ifadeleri tanımlama yeteneklerinde artış olur (Boone ve Cunningham, 1998: 1007). Üç-Altı yaş arasında çocuklar kendi güçlü ve zayıf yönleri hakkında fikir sahibi olmaya başlarlar ve diğer insanlarla kurdukları etkileşimlerden kabul edilebilir ve kabul edilemez davranışların neler olduğunu anlamaya başlarlar (Bagnato, 2007, s. 61).

2.2.1.2. Okul öncesinde Sosyal Yetkinliği Etkileyen Faktörler

Sosyal yetkinliği etkileyen çok sayıda faktör bulunmaktadır. Bu faktörler Şekil 2'de görüldüğü gibi bireyin doğuştan getirdiği ve çoğunlukla değişmesi mümkün olmayan içsel özellikler olabileceği gibi bireyin çevresindeki ve çoğunlukla değişmesi mümkün dışsal özellikler olabilmektedir. İçsel ve dışsal faktörlerin etkilediği sosyal yetkinlik, sosyal becerileri, akran ilişkilerini ve sosyal ilişkileri etkilemektedir. Sosyal yetkinlik bileşenleri sadece okul öncesi dönemi etkilememekte, ilköğretim ve yetişkinlik döneminde de önemini sürdürmektedir (Brown, Odom ve McConnell, 2008, s. 12).

2.2.1.2.1. Okul öncesi Çocukların Sosyal Yetkinliklerini Etkileyen İçsel Faktörler

Sosyal yetkinliği etkileyen faktörler, beyin ve nörolojik gelişim, mizaç, öz düzenleme, duygusal yetkinlik, cinsiyet, bilişsel beceriler, iletişim/dil ve çocuklarda görülen bozukluk/yetersizliklerdir.



Şekil 2

Sosyal yetkinliği etkileyen içsel ve dışsal faktörler (Brown, Odom ve McConnell, 2008, s. 12).

Beyin Gelişimi ve Nörolojik Gelişim: Beyin ve nörolojik gelişim, çocuğun tüm davranışlarında ve gelişiminde birincil öneme sahiptir. Yaşamın ilk yıllarında çocukların beyinlerinin olgunlaşması, dil gelişimi ve bunun sosyal bağlamlarda kullanılması edinimine izin verir (Kagan ve Herschkowitz, 2004; Brown, Odom ve McConnell, 2008, s. 13). Alanyazın incelendiğinde, epilepsi gibi nörolojik bozukluklara sahip okul öncesi çocuklarının, bu bozukluklara sahip olmayan akranlarına ve kardeşlerine göre daha az sosyal beceriler ve daha fazla davranışsal sorunlar gösterdikleri görülmüştür (Rantanen vd., 2009; Tse, Hamiwka, Sherman ve Wirrell, 2007).

Mizaç, Öz düzenleme ve Duygusal Yetkinlik: Rimm-Kaufman ve Kagan (2005) boylamsal çalışmalarında 4 aylıkken ölçülen mizaç özelliklerinin çocukların anaokuluna uyumunu yordadığını görmüşlerdir. Okul öncesi çocukları için, Diener ve Kim (2004) çalışmalarında mizaç özelliği anlamında riskli değerlendirilen çocukların öğretmenleri tarafından daha az olumlu sosyal ve daha fazla dışsallaştırma davranışlarının olduğunu belirtmiştir. Okul öncesi çocuklarının sosyal yetkinlikleri ile bağlantılı mizaç özelliklerinde duyguları kontrol etmek veya düzenlemek ile sosyal ortamlardaki davranışlar anahtar role sahiptir. Denham vd. (2001) okul öncesi çocuklarının sosyal yetkinliklerinin gelişiminde duygusal yetkinliğin önemli olduğunu belirtmişlerdir.

Cinsiyet Farklılıkları: Okul öncesi dönemde yapılan çalışmalarda kızların daha fazla olumlu sosyal davranışlar sergilediği saptanmıştır. Eisenberg vd. (1997) Vaughn ve Azria (2000) yaptıkları çalışmalarında okul öncesi dönemde kızların erkeklere göre daha fazla arkadaşlara sahip olduğunu belirtmişlerdir. Waas ve Graczyk (1999) erkek çocuklarının içselleştirme davranışları olanlara karşı, kız çocuklarının ise dışsallaştırma davranışları olanlara karşı daha olumsuz tutuma sahip olduklarını ortaya koymuşlardır. Ostrove ve Keating (2004) öfke ile karşılaşan okul öncesi çocuklarında erkeklerin sözel ve fiziksel öfkeyle cevap verdiklerini, kızların ise reddetme/kabul etmeme ile cevap verdiklerini belirtmişlerdir.

Bilişsel Beceriler: Gelişimsel beceriler çocukların sosyal yetkinlik performansını doğrudan etkilemektedir. Sosyal yetkinliğin yanısıra birçok beceri, yetenek ve kapasite bilişsel becerilerden etkilenmektedir. Bir göreve dikkat edebilme becerisi çocukların diğerleriyle iletişim becerisi ile ilişkilidir (Brown, Odom ve McConnell, 2008, s. 15). Bennett-Murphy, Laurie-Rose, Brinkman ve McNamara (2007)'nın yaptıkları çalışmalarda, çocukların dikkat becerileri ile sosyal ve karşılıklı oyunları arasında bağlantı olduğunu görmüşlerdir. 12-18 ay arasında gelişen ortak dikkat sosyal yetkinliğin gelişimi ile ilişkilidir. Van Hecke

vd. (2007) çalışmalarında, bebekleri 12 ve 30 aylıkken boylamsal olarak incelemişler, 12 aylıkken görülen ortak dikkat kalitesi ile 30 aylıkken görülen sosyal yetkinlik ve dışsallaştırma davranışları arasında ilişki olduğunu belirtmişlerdir. Carpenter ve Tomosello (2000) bebeklikteki ortak dikkat ile sonraki zamanlarda iletişim ve sosyal gelişim arasında güçlü bir ilişkinin olduğunu saptamışlardır. Genel bilişsel yetenek sosyal yetkinlik üzerinde etkiye sahiptir. Çocuklar büyüyüp bilişsel becerileri olgunlaştıkça arkadaşlarıyla sosyal becerilerini kullanabilir hale gelirler. Diamond (2002) bilişsel problem çözme becerilerine dayalı sosyal yetkinlik programlarının psikolojik ve zihinsel güçlük veya bozukluğa sahip çocuklarda daha çok işe yaradığını belirtmiştir.

İletişim ve Dil Becerileri: İletişim becerileri ve dil gelişiminin sosyal yetkinlik ile bağlantısı literatürde ortaya konulmuştur. Herbert-Myers vd. (2006) çocukların üç yaşındayken dil ve oyun becerilerinin sekiz yaşındaki akran ilişkilerinin kalitesi ile bağlantılı olduğunu ortaya koymuştur. Odom ve arkadaşları (2006) iletişimin sosyal kabul (yeterli iletişim varsa) ve sosyal ret (iletişim zayıf ise) ile ilişkili olduğunu göstermiştir.

Çocuklarda Görülen Yetersizlikler: Çocukların çeşitli alanlardaki yetersizlikleri sosyal yetkinlik ile ilişkili bulunmuştur. Herhangi bir yetersizliğe sahip olan çocukların sosyal yetersizlik yaşadığı görülmüştür. McConnell ve Odom (1999) gelişimsel güçlükleri olmayan okul öncesi çocuklarının sosyal yetkinlik düzeylerinin, gelişimsel güçlükleri olan okul öncesi çocuklarından daha iyi düzeyde olduğunu belirtmişlerdir.

2.2.1.2.2. Okul öncesi Çocukların Sosyal Yetkinliklerinde Dışsal Etkiler

Sosyal yetkinliği etkileyen bu faktörler, aile, sınıf ve öğretmen, akran grupları ve kültürdür.

Ailenin Etkisi: Downey ve Condron (2004) okul öncesi çocukların evde kardeşlerinden sosyal iletişim ve etkileşim yoluyla doğrudan sosyal alanda yararlandıklarını ortaya koymuşlardır. Mize ve Pettit (1997)'in çalışmalarında sosyal iletişim becerileri öğretilen annelerin çocuklarının akran ilişkilerinde artış olduğunu saptamışlardır. Aile üyelerinin çocuklarına akran ilişkileri fırsatları tanımasını sağlamasının çocukların akran ilişkileri ile bağlantılı sosyal yetkinlikleri artırabileceği bilinmektedir. Fantuzzo ve McWayne (2002) Afrikan-Amerikan çocuklarının katıldığı Head Start programlarında çocukların olumlu sosyal davranışları ve akran ilişkilerinde artış olduğunu saptamışlardır.

Sınıf ve Öğretmen Etkisi: Okul öncesi çocuklarından bazıları yaşamlarının erken dönemlerinin büyük çoğunluğunu okul öncesi kurumlarında geçirirler. Bu kurumların fiziksel çevre kalitesi ve öğretmenle ilişki ve etkileşim kalitesi çocuğun sosyal yetkinlik gelişimini etkileyebilir. İyi yapılandırılmış ve iyi uygulanmış erken çocukluk müfredatının da çocukların olumlu sosyal davranış ve sosyal yetkinliklerini artırıcı yönde etkisi bulunmaktadır (Brown, Odom ve McConnell, 2008, s. 19). Howes (2000) çocukların ilkokul 2. sınıfta arkadaşlarıyla iletişim kalitelerinin okul öncesi sınıf ortamlarının ve öğretmenleriyle olan ilişkilerinin kalitesi ile bağlantılı olduğunu ortaya koymuştur. Brophy-Herb vd. (2007) çocukların sosyal yetkinlikleri, öğretmen davranışları ve sınıf ortamı arasında doğrudan bir ilişkinin varlığını saptamışlardır. Onlara göre, sınıf ortamı ve öğretmen davranışı okul öncesi çocuğunun sosyal yetkinliği arasında aracı bir değişkendir.

Akran Grupları: Okul öncesi çocukların sosyal yetkinlikleri üzerinde akran ilişkilerinin etkisi büyüktür. Houglund ve Leadbetter (2004) yüksek düzeyde olumlu sosyal davranış görülen akran gruplarında mağduriyet düzeyinin azaldığını saptamıştır. Guralnick (2001)'e göre, engeli olmayan çocuklar sınıf ortamında engeli olan çocuklar için rol-model olarak onların özel eğitime ihtiyacını azaltabileceğini belirtmektedir. Duyguları anlama ve duygusal bakış açısı alma gelişen duygusal ve sosyal yetkinliğin bileşenleridir. Aynı zamanda, olumlu ve olumsuz duygularını dengeleyebilen, akranlarına karşı daha olumlu sosyal davranışlar gösteren çocukların arkadaşları tarafından daha çok sevildiği ve sosyal yetkinliklerinin daha yüksek olduğu ortaya konulmuştur (Denham, 2006, s. 70).

Sosyal yetkinlik etkili sosyal becerilerin bir sonucudur. Çocukların akran ilişkilerinin kalitesi gelecekte akran ilişkilerinin de kalitesini belirlemektedir. Çocuklar sosyal etkileşimlere girerek sosyal stratejilerini uygulama ve geliştirme ihtiyacı duyarlar (Merrell, 2003, s. 381). Aile dışından kimselerle iletişime geçme fırsatı genellikle okul öncesi dönemde gerçekleşir. Bu iletişim sayesinde inançlar, değerler, sosyal davranışlar ve iletişim becerileri değişik sosyal ortamlarda uygulanma fırsatı oluşur (Kostelnik vd., 2010, s. 13).

Kültür: Etnik köken, sosyoekonomik düzey gibi durumlardan kaynaklı davranışların çocukların sosyal yetkinlik düzeyleri üzerinde etkisi olduğu bilinmektedir. Jose, Huntsinger, Huntsinger ve Liaw (2000)'ın yaptıkları çalışmalarında Çinli ebeveynlerin Amerikalı ebeveynlere göre çocuklarına daha fazla yönerge verdikleri, fakat her iki grubun da çocuklarına benzer düzeyde sıcaklıkla yaklaştıklarını saptamışlardır. Chen, Chang ve He (2003) davranış normlarının sıklıkla akranlarca sınıf ortamında belirlendiğini belirtmişlerdir. Kültürel veya mikrokültürel gruplarca konulan bu normlar kültürün

yetişkin değerleriyle çatışabilir. Çocuklar farklı mikrosistemlerde farklı davranışsal ihtiyaç ve beklentilere sahip olabilir. Çocuklar sosyal yetkinliği yetişkin ve akranlarla çoklu sosyal bağlamlardaki etkili ve sosyal davranışlar için kurallar öğrenmektedirler.

2.2.2. Sosyal Yetkinlik ve Sosyal Beceri İlişkisi

Geçmişte sosyal yetkinlik ve sosyal becerinin birarada kullanılmasına rağmen sosyal yetkinlikle sosyal beceri aynı kavramlar değildir. McFall (1982, s. 23)'e göre, sosyal yetkinlik ve sosyal beceri arasında fark bulunmaktadır. Ona göre, sosyal beceriler görevleri yetkin bir şekilde yerine getirmek için özel davranışlardır. Sosyal yetkinlik ise daha genel ve değerlendirici bir terimdir. Bu kapsamda, bir kişinin sosyal anlamda yetkin olabilmesi için belirli bir sosyal görevde yeterli performans göstermesi gerekmektedir. McFall'e göre sosyal yetkinliği yüksek olan kişiler tüm koşullarda başarılı olacak diye bir kural yoktur. Bireysel sosyal beceriler tüm sosyal yetkinliğe katkıda bulunmakta; bununla birlikte tek bir davranış yetkinlik için yeterli olmamaktadır. Gresham ve Elliott (1987, s. 169) sosyal becerileri sosyal yetkinlik teriminin altında ele almışlardır. Sosyal yetkinliğin, sosyal beceriler ve diğer uyum gerektiren davranışlardan (bireysel işlevsellik, fiziksel gelişim, öz düzenleme, kişisel sorumluluk, akademik beceriler) oluştuğunu belirtmişlerdir.

Sosyal yetkinlik, başkaları ile kurulan iletişim sırasında ihtiyaç duyulan sözel ve sözel olmayan davranışları içermektedir. Sosyal yetkinliği oluşturan sosyal beceriler mikro ve makro düzeyde incelenebilir. Mikro düzey, farklı sosyal ortamlarda kullanılan göz teması, yüz ifadesi, beden duruşu, sosyal mesafe gibi sözel olmayan öğeler olduğu gibi, ses tonu, sesin yüksekliği, konuşmanın netliği gibi sözel öğeleri içermektedir. Mikro düzeyi oluşturan sözel ve sözel olmayan öğeler, sosyal etkileşimin kalitesini belirlediği için oldukça önemlidir. Makro düzeyde ise, kişiler belirli sosyal görevlerle ilgilenirken, uygun stratejilerle mikro düzey becerileri biraraya getirmelidirler. Örneğin, bir iletişimi başlatabilmek çok sayıda mikro düzey beceriyi gerektirdiği gibi, konuşmak için uygun zamanının beklenmesi, uygun konunun seçilmesi gibi bir çok öğeyi de içermektedir. Çocukların makro düzeyde, yardım isteme, yardım önerme, hayır diyebilme, soru sorma, oyun/aktiviteye katılmak isteme gibi davranışları da yapabilmeleri gerekir (Spence, 2003, s. 84-85).

Gresham, Sugai ve Horner (2001, s. 333)'a göre, sosyal becerilerin öğretilmesi, öğrenilmesi ve uygulanması gerekliyken sosyal yetkinlik, durumlar karşısında bu davranışların değerlendirilmesi veya muhakeme edilmesini gerektirir.

Sosyal bir davranış sadece davranışsal (kişinin ne yaptığı) ve çevresel (ne zaman, nerede ve kim ile birlikte yapıldığı) yönüyle değil, aynı zamanda diğerlerinin değerlendirmesini de kapsar. Böylece, sosyal etkileşimin başarısı sadece belirli sosyal becerilerin bilgisi ile değil, aynı zamanda sosyal normların, eğilimlerin ve beklentilerin bilgisi ile sonuçlanmaktadır. Sosyal yetkinlik, bir kişinin repertuvarındaki sosyal becerilere sahip olmayı, verilen bir durumu sosyal ölçüt ve beklentilere uygun değerlendirmeyi, bağlam içinde sosyal becerileri ne zaman ve nasıl kullanılacağını bilmeyi gerektiren becerilerdir. Sosyal yetkinlik, bir kişinin algılamaları ve sosyal çevresini anlamasına dayalı sosyal becerileri kullanmasıdır (Smith vd.'den aktaran Owens, Johnston-Rodriguez, 2010, s. 865).

Sosyal yetkinliği oluşturan sosyal beceriler son zamanlarda okul öncesi dönemde oldukça önemsenen ve üzerinde çalışılan bir konu olmuştur. Okul öncesi dönem kişiliğin gelişiminde önemli bir dönemdir. Bu dönemde kazanılan sosyal beceriler kişinin ilerleyen yaşamındaki duygusal, sosyal ve davranışsal özelliklerini doğrudan etkilemektedir.

2.2.3. Okul öncesi Dönemde Sosyal Beceriler

2.2.3.1. Sosyal Becerilere Yönelik Temel Teorik Yaklaşımlar

Beceri, bir amaca yönelik kasıtlı olarak tekrarlanabilen davranış ve davranışlar serisidir. Sosyal beceriler ise; çocuğun sosyal gereklilikleri yerine getirebilmek için başvurduğu, amaca götüren özel yollardır. Sosyal beceriler insanlar arasındaki iyi ilişkilerin temelini oluşturur. Bu beceriler; çocuğun akranları tarafından kabul edilme düzeyini artırdığı gibi ilişkilere hâkim olma, duygularını başarıyla yönetme, yakınlaşma kurma, empatik yaklaşma ve iyi bir takım üyesi olma özelliklerini içerir (Wilson ve Sabee, 2003, s.32).

Öğrenilmiş davranışlar olarak ele alınan sosyal becerilerle ilgili literatürde çok sayıda tanıma rastlanmaktadır. Beceri analizine göre, sosyal beceriler; etkileşimi başlatma, sürdürme ve sonlandırmaya ilişkin beceriler, hoş olmayan durumlarla başa çıkma, çatışma çözme ve atılganlıkla ilgili beceriler olarak sınıflandırılmıştır (Jenson, Slone ve Yough, 1988, s.335). Karinek ve Popp (1997, s. 149)'a göre sosyal beceriler; kelimeler ve ses tonu gibi sözel ve yüz ifadesi, hareketler, beden duruşu gibi sözel olmayan davranışları içerir.

Bu tür davranışlar, akranlar ve yetişkinlerle kurulan ilişkilerin sonucunda ortaya çıkar. Sosyal becerilerin sözel ve sözel olmayan olarak ikiye ayrıldığı diğer bir tanımda, sözel olmayan öğeler bedensel duruş, jestler ve beden hareketleri, fiziksel yakınlık, dokunma, göz teması, gülümseme, yüz ifadesi olarak, sözel öğeler ise; konuşma ve sesin nitelikleri, sesin azlığı veya çokluğu, konuşmanın açıklığı olarak belirtilmiştir. (Harrison ve Oakland, 2010, s. 3)'e göre sosyal beceriler, etkileşim için gerekli becerileri içeren uyum sağlayıcı davranıştır ve diğer insanlarla başarılı ilişkiler kurmak için gerekli olan duyguları tanıma ifade etme, arkadaşa sahip olma, başkalarına yardım etme gibi davranışlardır.

Günümüzde birçok araştırmaya konu olan sosyal beceri kavramının temelleri 1900'lü yılların başlarına dayanmaktadır. İlk olarak William James (1890) "Psikolojinin Prensipleri" adlı kitabında sosyal ilişkileri ele almıştır. James'in bu çalışması alanda yapılan çalışmalara yol gösterir niteliktedir. James, insanların sosyal ilişkilerinin temelinde birçok sosyal benliklerinin bulunduğu tezini öne sürmüştür. Ona göre, anne-babamıza gösterdiğimiz bir benliğimiz, arkadaşlarımıza gösterdiğimiz bir benliğimiz, bakkala gösterdiğimiz bir (müşteri) benliğimiz, öğrencilerimize gösterdiğimiz bir (öğretmen) benliğimiz, hatta köpeğimize gösterdiğimiz bir (kemik veren adam) benliğimiz vardır. Bu benlikler sosyal ilişkilerimizde nasıl davrandığımızı gösteren kalıplardır. James'in bu tespitleri sosyal ilişkilerimize ışık tutmuştur (Bacanlı, 1999, s. 177).

Sosyal beceriler; bireyin kişiler arası iletişimde sosyal destek kaybına uğramadan olumlu ve olumsuz düşünce ve duygularını uygun bir şekilde ortaya koyabilme becerisidir. Olumlu davranışların kazanılması için cezayı azaltmak ve pozitif desteği güçlendirmek ve bir amaca yönelik olarak üretilen davranışların uygulanması gerekir. (Sergin ve Giverts 2003, s.136).

Akkök (1996, s. 2-3)'e göre sosyal beceriler, ilişkiyi başlatma ve sürdürme becerileri (dinleme, konuşmayı sürdürme, teşekkür etme, iltifat etme, yardım isteme, özür dileme, yönerge verme, ikna etme vb.); grupla bir işi yürütme becerileri (başkalarının görüşlerini anlamaya çalışma, sorumluluk alma, şikayet iletme vb.); duygulara ve ifade edilmesine yönelik beceriler (kendi duygularını anlama, duygularını ifade etme, korku ile baş etme); saldırgan davranışlar ile baş etmeye yönelik beceriler (izin isteme, paylaşma, diğerlerine yardım etme, kızgınlığını uygun bir şekilde ifade etme ya da kontrol etme vb.); stres durumlarıyla başa çıkma becerileri (başarısız olunan durumla baş etme, grup baskısıyla baş etme, yalnız bırakılma ile baş etme vb.); problem çözme ve plan yapma becerileridir (çevreden bilgi toplama, amaç oluşturma, ise yoğunlaşma vb.)

Calderalla ve Merrell (1997, s. 271-272) sosyal beceri boyutlarını ayrıntılı olarak sınıflandırmak için çocuk ve ergenlerle yürütülen araştırmaları gözden geçirip yaptıkları meta analiz çalışmaları sonucunda beş boyut belirlemişlerdir:

Bu boyutlar ve boyutların altında toplanan beceriler aşağıdaki gibidir:

1. Akranlarla ilişki becerileri

   - Arkadaşlarını takdir etme

   - İhtiyaç duyduğunda arkadaşlarından yardım isteme ve onlara yardım etme

   - Oyuna veya etkileşime akranlarını davet etme

   - Akranlarıyla konuşma ve tartışmalara katılma

   - Akranlarının haklarını savunma

   - Akranlarınca aktivitelerde aranan isim olma

   - Sahip olduğu yetenek ve becerilere akranlarının hayran olması

   - Akranları ile iletişimi başlatma ve iletişime dahil olma becerisine sahip olma

   - Akranlarının duygularına duyarlı olma (empati, sempati)

   - İyi liderlik becerilerine sahip olma, akranlarla yaptığı aktivitelerde liderlik rolü üstlenme

   - Kolay arkadaş edinme, çok arkadaşının olması

   - Espri anlayışına sahip olma, akranlarıyla gülme

2. Kendini yönetme becerileri

   - Öfkesini kontrol etme, sakin kalma

   - Dayatılan sınırları kabul edip, kurallara uyma

   - Çatışmalarda uzlaşmaya varma

   - Eleştirileri kabul etme

   - Akranları tarafından yapılan alaylara uygun tepki verme

   - Bir çok durumda diğerleriyle işbirliği yapma

3. Akademik beceriler

   - Bağımsız olarak çalışma, bağımsız olarak görevini başarma

- Verilen görevleri yerine getirme
- Öğretmenin yönergelerini dinleme ve yerine getirme
- Boş zamanı etkin kullanma
- İhtiyaç duyduğunda etkin olarak yardım isteme

4. Uyma becerileri
   - Yönergelere uyma
   - Kurallara uyma
   - Boş zamanı makul kullanma
   - Eşyaları/oyuncakları/kendisine ait şeyleri paylaşma
   - Yapıcı eleştirilere uygun yanıt verme
   - Görevleri bitirme, tamamlama
   - Oyuncakları/eşyaları yerine kaldırma
5. Girişimcilik becerileri
   - Başkalarıyla iletişimi başlatma
   - İltifatları kabul etme
   - Akranlarını oyuna davet etme
   - Kendisi için güzel şeyler yapma, söyleme
   - Arkadaşlıklar edinme
   - Aşina olmadığı kuralları sorgulama
   - Yeni insanlara kendisini tanıtma
   - Karşı cinsle birlikteyken kendine güvenme
   - Duygularını ifade etme
   - Devam eden aktivitelere uygun şekilde katılma

Ailenin hem çocuğa hem de çocuğun yanında başkalarına karşı empati ve değer vererek davranması çocuğun empati becerilerinin ve olumlu sosyal davranışlarının gelişmesinde güçlü bir etken olabilmektedir (Ünal, 2007, s. 140).

Birçok araştırmacının sosyal becerileri farklı durumlar ve olaylar karşısında farklı bileşenlerden oluşması nedeni ile değişik şekillerde tanımladığı görülmektedir. Bu farklı olaylar ve durumlar karşısında gösterilen sosyal becerilerin tanımları göz önünde bulundurulduğunda, sosyometrik ya da akran kabulü temel alınarak yapılan tanımlarda bireyin sosyal kabulü ya da reddi üzerinde durulmaktadır. Akranları tarafından sosyal kabul gören bireylerin sosyal becerilere sahip oldukları belirtilmekte, yaşıtları tarafından reddedilen çocukların sosyal becerilerinin yetersiz olduğu ifade edilmektedir. Davranışsal bakış açısıyla yapılan tanımda sosyal beceriler, davranışsal terimlerle açıklanmaktadır. İletişim kurma, etkileşim başlatma, göz kontağı kurma gibi beceriler gözlenebilir ve objektif olarak tanımlanmaktadır. Sosyal geçerlik temel alınarak yapılan tanımda sosyal beceriler olumlu sosyal sonuçlar sağlayan beceriler olarak tanımlanmaktadır. Okul ortamına uygun sosyal davranışları olan öğrenci, akranları tarafından kabul edilerek, akademik başarısı olumlu yönde etkilenmektedir (Çiftçi ve Sucuoğlu, 2004, s. 21-22).

Çocuğun cinsiyeti, parçalanmış ya da tam aileye sahip olma durumu, tek ebeveynle yaşama durumunda diğer ebeveynle olan ilişkiler, ailede yaşayan diğer bireyler çocukların sosyal becerileri kazanmalarında etken olan aileye ilişkin faktörlerdir (Brodeski ve Hembrough, 2007, s. 18).

2.2.3.2. Sosyal Becerilerin Değerlendirilmesi

Çocukların ve ergenlerin sosyal becerilerinin değerlendirilmesinde genellikle altı yöntem (Davranışsal gözlem, davranış dereceleme ölçekleri, görüşme, kendi kendini değerlendirme, yansıtmalı-dışavurumcu teknikler ve sosyometrik teknikler) kullanılmaktadır. Her bir yöntemin avantaj ve dezavantajları bulunmaktadır (Merrell, 2001, s.4).

Davranışsal gözlem: Davranışsal gözlem, hedef davranış olan olumlu veya olumsuz sosyal becerilerin tanımlanması amacıyla kullanılmaktadır. Bu yöntemde, belirli bir davranışın öncesi ve sonrasını değerlendirmek ve davranışın süresi, yoğunluğu ve sıklığı hakkında bilgi toplamak amaçlanmaktadır. Sosyal becerileri ölçmede sıklıkla kullanılan bu yöntem doğrudan gözlem olduğu için, çocuk gözlemlenir ve hedef davranışı yaptığında bu davranış kaydedilir (Boisjoli ve Matson, 2009, s. 64).

Davranış Dereceleme Ölçekleri: Öğretmenler, anne babalar veya büyük çocuklar tarafından doldurulan çocuğun sosyal becerileri hakkında bilgi elde etmek amacıyla

kullanılan ölçme türüdür. Sosyal beceriler alanında en yaygın kullanılan yöntemdir. Neden ve sonuçlarını içeren hedef davranış hakkında detaylı yapılandırılmış bilgileri içeren bu değerlendirme yönteminde doğrudan gözlem yerine davranış hakkında likert tipi derecelendirme bilgisi elde edilmeye çalışılır (Jones ve Wickstrom, 2010, s. 200).

Görüşme: Görüşme, sosyal-duygusal değerlendirmede en yaygın ve belki de kullanılan en eski yöntemdir. Yapılandırılmış ve yapılandırılmamış olmak üzere kullanılan görüşme yöntemi, çocuk veya ergenlerin kendisiyle, anne babası veya öğretmenleriyle yapılabilmektedir. Görüşmenin önemli avantajlarından birisi, sosyal beceri probleminin meydana geldiği çevreyle birlikte çocuk veya gençle ilgili problemlerin doğrudan anlaşılabilmesi ve görüşmenin esnekliği sayesinde rol oynama gibi tekniklerle yaşanan problemin doğrudan çocuk veya ergen tarafından aktarılabilmesidir. Bununla birlikte, uygulamada profesyonellerin kullandığı standart bir görüşme formunun olmaması gibi nedenlerle görüşme yöntemi, sosyometrik değerlendirme gibi sosyal becerileri değerlendirmede ikinci sırada kullanılması önerilen bir değerlendirme yöntemidir (Merrell, 2001, s.5).

Kendi Kendini Değerlendirme: Anne, baba ve öğretmen tarafından doldurulan derecelendirme ölçekleri genellikle gözlemlenebilir davranışlarla sınırlıdır. Kendi kendini değerlendirme yöntemi ile çocuk veya ergenlerin kendi sosyal becerileri hakkındaki algıları ve düşünceleri öğrenilebilmektedir (Danielson ve Phelps, 2003, s. 218). Kendi kendini değerlendirme davranış dereceleme ölçekleri ile benzer yapıya sahiptir. Bu yöntem çocuk veya ergenin kendi sosyal işlevselliği hakkındaki algısını ölçekmektedir ancak, bu yöntemin sınırlılığı, çocuk veya ergenin kendi sosyal becerisinin güçlü ve zayıf yönlerini kendisinin değerlendirmesidir. İlköğretim çağındaki çocuklardan ziyade daha büyük yaştaki çocuk ve ergenlerle kullanılabilecek bir değerlendirme yöntemidir. İlköğretim çağındaki çocuklarda anne babalardan çocuğun sosyal becerileri hakkında bilgi sağlamak daha kullanışlı olmaktadır (Byrne ve Bazana, 1996, s. 113).

Yansıtmalı-Dışavurumcu Teknikler: Cümle tamamlama teknikleri, çizim yaptırma gibi yöntemler çocukla iletişim sağlamak için yararlı olabilir, ancak bu teknikler belirli sosyal becerileri tanımlamada çok az kanıtlara sahiptir (Merrell, 2001, s. 4).

Sosyometrik Teknikler: Çocukların sosyal becerileri hakkındaki bilginin öğretmen veya anne babadan alınması ya da doğrudan gözlem yapılmasının yanısıra, çocuğun sosyal işlevselliği hakkında değerli bir kaynak da akranları tarafından yapılan değerlendirmelerdir. Bir akranın sosyal becerileri derecelendirmesi sıklıkla sosyometrik

değerlendirme olarak kullanılmaktadır. Bu yöntemin en büyük avantajı, dışarıdan gözlem yapan bir yetişkin tarafından değil, sosyal grup içerisinde yer alan kişilerce yani çocuk ve ergenlerce yapılıyor olmasıdır. Sosyometrik değerlendirmeler akranları tarafından en popüler olan arkadaşlarının seçilmesi veya akran derecelendirmeleri yoluyla elde edilmektedir (Boisjoli ve Matson, 2009, s. 68).

2.2.3.3. Sosyal Beceri Eksikliği

Sosyal beceriler, kişinin tüm yaşamı boyunca önemli ve gereklidir. Literatür incelendiğinde sosyal beceri eksikliklerinin dört grupta ele alındığı görülmektedir:

Sosyal Beceri Kazanım Eksikliği: Belirli durumlarda hangi uygun sosyal davranışların sergileneceği veya hangi sosyal davranışların uygun olduğuna karar verme için gerekli kazanımlarda görülen eksikliklerdir.

Sosyal Beceri Gösterme (Performans) Eksikliği: Çocuğun davranışsal repertuvarında olmasına rağmen uygun sosyal becerilerin beklenen koşullarda görülememesidir. Sosyal performans eksikliği sosyal beceri davranışlarının pekiştirilmemesi ve/veya sosyal becerilerin performans fırsatının eksikliğinden kaynaklanabilir.

Sosyal Beceri Akıcı Anlatım Eksikliği: Sosyal davranış için beceriye sahip veya becerili kişilerden model alınamaması, bir becerinin yeterli şekilde yaşanamaması, tekrarlanmaması veya beceri ortaya konulduğunda düşük oranda veya tutarsız şekilde pekiştirilmesi nedenleriyle sosyal becerilerin eksik kalmasıdır.

Öz kontrol Beceri Eksikliği: Literatürde aykırı davranışlar olarak da tanımlanan öz kontrol beceri eksikliğinde, anksiyete, depresyon, sosyal içe çekilme gibi içselleştirme davranışları ile öfke, yıkıcı ve dürtüsel davranışlar gibi dışsallaştırma davranışları ortaya çıkmaktadır (Gresham ve Elliott, 1989, s. 122; Gresham, Sugai ve Horner, 2001, s. 334).

2.2.4. Okul öncesi Dönemde Görülen Bazı Davranış Sorunları

Çevresiyle etkileşimi sürecinde çocuk farklı özellikler gösteren pek çok sayıda problemle karşılaşır. Bu nedenle çocukların yaratıcı, eleştirel ve analitik düşünebilen; karşılaştığı problemlere uygun ve etkili çözümler bulabilen özellik taşıması ve bunlara uygun davranışlar gösteriyor olması oldukça önemlidir. Çünkü çocuklardan sadece gelişimlerini pozitif yönde sürdürmelerinin yanı sıra, çevresinde bulunan diğer bireylerle de olumlu

ilişkiler kurması ve kurduğu bu ilişkileri sağlıklı bir zeminde sürdürmesi beklenmektedir (Arnold, Kupersmidt, Voegler-Lee ve Marshall, 2012, s.377).

Toplumda kabul edilebilirlik sınırının altında ya da üstünde olan, değiştirilmesi amacıyla ilgilenilen davranışlar problem davranışlar başlığı altında incelenmektedir. Burada kültürel değer ve toplumsal normlar, istenen davranışı şekillendirmede kritik öneme sahiptir. Çocukta problem olarak nitelenen belirtiler, çocuğun gelişim dönemi ve belirtilerin hangi sıklık ve şiddette olduşunun dikkatle incelenmesi sonucunda problem olarak tanımlanmalıdır (Dinnebeil vd., 2013, s.145; Luczynski ve Hanley, 2013, s.356).

Okul öncesi döenmde görülen davranış sorunları dışsallaştırma ve içselleştirme başlığı altında ele alınmaktadır. Dışsallaştırma davranışları saldırganlık, aşırı hareketlilik, vurma, çalma, tehdit etme ve rahatsız edici davranışlardır (Merrell, 2001, s. 2). Bunun yanında devam eden etkinlikleri bozma, karşı gelme, kurallara uymama gibi davranışlar da dışsallaştırma davranışları içine girer (Rusby, 1998, s.10).

İçselleştirme davranışları, içe kapanıklık, bedensel şikayetler, kaygı, korku, tedirginlik, bunalma davranışlarını kapsar. Okul öncesi çocuklarda içselleştirme davranışları olarak sıklıkla depresif görünüm, uyku ve iştah bozuklukları, içe kapanma belirtileri görülmektedir (Merrell, 1995, s.230). Depresif belirtiler görülen okul öncesi çocukların sosyal beceriler gerektiren davranışlarda güçlük yaşadığı, zayıf göz teması, iletişim eksikliği ve güçlüğü yaşadıkları bilinmektedir (Semrud-Clikeman, 2007, s. 178). Çekingenlik, tanınmayan ya da az tanınan akran ve yetişkinlerin yanında gösterilen davranışları ifade etmektedir. Sessizlik ile başlayan çekingenlik zamanla kişilerden uzaklaşmayı ve ilişkilerde sorun yaşamayı beraberinde getirmektedir (Gülay, 2008, s. 67). Çocuklarda çekingen yapı çoğu zaman korku ve sosyal becerilerde azalma davranışı ile birlikte kendini gösterir.

Anselmi vd. (2004) Brezilya'daki okul öncesi dönem çocuklarında görülen davranış problemlerinin, % 31.8'inin agresif davranışları, hiperaktiviteyi, itaatsizliği, düşük dürtü kontrolünü, öfkeli davranışlar sergilemeyi ve ihmalkar davranışları içeren dışşsallaştırma davranış problemleri; % 15.2'sinin ise içe kapanıklığı, somatik şikâyetleri, üzüntüyü, korkuyu, depresyon ve kaygıyı içeren içselleştirme davranış problemleri olduğunu saptamıştır.

Arı, Bayhan ve Artan (1995) dört-onbir yaş grubu çocukların % 59.5'unda davranış ve duygusal problem gözlendiğini ifade etmişlerdir. Kandır (2000)'ın yaptığı bir araştırmada

okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin çocuklarda rastladıkları davranış sorunlarına ilişkin bilgi ve tutumlarını incelemiştir. Davranış sorunlarının görülme sıklığına bakıldığında % 42.4 ile saldırganlık, % 21.1 ile içe kapanıklık, % 10.8 ile tırnak yeme, % 8.4 ile parmak emme, % 8.2 ile mastürbasyon ve alt ıslatma, % 6,7 ile hiperaktiflik ve % 2.1 oranında tik görülmüştür.

Taner-Derman ve Başal (2013) çalışmalarında beş-altı yaş çocuklarında gözlenen davranış problemlerini tespit etmişlerdir. Araştırmada, anaokuluna devam eden 532'si kız 580'i erkek toplam 1112 çocuğun % 60'ında en az bir ya da daha fazla davranış problemi saptanmıştır. Davranış problemi gösteren çocukların % 54'ünün erkek, % 46'sının kız olduğu belirlenmiştir. Çocuklarda görülen davranış problemleri sıklık bakımından değerlendirildiğinde, ilk sırada içe kapanıklık, ikinci sırada aşırı hareketlilik ve hiperaktivite bozukluğu, üçüncü sırada da ise iştahsızlığın olduğu saptanmıştır.

Çocukluk döneminde saldırganlığın birçok değişkenden etkilendiği saptanmıştır. Ambrose (2009, s. 12), yapılan çalışmalarda çocukluk dönemi saldırganlığının sosyo-ekonomik duruma (Offord, Alder ve Boyle, 1986; West, Denton ve Reaney, 2001), aile içi geçimsizliğe, fevri mizaca (Coie ve Dodge, 1998), şiddet içeren televizyon programlarına karşı ilgiye veya şiddet içeren video oyunları oynamaya (Wilson, 2008), otoriter ebeveynlik sitiline (Baumrind, 1966; Baumrind, 1996; Grusec ve Goodnow, 1994; Repetti, Taylor ve Seeman, 2002), sıkı disiplinli eğitime (Campbell vd., 1996; Coie ve Dodge, 1998; Dishion, 1990; Dodge, Pettit ve Bates, 1994) ve ebeveyn ilgisinin eksikliğine bağlandığını belirtmiştir (Dodge vd., 1994; Olson, Bates, Sandy ve Lanthier, 2000; Keller, Cummings, Davies ve Mitchel, 2008).

Çocuklar iki yaştan sonra dil gelişimindeki ilerleme nedeniyle kendilerini daha kolay ifade edebilirler. Bunun sonucu olarak saldırgan davranışların sıklığının azaldığı ve saldırganlık süresinin kısaldığı görülmektedir. Genelde erkeklerin kızlardan daha fazla fiziksel tepki verdikleri, kızların ise daha fazla sözel tepki verdikleri bulunmuştur. Öfke ve saldırganlığın yetişkinlerden çok kardeşlere ve yaşıtlara yöneldiği de görülür (San-Bayhan ve Artan, 2007, s. 226).

Okul öncesi çocukların davranış problemleri ile ilgili yapılan çalışmalarda, çoğunlukla dışsallaştırma problemlerine odaklanıldığı görülmektedir. Bu durum muhtemelen, çocuğun yaşadığı sosyal ve akademik güçlüklere neden olduğu için öğretmenleri ve ebeveynleri tarafından yıkıcı davranışlar olarak algılanmaktadır. Erken dönemde gözlenen ve ilerleyen

zamanlarda devam eden içselleştirme problemleri dışsallaştırma problemleri kadar dikkat çekmemektedir (Karreman, Haas, Tuijl, Aken, Dekovi´c, 2010, s. 39).

2.2. Mizaç

Mizaç, kişinin genel etkinlik düzeyi, duygusal donanımı, tepkilerinin hızı ve şiddeti gibi bünyesel olan ve daha sonra kişiliğinin gelişiminde belirli bir rol oynayan davranış ve tepki yapılarının toplamı olarak tanımlanmaktadır (Budak, 2003, s.510).

Mizaç, bireyin davranışsal üslubu, iç ve dış dünyasına verdiği tepkiler ve deneyimlerinin karakteristik örüntüsüdür. Mizaç, bireyin gelişimsel düzey ve yeteneklerine işaret eden; davranışın "ne" olduğundan ziyade "nasıl" olduğunu, davranışsal ve duygusal uyum ve motivasyonlarını açıklayan bir terimdir. Mizaç kişilik ile aynı değildir ama onun önemli bir parçasıdır (Carey, 2009, s. 75).

Mizaç, yaşamın erken dönemlerinde ortaya çıkan, fizyolojik ve biyolojik süreçlerle güçlü bağlantıları olan değişmeye dirençli davranışsal ve duygusal özellikler örüntüsüdür (Mathewson, Miskovic ve Schmidt, 2012, s. 418).

2.3.1. Mizaca Yönelik Temel Teorik Yaklaşımlar

2.3.1.1. Thomas ve Chess'in Yaklaşımı

Mizaç hakkındaki düşünceler eski zamanlara dayansa da çocukların mizaç özelliklerinin araştırılması alanında bir ilk olarak kabul edilen New York Boylamsal Çalışması, Thomas ve Chess tarafından 1956 yılında başlatılmış, sonuçları 1977 yılında yayınlanmıştır. Bu çalışmada New York'ta yaşayan ve büyük bir kısmını eğitimli ailelerin çocuklarının oluşturdukları 84 aileden 133 çocuk 3 aylıktan yetişkinliğe kadar izlenmiş ve araştırmanın sonucunda dokuz mizaç boyutu belirlenmiştir (Zentner ve Bates, 2008, s. 8). Bu boyutlar sırası ile şu şekildedir:

- Aktivite Düzeyi: Çocuğun uyku, yeme, oynama, giyinme ve banyo yapma boyunca fiziksel hareket miktarı.
- Ritmiklik: Çocuğun açlık, uyku ve tuvalet gibi fizyolojik ihtiyaçlarının düzenliliği.
- Yakınlaşma/Çekingenlik: Çocuğun değişik veya yeni bir uyarana (insan, durum, yiyecek, oyuncak vb.) yönelik ilk tepkisi.

- Uyumluluk: Çocuğun çevresindeki değişikliklere uyum sağlamadaki kolaylığı.
- Tepkilerin Yoğunluğu: Çocuğun gösterdiği tepkinin enerji düzeyi ya da kuvveti.
- Uyarılma Eşiği: Çocukta fark edilebilir bir tepki uyandırabilmek için gerekli olan ışık, ses gibi uyarıcıların yoğunluk düzeyi, şiddeti.
- Duygu durumu: Arkadaşça, memnun ve neşeli davranış miktarı ile düşmanca, huzursuz ve keyifsiz davranış miktarının karşılaştırılması.
- Çelinebilirlik: Çevresel bir uyaranın ne kadar kolaylıkla çocuğu yaptığı bir davranıştan alıkoyduğu.
- Sebat Etme: Çocuğun belli bir işle meşgul olduğu zamanın uzunluğu, seçici olarak o iş üzerine dikkatinin dağılımı (Carey, 2009, s. 76).

Her bir boyuttan alınan puanların ileri analizlerinden üç tür mizaç (kolay, zor ve yavaş alışan) ortaya çıkmıştır. Çalışmada "zor" mizaç türüne giren bebeklerin psikolojik problemler açısından yüksek risk taşıdıkları ancak, "zor" kavramının anne babaların değer yargılarına ve çocuk yetiştirme tutumlarına bağlı olduğu göz önünde bulunduran Thomas ve Chess, bebeğin mizacı ile çevresi arasındaki etkileşime vurgu yapmışlardır. Buna göre çocuğun mizacının yanısıra bu mizaç özelliklerine uyum sağlayan bakım veren kişilerin olması gereklidir. En iyi sonucun anne babanın ihtiyaçları ile bebeğin mizacının örtüşmesi, eşleşmesi ile sağlanabildiğini belirtmişlerdir (Mathewson, Miskovic ve Schmidt, 2012, s. 418).

2.3.1.2. Buss ve Plomin'in Yaklaşımı

Buss ve Plomin (1975), Thomas ve Chess'in modelini yeniden düzenleyerek, mizacın yetişkinlikteki kişiliğin gelişimsel bir öncülünün olduğunu belirtmişlerdir. Mizacı, doğuştan gelen özellikler olarak tanımlamışlar, genetik ve zaman içerisinde değişmez olduğunu söylemişlerdir. Buna göre 4 mizaç alanından bahsetmişlerdir:

- Duygusallık (örn. Duygu yoğunluğu)
- Aktivite (örn. Motor aktivite sayısı)
- Sosyallik (örn. Başkalarına yakınlık)
- Dürtüsellik (örn. Ketlemeye karşı hızlılık)

Dürtüsellik çelişkili sonuçlar nedeniyle modelden çıkarılmıştır. Sosyallik boyutu da sosyallik ve utangaçlık olmak üzere alt boyutlarda ele alınması ve sosyallik boyutunun farklı yaş ve kültürlerde benzer olup olmadığının incelenmesi konusunda öneriler ortaya atılmıştır (De Pauw veMervielde, 2010, s. 317).

2.3.1.3. Goldsmith ve Campos'un Yaklaşımı

Goldsmith ve Campos (1982), temel duyguların mizacın özünü oluşturduğunu ileri sürmüşlerdir. Mizaçtaki bireysel farklılıkları temel duyguları deneyimleme, ifade etme ve duygusal deneyimin sıklığındaki farklılıklara benzetmişlerdir. Belirttikleri duygular öfke, üzüntü, korku, keyif, eğlence, ilgi, süreklilik ve sürprizdir. Mizaç üzerinde bireylerin sosyal etkileşimlerindeki alıcı ve ifade edici farklılıklarının önemini vurgulamışlardır (Rothbart ve Gartstein, 2008, s. 320).

Goldsmith ve Campos yaklaşımlarında mizaç bileşeni olarak duygunun yanı sıra duygu regülasyonunu da ele almışlardır. Duygu regülasyonu, mizaç yapılarının en karmaşık olanlarından biridir. Kişinin hedeflerine ulaşabilmesi için duygusal tepkilerini (yoğunluk ve zamanlama açısından) izleme, değerlendirme ve gerekirse düzenlemeden sorumlu içsel ve dışsal işlemlemelere gerek vardır (Thompson, 1994, s. 27-28).

2.3.1.4. Kagan'ın Yaklaşımı

Kagan, Reznik ve Snidman (1988) tanıdık olmayan durumlar karşısında çocukların davranışsal inhibisyonunu boylamsal bir yöntem ile çalışmışlardır. Bu konudaki ilk boylamsal çalışmada tutarlı bir biçimde tanıdık olmayan kişi ve durumlardan kaçınan iki yaşındaki çocukların aynı özelliklerini yedi yaşına geldiklerinde de gösterdikleri ve kardiyovasküler sistemlerindeki sempatik tonusun normalden daha fazla olduğu bulgularına ulaşılmıştır. Aynı durumlar ve kişilerden daha az kaçınan ve kaygı düzeyi daha düşük olan iki yaşındaki çocukların da yedi yaşlarında aynı özelliklerini korudukları ve daha fazla parasempatik tonusları olduğu bulgularına ulaşılmıştır

Kagan'ın mizaç ile ilgili çalışmaları nörobilim literatürüne katkı sağlamıştır. Beyinde bulunan amigdala korkudan sorumlu bir yapıdır. Kagan, inhibe olan bebeklerin amigdalalarının korku duyum eşiklerinin daha düşük olduğunu saptamıştır. Bunun yanı sıra yeniliklere çok yüksek düzeyde olumsuz tepki veren bebeklerin otonom, hormonal

yapılarının ve beyin örüntülerinin daha farklı olduğunu göstermiştir. Boylamsal çalışmalarında Kagan ve arkadaşları bebekliklerinden itibaren inhibe olan ve inhibe olmayan bebeklerin fizyolojik tepkilerinin durağan olduğunu, bu özelliklerinin sonraki yaşamlarında davranışsal uyumlarını yordadığını belirtmişlerdir (Mathewson, Miskovic ve Schmidt, 2012, s. 420).

2.3.1.5. Rothbart'ın Yaklaşımı

Rothbart'a göre mizaç, kişiliğin gelişiminde birincil önemi olan, nöral ağlar sayesinde davranışlarda bireysel farklılıkları sağlayan bir yapıdır. Mizaç ve deneyim birlikte "kişilik"i oluşturmaktadır. Kişilik ise, çocuğun kendisi, diğerleri, fiziksel ve sosyal dünyayı, değerleri, tutumları ve başa çıkma stratejileri hakkında bilişlerinin gelişimini içermektedir. Mizaç, şiddet, tepkinin toparlanması, öz düzenleme, gayretli kontrol gibi süreçlerle ölçülen, duygusal, motor ve dikkat tepkilerindeki bireysel farklılıklar olarak tanımlanmaktadır. Mizaç, erken bebeklik döneminden itibaren, çocukların çevreye tepkileri önemli oranda değişkenlik gösterir. Mizaçtaki farklılıklar, biyolojik temelli ve bireylerin genetik miraslarına bağlıdır (Rothbart, 2007, s. 207).

Rothbart'ın modeli yaşamın ilk yılındaki mizacın tanımlanması amacıyla geliştirilmişse de sonradan yöntem ve kapsam olarak farklı yaş gruplarını incelemeye başlayarak genişletilmiştir. Bebeklik, okul öncesi dönem, okul dönemi, erinlik, ergenlik ve yetişkinlik gibi yaş gruplarında uygulanan mizaç ölçeklerinde, mizacın yapısının üç faktörde toplandığı belirtilir:

- Gayretli kontrol (Dikkati odaklama, engelleme denetimi, algısal hassasiyet, düşük yoğunluklu uyaranla memnuniyet)
- Olumsuz duygulanım (Kızgınlık/düş kırıklığı, korku, rahatsızlık, mutsuzluk, azalan tepki /sakinleşme)
- Dışa dönüklük (Etkinlik seviyesi, utangaçlık, yüksek yoğunluklu uyaranla memnuniyet, gülümseme/kahkaha, dürtüsellik, yakınlaşma/olumlu katılım) (De Pauw ve Mervielde, 2010, s. 317; Rothbart, Ahadi, Hershey ve Fisher, 2001, s.1406).

Mizaç yapısını oluşturan faktörler Tablo 2'de ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

Tablo 2

Mizaç Yapısını Oluşturan Faktörler (Rothbart, 2007, s. 208)

Mizaç faktörleri	Mizaç faktörlerinin tanımları
Gayretli kontrol	
Dikkati Odaklama	Verilen görev ve etkinliğe odaklanma ile dikkatin sürdürülmesindeki eğilim
Engelleme denetimi	Gelecek zamanda eylemleri planlama ve uygun olmayan tepkileri bastırma kapasitesi
Algısal hassasiyet	Beş duyuya yönelik uyaranlara olan hassasiyetin derecesi
Düşük yoğunluklu uyaranla memnuniyet	Düşük seviyeli uyaranın yoğunluğu, derecesi, karmaşıklığı ve uyumsuzluğun yer aldığı durumlara bağlı hoşlanma ve memnuniyetin derecesi
Olumsuz duygulanım	
Kızgınlık/düş kırıklığı	Sürdürülen etkinliğin bölünmesine veya amaçların engellenmesine bağlı olumsuz etkilenimin derecesi
Korku	Beklenen ağrı veya zorlayıcı ve/veya potansiyel tehdit edici durumlara bağlı huzursuzluk, üzülme ya da sinirliliği içeren olumsuz duygunun derecesi
Rahatsızlık	Uyaranın ışık, hareket, ses veya dokunun karmaşıklığı, oranı veya gücünün duyusal nitelikleriyle bağlantılı olumsuz duygulanım
Mutsuzluk	Acı duyma, hayal kırıklığı ve nesne kaybı ya da kaybetme tehdidine bağlı enerjide azalma ve duygu durumda çökme ve olumsuz duygunun derecesi
Azalan Tepki /Sakinleşme	Aşırı sıkıntı, heyecan veya genel uyarılma halinden kurtulma oranı
Dışa dönüklük	
Etkinlik seviyesi	Kaba motor aktivitelerin derecesi, hareketin oran ve yaygınlığı
Utangaçlık	Yeni ve belirsiz durumlarda tereddütlü ve çekingen yaklaşım
Yüksek yoğunluklu uyaranla memnuniyet	Yüksek seviyeli uyaranın yoğunluğu, derecesi, karmaşıklığı, yeniliği ve uyumsuzluğunun yer aldığı durumlara bağlı hoşlanma ve memnuniyet derecesi
Gülümseme/kahkaha	Uyaranın yoğunluğu, derecesi, karmaşıklığı ve uyumsuzluğun değişmesine verilen olumlu duygusal yanıtın derecesi
Dürtüsellik	İlk yanıtın hızı ve şiddeti
Yakınlaşma/Olumlu Katılım	Beklenen memnuniyet verici etkinlikler için heyecanlanma ve olumlu katılım derecesi

Mizaç çocukların sosyal-duygusal gelişim ve uyum sorunlarına önemli bir şekilde katkıda bulunmaktadır (Kiff, Lengua ve Zalewski, 2011, s. 254). Olumsuz mizaç özelliğine sahip olan çocukların sosyal-duygusal alanlarda zorluk yaşadıkları görülmektedir (Joseph ve Strain, 2003, s.65-66).

2.3.2. Mizacın Gelişimi

Mizacın değişip değişmediği merak edilen konular arasındadır. Mizacın yaşla birlikte geliştiği, ancak çok fazla değişmediği kabul edilmektedir. Örneğin, erken bebeklik döneminde bebekler, genellikle ağlarlar. Duygularını ve dikkatlerini daha iyi düzenlemeye başladıklarında daha sakin olmaya başlarlar. Aktivite düzeyi anlamında, aktif bir bebeğe bakım kolay olmayabilirken yavaş bir bebeğe bakım kolay olabilir. Bu bebekler emeklemeye başladıklarında aktif bebek keşfe açıkken, yavaş bebek daha korkulu ve içekapanık olabilir. Erken bebeklik döneminde, bebeğin gülümsemesi ve kahkahası olumlu bir duygu durum boyutu olarak ortaya çıkmaktadır. Bebekler ikinci ayla birlikte öfke/korku tepkileri vermeye başlarlar ve bu dönemde sıklıkla kolik problemleri yaşarlar. Yapılan çalışmalarda bu dönemde yaşanan kolik problemlerinin ileride yapılan mizaç değerlendirmelerini yordamadığını ortaya konulmuştur. 4. ayla birlikte bebeklerin korku ve sinirlilik tepkileri ayrışmaya başlamaktadır. 4. ayda yüksek motor aktivite ve olumlu duygu durumun çocukluk dönemindeki atılgan davranışları ile bağlantılı olduğu bilinmektedir. 4 - 6. aylar bebeğin dikkatinin arttığı bir dönemdir. Davranışsal inhibisyon ve korku ise 9 - 12. aylar arasında gelişmekte ve bebeğin yaklaşma tepkilerini yönetmektedir. Bu tepkiler duyguların erken tepki sistemleri olması bakımından önemlidir. Bebek emeklemeye ve yürümeye başladığında olumlu duyguları artmakta, daha araştırmacı ve dışadönük olmaya başlamaktadır. Yönetici dikkat sisteminin gelişimi bebeklik ve okul öncesi dönemde mizacın gayretli kontrol, planlama, engelleme denetimi bileşenleri için önemlidir. Gayretli kontrolün gelişimi öz düzenlemeyi ortaya çıkaran dikkat becerileri ile yakından ilişkilidir (Berk, 2013b, s. 423; Rothbart ve Gartstein, 2008, s. 323, 324).

Erken çocukluk döneminde dikkat uzamı, sinirlilik, sosyallik, utangaçlık, gayretli kontrol gibi mizaç bileşenlerinin ölçümünün birkaç ay, birkaç yıl hatta yetişkinlikte tekrarlandığı zaman benzer sonuçlar ortaya çıktığı görülmektedir (Caspi vd.; Kochanska ve Knack; Majdandzic ve Van Den Boom; Rothbart, Ahadi ve Evans; Van Den Akker'den aktaran Berk, 2013b, s. 423).

2.3.3. Mizacı Etkileyen Faktörler

Mizaç kelimesi kişilikteki bireysel farklılıklar için genetik bir temel oluşturur. Wachs ve Bates (2001) çalışmalarında tek yumurta ikizlerinin çift yumurta ikizlerine göre mizaç ve kişilik ölçümlerinde daha benzer sonuçlar ortaya koyduğunu saptamıştır. Bireysel farklılıkların yaklaşık yarısının genetik özelliklerden kaynaklandığı bilinmektedir. Kalıtsallık olumlu duygulara göre olumsuz duyguların ifadesini daha fazla yordamaktadır. Soyaçekimin mizacın daha durağan hale geldiği çocukluk ve yetişkinliğe göre bebeklikte daha fazla rolünün olduğu bilinmektedir. Mizaç üzerinde çevresel faktörler oldukça güçlüdür. Örneğin, beslenme ve duygusal yoksunluğun mizacı olumsuz anlamda etkilediği bilinmektedir. Bebeklik dönemlerinde bu tür yoksunluklara maruza kalanların ilerleyen dönemlerde stresli yaşam olayları ile kolay başedemedikleri de görülmüştür (Berk, 2013b, s. 424).

Chotai ve Asberg (1999) ve Torres-Farfan vd. (2004) hamile annelerin fizyolojilerinin sonbahar ve ilkbahar boyunca güneş ışığındaki değişikliklerden etkilenmesi nedeniyle gebe kalma döneminin mizaç üzerinde etkisinin olduğunu ileri sürmüşlerdir. Kuzey yarım kürede eylül ayının başlarından ekim ayının sonlarına doğru güneş daha çabuk battığı için hamile anneler normalden daha fazla miktarda melatonin salgılamaktadırlar. Şubat ayının sonundan nisan ayının sonuna kadar güneş ışığı arttıkça daha az melatonin salgılanmaya ihtiyaç duyulmaya başlanmaktadır. Melatonin, beyin gelişiminde kortizol gibi etkili olan molekül ve sentezlerin, genlerin aktive olmasını veya baskılanmasını sağlayan mitokondriyal fonksiyonların korunmasını sağlamaktadır. Gortmaker, Kagan, Caspi ve Silva (1997)'nın çalışmalarında, anneleri kuzey kutbunda sonbahar boyunca, güney kutbunda ise ilkbahar boyunca hamile kalanların çocuklarının daha fazla utangaç olma riski taşıdıkları ve yetişkinliklerinde daha fazla suç işleme eğilimine sahip oldukları belirtilmektedir. Hanley, Brain ve Oberlander (2013) ve Patterson (2006)'a göre, hamilelik döneminde geçirilen hastalıklar, yaşanan yoğun stres, alkol, madde ve ilaç kullanımı nörokimyasal, anatomik veya bağışıklık sistemini bozarak doğum sonrası mizaç özelliklerini etkilemektedir (Kagan, 2014, s. 387).

Farklı çevresel faktörler ile farklı mizaç profillerinin birleşimiyle çok fazla farklı kişilik profili ortaya çıkmaktadır. Bu önemli deneyimler arasında anne babayla yaşanan sosyalleşme yaşantıları, kardeşlerle ilişkiler, okulda yaşanan başarı ya da başarısızlıklar, akran ilişkilerinin niteliği gibi süreçler yer almaktadır. Çocuğun içine doğduğu sosyal sınıf da geliştireceği kişiliği için önemlidir. Werner (1993)'in kohort çalışmasında doğumdan 40

yaşına kadar takip ettiği kişilerin yetişkinliklerindeki kişilik özelliklerinde en çok erken dönem mizaç özellikleri ile içinde bulundukları sosyal sınıfın etkili olduğunu saptamışlardır. Yüksek eğitimli ailelerde doğan ve bebekliklerinde sakin olanların, diğerlerine göre daha az okul başarısızlığı yaşadıkları, daha az suça karıştıkları, daha az fiziksel ve ruh sağlığı riskleri taşıdıkları bilinmektedir (Kagan, 2001, s. 11288-11289).

Mizacın sosyal davranışlarla ilişkisi oldukça yüksektir. Aktivitesi yüksek olan okul öncesi çocukların akranlarıyla sosyal ilişkilere grime olasılıklarının yüksek olduğu, ancak daha az hareketli olan çocuklara göre çatışma olasılıklarının da yüksek olduğu görülmüştür. Utangaç çocukların ise arkadaşlarını gözlemledikleri, etkileşime girmekten kaçındıkları, oyun faaliyetlerine katılmadıkları ve daha az konuştukları görülmüştür (Henderson vd., 2004).

2.3.4. Mizacın Değerlendirilmesi

Erken çocuklukta mizacın değerlendirilmesi sıklıkla bakım veren kişiden alınan bilgilerden veya mizaçla bağlantılı davranışın yapılandırılmış gözlemlerine dayalı olarak yapılmaktadır. Yenidoğan ve küçük bebeklerin mizaç değerlendirmesi, onların çeşitli uyaranlara verdikleri tepkilerin gözlemlenmesi ile; büyük bebeklerin ve okul öncesi çocukların değerlendirilmesi ise onların dikkate dayalı düzenleyici kapasitelerinin gözlemlenmesi ile değerlendirilmektedir (Rothbart ve Gartstein, 2008, s. 321).

Mizacı oluşturan genler veya beyin yapıları henüz tam olarak bilinmediği için, çağdaş bilimciler mizacı davranışsal olarak açıklamaktadırlar. Az sayıda gözlemlenebilir davranışları olan bebeklerin tepkileri mizaç olarak kabul edilebilir. En net tepkileri ağrı, soğuk, açlık gibi konforsuz durumlara veren bebeklerin, bu tepkileri ne kadar süre ve şiddette verdiklerinin yanısıra sakinleştirilmelerinin kolaylık durumları da önemlidir. Buradan hareketle dört farklı mizaç türü olabilmektedir: (1) Şiddetli ağlayan ve kolay sakinleşemeyen bebekler; (2) Şiddetli ağlayan, fakat en az çabayla sakinleşen bebekler; (3) Şiddetli ağlamayan, fakat kolay sakinleşemeyen bebekler; (4) Şiddetli ağlamayan ve kolay sakinleşen bebekler. Bir başka mizaç tanımı da beklenmedik veya bilinmeyen olaylara verilen tepkilerin türüne göre yapılmaktadır. Yemek, koku, ses ve görüntü gibi beklenmedik veya bilinmeyen durumlarda bazı bebekler hareketlenir, bazıları ağlar, bazıları aynı, bazıları ise sessiz kalırlar. Bebekler, ayrıca emdikleri emzikleri ağızlarından alınması gibi durumlarla sınırlandırıldıklarında engellenen tepkilerinde değişiklik gösterirdikleri zaman ve bebeğe dışarıdan bir uyaran verilmeksizin kendiliğinden ortaya

çıkan babıldama, gülümseme ve dudak hareketlerinin sıklığı hesaplanarak da mizaç tanımları yapılmaktadır (Kagan, 2014, s. 378).

Çocukların mizaçlarının değerlendirilmesi için yapılan gözlemler sıklıkla yapılandırılmış süreçlere sahip laboratuvar koşullarında yapılmaktadır; bununla birlikte bazı gözlemler çocuğun evinde yapılabilir. Bakım veren kişilerden alınan bilgiler, çocuğun anne babasına veya öğretmenine çocuğun mizaçla bağlantılı davranışlarının sıklığının sorulması ile yapılmaktadır (Rothbart ve Gartstein, 2008, s. 322).

Çocukların mizaçlarının değerlendirilmesinde kullanılan yöntemlerin bazı avantaj ve dezavantajları mevcuttur. Örneğin, çocuğu çok farklı zamanlarda ve uzunca bir süredir gözlemleme şansına sahip olan bakım veren kişilerden alınan bilgilerde kullanılan soru formlarının geliştirilmesi, uygulanması ve analizi oldukça uygundur ve çeşitli değişkenlerle çalışmaya olanak sağlar. Doğal gözlemler dış geçerliğin yüksek olmasını ve daha fazla nesnelliği sağlarken, laboratuvar çalışmaları çocuğun tepkilerini, karıştırıcı değişkenleri ve zamanı kontrol ederek gözlemleme şansını sağlamaktadır. Çocuğa bakım veren kişilerin değerlendirilmeleri sırasında bazı problemler yaşanabilir. Örneğin, değerlendirme formunun özellikleri, bakım verenin çocuk hakkındaki bilgi düzeyi, değerlendirme anındaki duygu durumu, çocuğun davranışlarını doğru hatırlayamaması, olumsuz maddeleri işaretlemesi, çocuğun gerçek davranışlarını belirtmemesi gibi durumlar çocuğun mizaçla bağlantılı davranışlarının doğru bir şekilde öğrenilmesini engelleyebilir. Evde ve laboratuvar ortamında çocuğun gözlemlenmesi sırasında, ilgili davranışın kaydedilmesi için sınırlı kapasitenin olması, gözlem yapan kişinin duygu durumu, davranışların doğru kaydedilememesi gibi bazı olumsuz etkiler görülebilir (Rothbart ve Bates, 2006, s. 113-114).

2.4. İlgili Çalışmalar

2.4.1. Okul öncesi Dönemde Sosyal Yetkinlik ve Sosyal Beceriler İle İlgili Yapılan Çalışmalar

Pekdoğan (2016), "Hikaye Temelli Sosyal Beceri Eğitim Programının beş-altı Yaş Çocukların Sosyal Becerilerinin Gelişimine Etkisinin İncelenmesi" adlı çalışmasında, Hikaye Temelli Sosyal Beceri Eğitim Programının okul öncesi eğitime devam eden beş-altı yaş çocukların sosyal becerilerinin gelişimine etkisini incelemektir. Araştırmada öntest-sontest-kalıcılık testi kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Çalışmaya anaokuluna

devam eden beş-altı yaşındaki 60 çocuk (30 deney, 30 kontrol) katılmıştır. Deney grubundaki çocuklara 5 hafta boyunca haftada 2 kez Hikaye Temelli Sosyal Beceri Eğitim Programı uygulanmıştır. Çalışmada çocukların öğretmenleri tarafından doldurulan "Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği" kullanılmıştır. Çalışmanın sonucunda deney ve kontrol grubundaki çocukların sosyal beceri puanları arasında anlamlı farklılık olduğu görülmüştür.

Uysal ve Balkan (2015), "Sosyal Beceri Eğitimi Alan ve Almayan Okul Öncesi Çocukların, Sosyal Beceri ve Benlik Kavramı Düzeyleri Açısından Karşılaştırılması" adlı çalışmalarında düşük sosyo-ekonomik seviyedeki okul öncesi çocuklara verilen sosyal beceri eğitiminin çocukların benlikleri ve sosyal beceri düzeyleri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Çalışmaya toplam 131 çocuk ve bu çocuklardan 39'unun annesi dahil edilmiştir. Çalışmada "Purdue Okul Öncesi Çocuklar için Benlik Kavramı Ölçeği", "Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği" ve "Aile Bilgi Formu" kullanılmıştır. Çalışma sonuçları incelendiğinde, hem çocuk eğitimine katılan hem de anne katılımlı sosyal beceri eğitimine katılan çocukların sosyal beceriler alt boyutlarından "kişiler arası beceriler" ve "sonuçları kabul etme becerileri" puanları eğitimlerin sonunda artış göstermiştir. Sosyal beceri eğitimine tek başına katılan çocuklarda ayrıca eğitimin sonunda sosyal beceri toplam puanları ve benlik kavram puanlarında da artış saptanmıştır. Hiçbir müdahalede bulunulmayan kontrol grubunda ise bu gelişmelere rastlanmamıştır.

Dereli-İman (2014), "Değerler Eğitimi Programının Beş-Altı Yaş Çocukların Sosyal Gelişimine Etkisi: Sosyal Beceri, Psiko-sosyal Gelişim ve Sosyal Problem Çözme Becerisi" adlı çalışmasında, okul öncesi dönem çocukları için geliştirilmiş olan değerler eğitimi programının çocukların sosyal beceri, psiko-sosyal gelişim ve sosyal problem çözme becerilerine etkisini incelemiştir. Çalışmada öncesi eğitim kurumuna devam eden beş buçuk- altı yaş arasında 66 çocuk yer almıştır. Deney grubundaki çocuklara, 11 hafta 33 oturum her bir oturum 30 dakika süren "Değerler Eğitimi Programı" uygulanmıştır. Araştırmada, "Aile Katılım Formu", "Değerler Eğitimi Programını Değerlendirme Görüşme Formu", "Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği", "Okul Öncesi Çocuklar İçin Psiko-Sosyal Davranışlar Ölçeği" ve "Wally Çocuk Sosyal Problem Çözme Dedektif Oyun Ölçeği" kullanılmıştır. Çalışmanın sonucunda eğitim programına katılan çocukların sosyal beceri, psiko-sosyal gelişim ve sosyal problem çözme becerileri puan ortalamalarının eğitim programına katılmayan çocukların puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur.

Aksoy (2014) “Hikâye Anlatma Temelli ve Oyun Temelli Sosyal Beceri Eğitiminin Anasınıfına Devam Eden Çocukların Sosyal Becerilerine Etkisinin İncelenmesi” adlı çalışmasında hikâye anlatma temelli ve oyun temelli sosyal beceri eğitiminin anasınıfına devam eden çocukların sosyal becerilerine etkisini incelemiştir. Çalışmaya, birbirinden farklı okullarda olan ve her biri 40'ar çocuktan oluşan Deney-I, Deney-II ve Kontrol grubu şeklinde toplam 120 çocuk dahil edilmiştir. Deney-I grubuna "Hikâye Anlatma Temelli Sosyal Beceri Eğitimi”, Deney-II grubuna “Oyun Temelli Sosyal Beceri Eğitimi” on iki hafta boyunca ve haftada ikişer saatlik oturumlar halinde uygulanmış, kontrol grubundaki çocuklara ise herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır. Çalışmada çocuklara ve ebeveynlere ait bilgilerin toplanması amacıyla "Genel Bilgi Formu", çocukların sosyal becerilerinin değerlendirilmesi amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen "Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği-Öğretmen Formu" ve uyarlaması yapılan "Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği-Ebeveyn Formu" kullanılmıştır. Çalışma sonucunda; öğretmen ve ebeveyn değerlendirmeleri birlikte ele alındığında hikâye anlatma temelli sosyal beceri eğitimine katılan çocukların "iletişim", "uyum", "kendini kontrol", "prososyal davranışlar" boyutunda ve toplam sosyal becerilerde, oyun temelli sosyal beceri eğitimine katılan çocukların ise "iletişim", "uyum", "kendini kontrol", "prososyal davranışlar", "atılganlık" boyutunda ve toplam sosyal becerilerde herhangi bir müdahalede bulunulmayan çocuklardan anlamlı bir şekilde daha yüksek düzeyde olduğu ortaya konmuştur. Öğretmen değerlendirmelerine göre hikâye anlatma temelli sosyal beceri eğitiminin "iletişim" ve "prososyal davranışlar" boyutundaki sosyal beceriler üzerinde oyun temelli sosyal beceri eğitiminden, oyun temelli sosyal beceri eğitiminin ise "kendini kontrol" ve "atılganlık" boyutundaki sosyal beceriler üzerinde hikâye anlatma temelli sosyal beceri eğitiminden anlamlı bir şekilde daha etkili olduğu belirlenmiştir.

Uysal (2014) “Anne Destekli, Anne Desteksiz Sosyal Beceri Eğitimi Alan ve Almayan Okul öncesi Çocukların Sosyal Beceri Düzeyleri ve Benlik Kavramlarının Karşılaştırılması” adlı çalışmasında sosyoekonomik düzeyi düşük okul öncesi eğitim kurumuna devam eden dört-altı yaş çocuklarından oluşan, hem anne destekli, hem de anne desteksiz sosyal beceri eğitimi alan ve almayan toplam üç grubun, sosyal becerileri ve benlik kavramlarını eğitimin bitiminde ve kazanımların kalıcılığını test etmek amacı ile eğitimin bitiminden üç ay sonrasında incelemiştir. Araştırmaya toplam 59 kız, 72 erkek çocuk ile çocukların 39 annesi katılmıştır. Araştırmada “Purdue Okul öncesi Çocuklar için Benlik Kavramı Ölçeği”, “Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği” ve “Aile Bilgi Formu”

kullanılmıştır. Araştırma sonunda, anne desteksiz sosyal beceri eğitimi alan çocuklara yönelik yapılan çalışmalardan iki ay sonrasında çocukların benlik kavramlarında ve toplam sosyal becerilerinde anlamlı artış gözlenmiştir. Anne destekli sosyal beceri eğitimi alan çocukların ise sonuçları kabul etme becerileri ve kişilerarası becerilerinde olumlu ilerlemeler olmuş, hiçbir müdahalede bulunulmayan kontrol grubunda ise bu gelişmelere rastlanmamıştır. Ayrıca eğitimin bitiminden üç ay sonraki izleme çalışmalarında, her iki deney grubundaki çocukların kazanılan sosyal beceri ve benlik kavramı düzeylerini koruduğu görülmüştür.

Öziskender ve Güdek (2013) "Orff Yaklaşımı ile Yapılan Okul Öncesi Müzik Eğitiminin Öğrencilerin Sosyal Becerilerinin Gelişimine Etkileri" adlı çalışmalarında Orff yaklaşımı ile yapılan okul öncesi müzik eğitiminin öğrencilerin sosyal becerilerinin gelişimine etkilerini incelemişlerdir. Araştırmanın çalışma grubunu okul öncesi altı yaş grubu 40 kişi oluşturmuştur. Çalışmada ön ve son test olarak çocukların öğretmenleri tarafından doldurulan "Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği" kullanılmıştır. Deney grubunu oluşturan öğrencilere 10 hafta boyunca haftada 2 gün Orff eğitimi uygulanmış, kontrol grubu öğrencilerine herhangi bir eğitim verilmemiştir. Elde edilen veriler sonucunda Orff Schulwerk yaklaşımı ile verilen okul öncesi müzik eğitiminin bu eğitimin verilmediği çocuklara göre kişilerarası iletişim, kızgınlık davranışlarını kontrol etme ve değişikliklere uyum sağlama, sözel açıklama, amaç oluşturma, görevleri tamamlama becerileri gibi sosyal becerilerinin daha fazla geliştiği saptanmıştır.

Özdemir-Topaloğlu (2013) "Etkinlik Temelli Sosyal Beceri Eğitiminin Çocukların Akran İlişkilerine Etkisi" adlı çalışmasında etkinlik temelli sosyal beceri eğitiminin anaokuluna devam eden dört-beş yaş grubu çocuklarının akran ilişkilerine etkisini incelemiştir. Çalışmada 20 deney grubu ve 20 kontrol grubu olmak üzere toplam 40 çocuk katılmıştır. Çalışmada "Kişisel Bilgi Formu" ve "Çocuk Davranış Listesi" kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda, etkinlik temelli sosyal beceri eğitimi programının çocukların akran ilişkilerini olumlu yönde desteklediği, verilen sosyal beceri eğitimin çocukların akranlarına karşı saldırganlık, aşırı hareketlilik, akranlarına karşı asosyal davranışlar ve akranları tarafından dışlanma puanları üzerinde olumlu anlamda etkili olduğu görülmüştür.

Sapsağlam (2013) "Anasınıfına devam eden çocuklara uygulanan sosyal değerler eğitimi programının sosyal beceri kazanımına etkisinin incelenmesi" adlı çalışmasında sosyal değerler eğitimi programının anasınıfına devam eden çocukların sosyal beceri kazanımlarına etkisini incelemiştir. Çalışmada deney grubunda 20 çocuk ve kontrol

grubunda 20 çocuk olmak üzere toplam 40 çocuk yer almıştır. Çalışmada "Genel Bilgi Formu" ve "Okul öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği" kullanılmıştır. Çalışmada "Sosyal Değerler Eğitimi Programı" deney grubuna uygulanmıştır. Elde edilen bulgular sonucunda sosyal değerler eğitimi programının çocukların sosyal beceri kazanımında etkili olduğu saptanmıştır.

Karaoğlu (2011) "Başarıya İlk Adım Erken Müdahale Programının beş-altı Yaş Grubu Çocuklarının Problem Davranışlarına, Sosyal Becerilerine ve Akademik Etkinliklerle İlgilenme Sürelerine Olan Etkisi" adlı çalışmasında Başarıya İlk Adım Erken Müdahale programının "Sınıf ve Ev Modülü" ve sadece "Sınıf Modülü" uygulamalarının 5-6 yaş çocuklarının problem davranışlarına, sosyal becerilerine ve akademik etkinliklerle ilgilenme sürelerine olan etkisini incelemiştir. Çalışmaya beş-altı yaş grubundaki toplam 24 anasınıfı öğrencisi dahil edilmiştir. Çalışmada "Sosyal Beceri Derecelendirme Ölçeği", "Kişisel Bilgi Formu" kullanılmış, doğrudan gözlem yoluyla öğrencilerin akademik etkinliklerle ilgilenme süreleri hesaplanmıştır. Çalışma sonuçları incelendiğinde, müdahale programının sınıf ve ev modülü birlikte uygulandığında problem davranışları ve dışsallaştırma problem davranışları kontrol grubuna göre anlamlı derecede düşürdüğü sosyal beceri ve alt boyutlarından işbirliği, atılganlık ve kendini kontrol becerilerini de anlamlı düzeyde artırdığı görülmektedir. Sadece sınıf modülü uygulanan grubun problem davranışlar ve dışsallaştırma problem davranışlara ait öntest-sontest puanlarının arasında grup içinde anlamlı değişiklik gözlenirken; sosyal beceri ve alt boyutları işbirliği, atılganlık ve kendini kontrol beceri puanlarını kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde artırdığı görülmüştür. İçselleştirme problem davranışlarda herhangi bir değişim gözlenmemiştir.

Bery ve O'Connor (2010) "Davranışsal Risk, Öğretmen-Çocuk İlişkisi ve Orta Çocukluk Döneminde Sosyal Becerilerin Gelişimi" adlı çalışmalarında okul öncesi dönemdeki çocuk -öğretmen ilişkisi ile çocukların orta çocukluk dönemlerindeki sosyal beceri gelişimini incelemişledir. 15 yıl süren boylamsal çalışmaya 1364 çocuk, çocukların anneleri ve öğretmenleri katılmıştır. Çalışmada, Amerika'da NICHD Erken Çocukluk Bakım ve Gelişim programı desteği ile çocukların anaokulundan altıncı sınıfa kadar gösterdikleri sosyal beceri performansları, annelerinin doldurduğu "Sosyal Beceri Ölçeği" ile, öğretmen çocuk ilişkisi, öğretmenlerinin doldurduğu "Öğrenci Öğretmen İlişki Ölçeği" ile, çocukların içselleştirme ve dışsallaştırma davranışları, annelerinin doldurduğu "Çocuk Davranış Listesi" ile değerlendirilmiştir. Çalışma sonuçları incelendiğinde, çocuklar ilkokul döneminin başından sonuna kadar sosyal gelişim açısından düzenli bir gelişme

göstermişlerdir. Yüksek düzeyde içselleştirme davranış problemleri gösteren çocukların sosyal becerilerinin diğer çocuklardan daha düşük, yüksek düzeyde öğretmen öğrenci ilişkisi gösteren çocukların ise diğerlerine göre daha yüksek sosyal gelişim gösterdiği saptanmıştır.

Leung (2010) "Hong Kong'daki Okul öncesi Çocuklarında Oyuna Dayalı Sosyal Yetkinlik Deneysel Çalışması" adlı araştırmalarında oyuna dayalı sosyal yetkinlik eğitiminin çocukların sosyal yetkinlik davranışları üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Çalışmada yaşları üç ile beş arasında değişen 60 okul öncesi çocuğu katılmış, bunların 30'u deney 30'u ise kontrol grubunu oluşturmuştur. Deney grubunu oluşturan çocuklara 10 oturumdan oluşan oyuna dayalı sosyal yetkinlik eğitimi verilmiştir. Çocukların sosyal yetkinliklerini değerlendirmek için, oyun oturumu öncesi ve sonrasında öğretmenler tarafından "Çocuk Davranış Kontrol Listesi" doldurulmuştur. Çalışmada deney grubundaki çocukların sosyal yetkinliklerinin kontrol grubu çocuklarına göre önemli ölçüde artmış, içselleştirme davranışlarının ise azalmış olduğu görülmüştür.

Eti (2010), "Drama Etkinliklerinin Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden Beş-Altı Yaş Grubu Çocukların Sosyal Becerileri Üzerine Etkisi" adlı çalışmasında, drama etkinliklerinin okul öncesi eğitim kurumuna devam eden beş-altı yaş grubu çocukların sosyal becerileri üzerine etkisi incelenmiştir. Çalışma grubunu 21' i deney, 22' si kontrol olmak üzere toplam 43 çocuk oluşturmuştur. Çalışmada ön test olarak çocukların anne-baba ve öğretmenleri tarafından doldurulan "İlişkiyi Başlatma ve Sürdürme Sosyal Becerisi Ölçeği", sosyometrik testler kullanılmış ve veli görüşmeleri yapılmıştır. Çalışma kapsamında geliştirilmiş olan eğitim programı deney grubuna uygulanmıştır. Çalışmada veliler tarafından doldurulan son test puanlarında bir değişiklik ortaya çıkmamışken, öğretmenlere göre deney grubu lehine değişiklik ortaya çıkmış, sosyometrik değerlendirme sonuçları da deney grubu lehine eğitimin sosyal becerileri artırdığını ortaya koymuştur.

Rhoades, Warren, Domitrovich ve Greenberg (2010) "Okul öncesi Sosyal Duygusal Yetkinlik İle İlkokul Birinci Sınıf Akademik Başarısı Arasındaki İlişki: Dikkat Becerilerinin Rolü" adlı çalışmalarında aileleri düşük sosyoekonomik düzeyde olan 341 okul öncesi çocuklarının sosyal-duygusal gelişim düzeyi, dikkat becerileri ve birinci sınıftaki akademik yeterlilik arasındaki ilişkileri incelemişlerdir. Çalışmada çocukların alıcı dil gelişim düzeyini değerlendirmede "Peabody Resimli Kelime Testi", duygularını değerlendirmede "Duygu Bilgi Testi, Kusché Duygu durum Ölçeği", dikkatlerini değerlendirmede "Leiter Dikkat Testi", akademik yeterlilikleri ise "Woodcock-Johnson

Akademik Yetkinlik Ölçeği" kullanılmıştır. Çalışma sonucunda, akademik yeterlikte anaokulu döneminde dikkatin önemli bir araç olduğu, daha sonra annenin eğitimi, aile geliri, çocuğun yaşı, cinsiyeti ve alıcı dil becerilerinin etkili olduğu görülmüştür. Bulgular, küçük çocuklarda gelecekteki akademik başarının artırılması için dikkat gelişimini sağlama stratejisinin yanında, sosyal ve duygusal gelişime de odaklanan önleyici programların uygulanması için daha fazla destek sağlanması gerektiği ortaya konulmuştur.

Durualp (2009) "Anasınıfına Devam Eden Altı Yaş Çocuklarının Sosyal Uyum ve Becerilerine Oyun Temelli Sosyal Beceri Eğitiminin Etkisinin İncelenmesi: Çankırı Örneği" adlı çalışmasında, anasınıfına devam eden altı yaşındaki çocukların sosyal uyum ve becerilerinin incelenmesi, çocukların ilgi ve ihtiyaçlarına uygun oyun temelli sosyal beceri eğitimi programının geliştirilmesi ve çocukların sosyal uyum ve becerilerinde uygulanan eğitim programının etkili olup olmadığını incelemiştir. Çalışmaya deney ve kontrol grubunda toplam 96 çocuk dahil edilmiştir. Araştırmada "Aile Bilgi Formu", "Sosyal Uyum ve Beceri Ölçeği" ile "Sosyal Beceri Ölçeği" kullanılmıştır. Çalışmada anasınıflarına devam eden çocuklara okul öncesi eğitim programlarına ek olarak sekiz hafta süreyle haftada üç kez oyun temelli sosyal beceri eğitimi programını uygulamıştır. Araştırma sonucunda deney ve kontrol grubundaki çocukların sosyal uyum ve beceri puan ortalamaları arasında deney grubu lehine anlamlı düzeyde farklılık olduğu belirlenmiştir.

Özbey (2009), "Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeğinin (PKBS-2) Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması ve Destekleyici Eğitim Programının Etkisinin İncelenmesi" adlı çalışmasında, okul öncesi eğitimi kurumuna devam eden 60-72 aylık çocukların sosyal becerileri ve problem davranışlarına ilişkin durum tespiti yapmak ve sosyal becerileri destekleme ve problem davranışları azaltmaya yönelik hazırlanmış eğitim programının etkisini incelemiştir. Çalışmada durum tespitinde 330, eğitim programının uygulanmasında ise 15 kontrol grubunda 15 deney grubunda olmak üzere toplam 30 çocuk yer almıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak "Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği" geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılarak kullanılmıştır. Ölçek "Sosyal Beceri" ve "Problem Davranış Ölçeği" olmak üzere iki bağımsız ölçekten oluşmaktadır. Destekleyici Eğitimi Programı sonrasında deney ve kontrol gruplarının ölçeklerden aldıkları puanlar arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık bulunmuştur.

Ceylan (2009) "Vineland Sosyal-Duygusal Erken Çocukluk Ölçeğinin Geçerlilik-Güvenilirlik Çalışması ve Okul öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden Beş Yaş Çocuklarının Sosyal-Duygusal Davranışlarına Yaratıcı Drama Eğitiminin Etkisinin

İncelenmesi" adlı çalışmasında, "Vineland Sosyal-Duygusal Erken Çocukluk Ölçeği"nin geçerlik, güvenirliği ve okul öncesi eğitim kurumuna devam eden beş yaş çocuklarının sosyal-duygusal davranışlarına yaratıcı drama eğitiminin etkisini incelemiştir. Çalışmanın ilk örneklem grubunu 300 çocuk, ikinci örneklem grubunu ise 45 deney grubu, 45 kontrol grubu olmak üzere toplam 90 çocuk oluşturmuştur Araştırmada, çocukların sosyal-duygusal davranışlarını belirlemek için "Vineland Sosyal- Duygusal Erken Çocukluk Ölçeği" kullanılmıştır. Deney ve kontrol grubundaki çocuklara ön test uygulandıktan sonra, deney grubuna 12 haftalık sosyal-duygusal davranışlara yönelik yaratıcı drama eğitim programı uygulanmıştır. Her iki gruba da son test ve deney grubuna kalıcılık testi uygulanan araştırma sonucunda, deney ve kontrol grubu çocukları arasında "Vineland Sosyal- Duygusal Erken Çocukluk Ölçeği", "Kişiler Arası İlişkiler" alt ölçeği, "Oyun ve Boş Zaman" alt ölçeği, "Uyum Sağlama Becerisi" alt ölçeği son test puanları açısından deney grubu çocukların lehine anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Bülbül (2008) "Dört Yaş Çocuklarının Sosyal Becerilerinin Bazı Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi" adlı çalışmasında anaokuluna devam eden çocukların sosyal becerilerini ve sosyal becerilerine etki eden değişkenleri incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmaya dört yaşındaki 345 çocuk katılmıştır. Çalışmada "Sosyal Beceri Derecelendirme Sistemi'nin Okul öncesi Türkçe Formu" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; kız çocukların erkek çocuklara göre işbirliği, kendini ifade etme/atılganlık, özdenetim alt ölçek ve sosyal beceri ölçeği toplam puanları daha yüksek çıkarken, erkek çocukların kızlara göre problem davranışlar ölçeği toplam puanı ve dışsallaştırma davranışları alt ölçeği toplam puanları daha yüksek çıkmış, içselleştirme davranışları alt ölçeği toplam puanında ise iki grup arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Aslan (2008), " Drama Temelli Sosyal Beceri Eğitiminin Altı Yaş Çocuklarının Sosyal İlişkiler ve İşbirliği Davranışlarına Etkisi" adlı çalışmasında drama temelli sosyal beceri eğitiminin altı yaş çocuklarının sosyal ilişkiler ve işbirliği davranışları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Çalışmaya altı yaşında toplam 34 çocuk katılmıştır. Çalışmada ön ve son test olarak çocukların öğretmenleri tarafından doldurulan "Davranış Derecelendirme Ölçeği" kullanılmıştır. Deney grubundaki çocuklara 12 hafta süresince toplam 40 etkinlikten oluşan eğitim uygulanmıştır. Çalışma sonucunda kendisine eğitim verilen çocukların sosyal ilişki ve işbirliği davranış puanlarında artış olduğu görülmüştür.

Dereli (2008) "Çocuklar İçin Sosyal Beceri Eğitim Programının Altı Yaş Çocukların Sosyal Problem Çözme Becerilerine Etkisi" adlı çalışmasında, anasınıfına giden altı yaş

grubu çocuklarına uygulanan "Çocuklar için Sosyal Beceri Eğitimi Programı"'nın çocukların sosyal problem çözme ve duyguları anlama becerilerine etkisini incelemiştir. Çalışmaya 81 çocuk dahil edilmiş ve onlara "Wally Sosyal Problem Çözme Dedektif Oyunu Testi" ve "Wally Duyguları Anlama Testi" ön test ve son test olarak uygulanmıştır. Araştırma sonuçları incelendiğinde, eğitime katılan çocukların sosyal problem çözme ve duyguları anlama becerilerinde artış olduğu, eğitim programına katılan çocukların sosyal problem çözmede olumlu sosyal davranışları kullanma sıklıklarının arttığı görülmüştür.

Elibol-Gültekin (2008) "Beş Yaş Çocuklarının Sosyal Becerilerinin Bazı Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi" adlı çalışmasında, "Sosyal Beceri Derecelendirme Sistemi Okul öncesi Öğretmen Formu"nun beş yaş çocukları için geçerlik ve güvenirlik çalışmalarını yapmayı amaçlamıştır. Ankara ilindeki çeşitli anaokullarına devam eden beş yaşındaki 341 çocuğun örneklem olarak alındığı araştırma sonucunda; kız çocukların erkek çocuklara göre işbirliği, kendini ifade/atılganlık, özdenetim ve toplam sosyal beceri puanları, erkek çocukların ise problem davranışlar toplam puanı ve dışsallaştırma davranışları puanı daha yüksek çıkmıştır. İçselleştirme davranışlar alt ölçeği toplam puanında ise iki grup arasında anlamlı bir farklılık görülmediği saptanmıştır. Ayrıca çocukların işbirliği ve kendini ifade/atılganlık puanları, annesi üniversite mezunu olanlarda üniversite mezunu olmayanlara göre daha yüksek çıkarken özdenetim, toplam sosyal beceri puanı, problem davranışlar toplam puanı, dışsallaştırma ve içselleştirme davranışlar puanlarında anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir.

Günindi (2008) "Okul öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden Altı Yaş Çocuklarının Sosyal Uyum Becerileri İle Anne-Babalarının Empatik Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" adlı çalışmasında okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden altı yaş çocuklarının sosyal uyum becerileri ile anne-babalarının empatik becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmaya 108 çocuk dahil edilmiş, çocukların sosyal uyum becerilerini ölçmek amacıyla "Sosyal Uyum ve Beceri Ölçeği", anne-babaların empatik beceri düzeylerini belirlemek amacıyla "Empatik Beceri Ölçeği-B Formu" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, anne-babalarının empatik becerileri puanları yükseldikçe, okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden altı yaş çocuklarının sosyal uyum beceri puanlarının da yükseldiği ortaya çıkmıştır. Ayrıca anne babaların öğrenim düzeylerinin yüksek olması, çocukların okul öncesi eğitime devam etme süresi gibi değişkenlerin çocukların sosyal uyum becerilerini olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir.

Güner (2008), "Eğitici Drama Uygulamalarının Beş-Altı Yaş Grubu Çocukların Sosyal-Duygusal Uyumlarına Etkisinin İncelenmesi" adlı çalışmasında okul öncesi öğretmenlerinin, uyguladıkları eğitici drama çalışmaları ile beş-altı yaş grubu çocukların sosyal-duygusal uyum düzeylerini belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin eğitici drama uygulamalarına programlarında ne sıklıkta yer verdiğini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan sınıflar hakkındaki ön bilgi formu kullanılmıştır. Çocukların sosyal-duygusal uyumlarını ölçmek amacı ile "Marmara Sosyal-Duygusal Uyum Ölçeği" kullanılmıştır. Çalışmaya 211 çocuk dahil edilmiştir. Haftada bir-iki saat eğitici drama uygulamasına katılan çocukların sosyal duygusal uyum düzeyleri ile haftada üç-dört saat eğitici drama uygulamasına katılan çocukların sosyal duygusal uyum düzeylerinin istatiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermediği ortaya çıkmıştır. Bulgular, haftada bir-iki saat ve üç-dört saat eğitici drama uygulamasına katılan beş-altı yaş çocuklarının sosyal duygusal uyum düzeyleri ile hiç drama uygulamasına katılmayan çocukların sosyal duygusal uyum düzeylerinin istatistiksel açıdan anlamlı şekilde farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur.

Dervişoğlu (2007) "Okul öncesi Kurumlarına Devam Eden Altı Yaş Çocuklarının, Sosyal Becerilerini ve Problem Davranışlarını Etkileyen Faktörlerin İncelenmesi" adlı çalışmasında okul öncesi kurumlarına devam eden altı yaş çocuklarının sosyal becerilerinin ve problem davranışlarını etkileyen faktörleri incelemiştir. Çalışmaya 200 çocuk dahil edilmiştir. Çocukların sosyal becerilerini değerlendirmek amacıyla "Sosyal Beceri Ölçeği" ve problem davranışlarını değerlendirmek üzere de "Problem Davranış Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, kız çocuklarının, erkek çocuklarına göre sosyal beceri alanında, erkek çocuklarının ise problem davranışlar alanında daha yüksek puan aldıkları görülmüştür. Ailelerde çocuk sayısı artıkça, çocukların sosyal becerilerinin daha düşük olduğu problem davranışlarının ise daha çok görüldüğü belirlenmiştir. Daha önce okul öncesi eğitim almayan çocukların, daha önce okul öncesi eğitim alan çocuklara oranla sosyal becerilerinin daha düşük olduğu tespit edilmiştir.

Kurt (2007), "Okul öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden Beş-Altı Yaş Çocuklarının Sosyal Uyum ve Becerilerine Proje Yaklaşımlı Eğitim Programlarının Etkisinin İncelenmesi" adlı çalışmasında, okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden beş-altı yaş çocuklarının sosyal uyum ve becerilerine proje yaklaşımlı eğitim programlarının etkisini incelemiştir. Çalışmaya deney ve kontrol grubunda toplam 69 çocuk yer almıştır. 23 oturumluk eğitim programının öncesi ve sonrasında "Kişisel Bilgi Formu" ve "Sosyal

Uyum ve Beceri Ölçeği" uygulanmıştır. Çalışma sonucunda, proje yaklaşımlı eğitim programlarının uygulandığı deney grubundaki çocukların sosyal uyum ve becerilerinde anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüştür.

Sarı (2007) "Anasınıfına Devam Eden Beş-Altı Yaş Grubu Çocukların, Annelerinin Çocuk Yetiştirme Tutumlarının, Çocuğun Sosyal Uyum ve Becerilerine Etkisinin İncelenmesi" adlı çalışmasında anasınıfına devam eden beş-altı yaş grubu çocukların, annelerinin çocuk yetiştirme tutumlarının çocuğun sosyal uyum ve becerilerine etkisini incelemiştir. Çalışmada devlet ve özel okullara devam eden 700 çocuğun annesi örneklem alınmıştır. Annelerin çocuk yetiştirme tutumlarını belirlemek için "Aile Hayatı ve Çocuk Yetiştirme Tutum Ölçeği" ile çocuklarının sosyal uyumlarını belirlemek için "Sosyal Uyum Ölçeği" kullanılmıştır. Özel okula giden çocukların sosyal uyumsuzluk ve sınırlı sosyal uyum becerileri yönünden devlet okuluna gidenlere göre daha yüksek ortalamaya sahip olduğu; sosyal uyum becerilerinin çocuğun cinsiyeti, yaşı, annenin ve babanın öğrenim durumu, yaşına göre anlamlı bir farklılık göstermiştir. Anne babanın öğrenim düzeyi arttıkça çocuklarıyla psiko-sosyal gelişim ölçeğinde başarılı olma oranlarının arttığı bulunmuştur. Annesi ve babası otuz altı-kırk yaş grubundaki çocukların sosyal uyum ortalamalarının daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Ekinci-Vural (2006) "Okul öncesi Eğitim Programındaki Duyuşsal ve Sosyal Becerilere Yönelik Hedeflere Uygun Olarak Hazırlanan Aile Katılımlı Sosyal Beceri Eğitim Programının Çocuklarda Sosyal Becerilerin Gelişimine Etkisi" adlı çalışmasında okul öncesi dönemde sosyal beceri eğitimi programının çocuklarda sosyal becerilerin gelişimine etkisini incelemiştir. Deney ve kontrol grubundaki toplam 40 çocuğun katıldığı çalışmanın verilerinin toplanmasında çocuklar için "Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği", "Okul öncesi Çocuklar İçin Psikolojik Gözlem Formu", aileler için ise "Aile Katılım Ölçeği" uygulanmıştır. Deney grubundaki çocuklara sekiz hafta süreyle sosyal beceri eğitimi uygulanmıştır. Sosyal beceri eğitimi alan deney grubundaki çocukların sosyal becerilerinde kontrol grubundaki çocuklara göre artış olduğu görülmüştür.

Findlay, Girardi ve Coplan (2006) "Erken Çocukluk Döneminde Sosyal Anlayış, Sosyal Davranış ve Empati Arasındaki İlişki" adlı çalışmalarında, yüksek ve düşük empatik davranışlar sergileyen çocukların sosyal davranışlarını ve sosyal anlayışlarını incelemişlerdir. Anaokulu ve birinci sınıfa devam eden 136 çocuğun örneklem alındığı çalışmada, ebeveynler çocuğun empati, utangaçlık, saldırganlık ve olumlu sosyal eğilim oranlarını "Çocuk Empati Ölçeği, Çocuk Sosyal Tercihi Ölçeği, Okul öncesi Davranış

Ölçeği" ile belirlemişlerdir. Çocuklara sosyal, saldırgan ve utangaç akranlarını anlamada "Öfkeli ve İçedönük Davranışlara İlişkin Görüşme" kullanılmıştır. Çalışmanın sonucunda, daha fazla empati özelliğine sahip çocukların daha az saldırganlık, olumlu sosyal davranışlar ve sosyal geri çekilme sergilediği görülmüştür. Yüksek düzeyde empati gösteren çocukların, kendi sosyal davranışları kadar diğerlerinin sosyal anlayışlarına da daha duyarlı oldukları görülmüştür.

Kapıkıran, İvrendi ve Adak (2006) "Okul öncesi Çocuklarında Sosyal Beceri: Durum Saptaması" adlı çalışmalarında, okul öncesi çocuklarında sosyal becerileri bazı demografik değişkenler açısından incelemişlerdir. Çalışmada 343 öğrenci örneklem alınmış ve veri toplama aracı olarak, farklı sosyal beceri ölçeklerinden yararlanılarak araştırmacılar tarafından geliştirilen "Sosyal Beceri Ölçeği" kullanılmıştır. Sosyal Beceri Ölçeği, yaşları dört-altı arasında değişen 343 öğrencinin öğretmenleri tarafından doldurulmuştur. Araştırma sonucunda, dört yaşındaki öğrencilerin beş ve altı yaşındaki öğrencilerden daha düşük sosyal becerilere sahip oldukları ve kız çocuklarının erkeklerden daha düşük uyum puanına sahip oldukları bulunmuştur. Ayrıca, ilk kez okul öncesi eğitim kurumuna giden çocukların daha önce okul öncesi kurumuna giden çocuklara göre daha düşük sosyal beceri puanına sahip oldukları saptanmıştır.

Fantuzzo, Manz, Atkins ve Meyers (2005), "Sosyal Anlamda İçe Kapanık ve Dışlanmış Okul öncesi Çocuklarının Akranları Aracılığıyla Eğitimi: Doğal İletişim Kaynaklarının Geliştirilmesi" adlı çalışmalarında olumsuz davranışlara maruz kalan içe kapanık okul öncesi çocukları üzerinde, akran uyumunu destekleyici eğitim ortamının etkisini değerlendirmişlerdir. Çalışmaya 82 içe kapanık çocuk dahil edilmiştir. İçe kapanık ve dışlanmış çocukların daha yüksek sosyal işlevi olan akranları aracılığıyla sosyal yetkinliklerinin ve uyumlarının artırılmasına yönelik olumlu oyun deneyimleriyle artırılmasını amaçlayan program uygulanmıştır. Olumlu ve olumsuz davranış etkileşimine ilişkin veriler öğretmenler tarafından doldurulan "Penn Etkileşimsel Akran Oyun Ölçeği" ve "Sosyal Beceri Ölçeği" ile çocukların göremeyeceği yerden gözlemlenerek yapılan "Etkileşimsel Akran Oyun Gözlem Kodlama Sistemi" ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda uygulanan müdahalenin ardından çocukların akran etkileşim düzeylerinin ve uyum becerilerinin arttığı görülmüştür.

Ergin (2003) "İletişim Becerileri Eğitim Programının Okul öncesi Dönem Çocuklarının İletişim Beceri Düzeylerine Etkisi" adlı çalışmasında duyguları tanıma, göz kontağı kurma, dinleme ve duyguları ifade etme olmak üzere dört iletişim beceri alanını içeren eğitim

programının geliştirilmesi ve her bir iletişim alanı ile ilgili verilen eğitimin okul öncesi dönem çocukları üzerinde etkili olup olmadığını incelemiştir. Yaşları beş buçuk-altı buçuk arasında değişen 32 çocuk örneklemi oluşturmuş, deney grubundaki 16 çocuğa 22 oturumdan oluşan "İletişim Becerileri Eğitim Programı" uygulanmıştır. Araştırmada çocuklara "Duyguları Tanıma", "Göz Kontağı Kurma", "Dinleme", "Duyguları İfade Etme", "Andre Rey Resim Çizme", "Stanford Binet Zeka Testi"; çocukların ailelerine ise "Ankara Gelişim Tarama Envanteri" uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre eğitim verilen çocukların iletişim beceri düzeyleri eğitim verilmeyen çocuklara göre anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur.

2.4.2.Okul öncesi Dönemde Mizaç İle İlgili Yapılan Çalışmalar

Putnam, Rothbart ve Gartstein (2008) "Bebeklik, Yürüme Dönemi ve Erken Çocukluk Döneminde Mizacın Devamlılığı" adlı boylamsal çalışmalarında mizacın zaman içinde değişip değişmediğini görmek amacıyla çocuklar bebeklik, yürüme dönemi ve beş yaşlarında olmak üzere üç dönemde annelerinden alınan bilgilerle değerlendirilmiştir. Bu amaçla "Bebeklik Davranış Listesi", "Erken Çocukluk Davranış Listesi" ve "Çocuk Davranış Listesi" kullanılmıştır. Değerlendirme sonuçlarında, mizaç açısından üç değerlendirme arasında süreklilik ortaya çıktığı görülmüştür. Mizaç faktörleri arasında yer alan dışa dönüklük ve olumsuz duygulanım düzeyleri üç ölçümde de değişmemiştir. Mizacın diğer faktörü olan gayretli kontrol ise birbirine yakın zamanlarda alınan ölçümlerde değişmemiştir. Bebeklik döneminde gözlenen dışa dönüklük bileşenin yüksek düzeyi, yürüme dönemindeki yüksek gayretli kontrol düzeyini; yürüme döneminde gözlenen düşük dışa dönüklük ise, okul öncesi dönemde düşük gayretli kontrol düzeyini yordamıştır. Bebeklik döneminde ölçülen olumsuz duygulanım, okul öncesi dönemdeki mutsuzluğu yordamıştır.

David ve Murphy (2007) "Anne Baba Arasındaki Anlaşmazlık ve Okul öncesi Çocuğunun Akran İlişkileri: Mizaç ve Cinsiyetin Rolü" adlı çalışmalarında 62 okul öncesi çocuk ve çocukların anneleri katılmıştır. Çalışmada mizaç ve cinsiyet özelliklerinin bir fonksiyonu olarak akran ilişkileri ve annelerinin eşleriyle yaşadıkları ilişki-çatışma düzeyleri değerlendirilmiştir. Çocukların mizaç özellikleri öğretmenlerinin doldurduğu "Çocuk Davranış Listesi" ile, akran ilişkileri ise okul ortamında ve oyun ortamında araştırmacı tarafından yapılan gözlem ile değerlendirilmiştir. Annelerin çatışma ve problem çözme

durumları "Çatışma ve Problem Çözme Ölçekleri" ile değerlendirilmiştir. Yapılan analizlerde, annelerinin çatışma düzeylerinin çocuklarının akran ilişkilerinde yaşadıkları problemlerde gayretli kontrolü belirleyici bir değişken olduğu görülmüştür. Anneleri yüksek düzeyde çatışma yaşayan çocuklar daha düşük düzeyde gayretli kontrol düzeyi göstermiş, akranlarıyla düşük düzeyde etkileşim içine girmiş, daha fazla sorunlu ilişkilerde bulunmuştur. Daha yüksek gayretli kontrol, daha fazla etkileşimi ve daha az sorunlu iletişimi ortaya çıkarmıştır.

Rubin, Burgess ve Hastings (2002) "İnhibe Mizaç Özelliğine Sahip Bebeklerin Sosyal-Davranışları ve Anne Baba Davranışlarının Sonuçları ve İstikrarlığı" adlı çalışmalarında, 108 çocuk ve annesini, bebeklik ve çocukluk döneminde laboratuvar ortamında boylamsal olarak değerlendirmişler, mizacın değerlendirilmesi için "Çocuk Davranış Listesi"ni annelerinin doldurmalarını istemişlerdir. İlk değerlendirmede yeni yürümeye başladıklarında anneleri ile birlikteyken tanımadıkları akranlarıyla karşılaştıkları zaman verdikleri tepkiler ele alınmıştır. İkinci değerlendirme yaklaşık dört yaşındayken ilk değerlendirmede olduğu gibi ilk kez karşılaştıkları akranları ile birlikteyken yapılmıştır. Çalışmada ayrıca her iki değerlendirmede anneleri ile çocuklarının ilişkileri değerlendirilmiştir. İlk değerlendirmede engelleme denetimi düzeyi yüksek olan çocukların anneleri müdahaleci ve alaycı ise çocukların dört yaşlarına geldiklerinde akranlarıyla karşılaştıklarında konuşmama eğiliminde oldukları görülmüştür.

Prior, Sanson, Smart, Oberklaid (2000) "Bebeklikten Ergenliğe Giden Yol: Avustralya Mizaç Projesi" adlı çalışmalarında 2000 kişinin mizacını 1983'den 2000 yılına kadar, (bebeklikten yetişkinliğe) takip etmişlerdir. Çalışmada, çocukların aileleri tarafından doldurulan yenidoğan, bebeklik, çocukluk ve okul döneminde mizaç değerlendirmede her bir dönem için geliştirilmiş olan "Mizaç Ölçekleri" ve öğretmenleri tarafından doldurulan "Öğretmen Mizaç Ölçeği" kullanılmıştır. Çalışmada ayrıca aile içi stres düzeyi, çocuğun sağlık durumu, okula hazır olma durumu, okula uyum düzeyi, okuma düzeyi, çocuğun sosyal davranışları ve akran ilişkileri gibi değişkenler de değerlendirilmiştir. Bulgular incelendiğinde, mizacın akran ilişkilerini yordamada on bir-on iki yaşlarındayken erkeklerden çok kızlar için güçlü bir faktör olduğu görülmüştür. Bir-üç yaş aralığında ölçülen düşük dikkat düzenleyici bileşeni okul öncesi ve orta çocukluk döneminde erkeklerde problemli akran ilişkilerini yordamıştır. Okul öncesi ve orta çocukluk dönemindeki yüksek düzeyde aktivite düzeyi erkeklerde kızlara göre problemli iletişimi yordamıştır. Aile faktörleri kızların akran ilişkilerinde daha önemli olmuştur.

2.4.3. Okul öncesi Dönemde Mizaç ile Sosyal Yetkinlik ve Sosyal Beceriler İle İlgili Yapılan Çalışmalar

Acar, Rudasill, Molfese, Torquati ve Prokasky (2015) "Okul öncesi Çocuklarının Mizaçları ile Akran İlişkileri Arasındaki İlişki" adlı çalışmalarında, okul öncesi çocuklarının akranlarıyla ilişkilerini yordamada mizaçları değerlendirilmiştir. Çocukların akranlarıyla ilişkileri ve utangaçlıkları ile mizacın engelleme denetimi ve dikkati odaklama boyutları ele alınmıştır. Yaşları üç ile beş yaş arasında değişen, 40 çocuk çalışmaya katılmıştır. Çocukların mizaçları, çocukların ebeveynleri tarafından doldurulan "Çocuk Davranış Listesi" ile değerlendirilmiştir. Çocukların akranlarıyla olan ilişkileri araştırmacı tarafından yapılan gözlem sırasında doldurduğu "Bireyselleştirilmiş Sınıf Değerlendirme Ölçeği" ile değerlendirilmiştir. Mizacın dikkati odaklama bileşeni ile çocukların akranlarıyla olan ilişkileri arasında olumlu yönde; mizacın engelleme denetimi ve dikkati odaklama bileşenleri ile akranlarıyla çatışmaları arasında olumsuz yönde ilişki ortaya çıkmıştır.

Rapee (2014) "Okul öncesi Dönem Çevresi ve Mizacın Orta Ergenlikte Görülen Sosyal ve Sosyal Olmayan Kaygıyı Yordaması" adlı çalışmasında, okul öncesi dönem çocuklarının çevresel faktörlerinin ve mizaçlarının ergenlik dönemindeki anksiyete bozukluklarını yordayıp yordayamadığı değerlendirilmiştir. Çalışmaya katılan 91 çocuğun, dört yaşında ve on beş yaşında anksiyete düzeyleri ve mizaçları ile annelerinin anksiyete düzeyleri ölçülmüştür. Çocuklar dört yaşındayken mizaç özellikleri laboratuvar ortamında ve anne babalarının doldurduğu "Çocuklar İçin Mizaç Değerlendirme Bataryası" ile değerlendirilmiştir. Çocukların anneleri ayrıca "Depresyon Kaygı Stres Ölçeği" ile "Anne Yetiştirme Tutumu Ölçeği"ni doldurmuşlardır. Çocuklar on beş yaşına geldiğinde klinik psikologlar yapılandırılmış bir görüşme tekniği olan "DSM-IV Kaygı Bozuklukları Görüşme Formu"nu anne ve çocuklarına uygulamıştır. Sonuçlar incelendiğinde, dört yaşındayken mizaç özelliği olarak engelleme denetimi düzeyi ve annelerinin anksiyete düzeyi yüksek olan çocukların ergenlik döneminde sosyal anksiyete bozukluğuna sahip oldukları, diğer anksiyete bozukluklarını annelerinin anksiyete düzeylerini yordadığı saptanmıştır. Okul öncesi dönemde mizacın engelleme denetimi düzeyi yüksek çocuğun % 37'si ergenlik döneminde sosyal anksiyete bozukluğu tanısı almıştır.

Yoleri (2014) "Okul öncesi Çocuklarının Sosyal Yetkinliğini Yordamada Mizaçlarının Rolü" adlı çalışmasında, çocukların sosyal yetkinlikleri üzerinde mizacın ne kadar etkili olduğunu incelemiştir. Çalışmaya 112 okul öncesi eğitime devam eden çocuk, çocukların

anneleri ve öğretmenleri dahil edilmiştir. Sosyal yetkinliği değerlendirmede çocukların öğretmenleri "Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme Ölçeği"ni, mizacı değerlendirmede çocukların anneleri "Çocuklar İçin Mizaç Ölçeği"ni doldurmuştur. Çalışma sonuçları incelendiğinde, mizacın ritmiklik ve sebat etme özelliği ile sosyal yetkinlik arasında; mizacın etkinlik seviyesi ile öfke arasında pozitif yönde ilişki ortaya çıkmıştır.

Walker ve Henderson (2012) "Okul öncesi Dönemde Mizaç ve Sosyal Problem Çözme Yetkinliği: İlköğretimin Erken Dönemlerinde Akademik Becerilere Etkileri" adlı çalışmalarında okul öncesi çocuklarının mizaç, sosyal problem çözme yetkinlikleri değerlendirilerek, bu sonuçların ilkokuldaki akademik becerileri nasıl etkilediğini anlamaya çalışmışlardır. Çalışmalarına 1117 okul öncesi çocuğu katılmıştır. Katılımcılar ortalama yaşları elli altı aylık, altmış yedi aylık ve seksen üç aylıkken değerlendirilmişlerdir. Çalışmada, mizacın değerlendirilmesinde "Çocuk Davranış Listesi", sosyal becerilerin değerlendirilmesinde "Sosyal Beceri Ölçeği" ve akademik becerilerin değerlendirilmesinde "Akademik Beceri Ölçeği" çocukların ebeveynleri tarafından doldurulmuş, öğretmenlerden de çocuğun akademik becerileri hakkında geribildirimler alınmıştır. Çalışma sonuçları ele alındığında, okul öncesi dönemde gayretli kontrolün sosyal problem çözme ile pozitif yönde anlamlı ilişki ortaya çıkardığı, gayretli kontrolü yüksek olup, utangaç olmayanların okul öncesinde ve ilkokuldaki akademik başarılarının daha iyi olduğu ve davranışlarının daha iyi tahmin edildiği, cinsiyetin tahmin açısından anlamlı bir fark oluşturmadığı saptanmıştır.

Gülay (2012) "Mizaç ve Akran İlişkileri: Beş-Altı Yaş Çocuklarının Mizaçlarının Akran İlişkileri Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi" adlı çalışmasında, beş-altı yaş aralığındaki çocukların mizaç özelliklerinin çocukların akran ilişkileri (sosyal etki, olumlu sosyal davranış, öfke, asosyal davranış, dışlama, korku-anksiyete, mağduriyet) üzerindeki etkileri araştırılmıştır. 140 çocuğun katıldığı çalışmada mizacın değerlendirilmesinde "Çocuklar İçin Mizaç Ölçeği Kısa Formu", akran ilişkilerinin değerlendirilmesinde ise, "Çocuk Davranış Listesi, "Mağduriyet Ölçeği" ve "Sosyometrik Teknik" kullanılmıştır. Çalışma sonuçları incelendiğinde, mizaç özelliklerinden yaklaşma, direnç ve ritmitlik ile sosyal etki ve olumlu sosyal davranışlar arasında yüksek düzeyde olumlu; öfke, asosyal davranış, dışlama, korku-kaygı ve mağduriyet arasında yüksek düzeyde olumsuz ilişkiler olduğu görülmüştür. Çocukların tepkiselliği/esnek olmayışı ile sosyal etki ve olumlu sosyal

davranış arasında yüksek düzeyde olumsuz; öfke, asosyal davranış, dışlama, korku-kaygı ve mağduriyet düzeyleri arasında yüksek düzeyde olumlu ilişkiler olduğu görülmüştür.

Martel, Gremillion ve Roberts (2012) "Okul öncesi Dönemde Mizaç ve Yıkıcı Davranışlar" adlı çalışmalarında okul öncesi dönemde yaygın olarak görülen yıkıcı davranım bozuklukları, karşı gelme davranım bozukluğu, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu ile mizaç özellikleri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Çocukların anne babaları ve öğretmenleri tarafından "Yıkıcı Davranım Değerlendirme Formu", anne babaları tarafından mizaç özelliklerini değerlendirmede "Çocuk Davranış Listesi" kullanılmıştır. Bu forma ek olarak çocukların mizaç özellikleri laboratuvar ortamında değerlendirilmiştir. Çalışmada yer alan 109 okul öncesi çocuğu arasında karşı gelme davranım bozukluğu belirtisi gösteren çocuklarda mizaç özelliklerinden olumsuz duygulanım davranışlarında artış ve düşük düzeyde gayretli kontrol görülmüştür. Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğunun hiperaktivite alt grubunda mizaç özelliklerinden tepkisellik; dikkat eksikliği alt grubunda mizaç özelliklerinden düşük gayretli kontrol daha yoğun gözlenmiştir. Okul öncesi dönemde gözlenen mizaç özelliklerinin orta çocukluk döneminde de devam ettiği görülmüştür.

Crawford, Schrock ve Woodruff-Borden (2011) "Çocuklarda İçselleştirme Belirtileri,: Çocuğun Mizacı, Annenin Olumsuz Duygu durumu ve Ailenin İşlevselliği" adlı çalışmalarında, çocuğun mizaç özelliklerinden olumsuz duygu durumu ve gayretli kontrolü, annenin olumsuz duygu durumu, aile işlevselliğinin (aile içi problem çözme, iletişim, roller, duygusal tepkisellik, duygusal katılım ve davranış kontrolü) çocuklarda gözlenen içselleştirme davranışları üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Çalışmada yaşları üç-beş arasında değişen 65 okul öncesi çocuk ve annesi yer almıştır. Çocukların davranışsal özelliklerinin değerlendirilmesinde "Çocuk Davranış Değerlendirme Ölçeği", mizaç özelliklerinin değerlendirilmesinde "Çocuk Davranış Listesi" kullanılmıştır. Sonuçlar incelendiğinde, çocuğun olumsuz duygu durumu ve aile işlevselliğinin çocukluk döneminde görülen içselleştirme davranışları üzerinde doğrudan; çocuğun gayretli kontrolü ve annenin olumsuz duygu durumunun ise dolaylı etkisinin olduğu görülmüştür.

Pitzer, Jennen-Steinmetz, Esser, Schmidt ve Laucht (2011) "Dışsallaştırma Davranış Problemlerin Gelişiminde Mizaç ve Anne Baba Yetiştirme Tutumunun Etkisi" adlı çalışmalarında zor mizacın, otoriter ve sevgiden eksik anne baba tutumlarının dışsallaştırma davranış problemleri üzerindeki etkisini incelemişlerdir. 308 çocuğun boylamsal olarak incelendiği çalışmada çocukların mizaçları üç aylıkken ve iki

yaşındayken yapılandırılmış ebeveyn görüşmeleri ve standart davranışsal gözlemlerle değerlendirilmiştir. Mizaç değerlendirilmesinde Thomas ve Chess'in Newyork Boylamsal Çalışmasını esas alan mizaç tanımlamalarına dayalı değerlendirilmeler yapılmıştır. Çocukların davranış problemleri "Çocuklar İçin Davranış Değerlendirme Ölçeği" ile, anneleri ile ilişkileri ise standart gözlemlerle değerlendirilmiştir. Çocuklar sekiz yaşına geldiklerinde dışsallaştırma davranışları değerlendirilmiştir. Sonuçlar incelendiğinde, dışsallaştırma davranışları okul öncesi dönemde gözlenen psikolojik sıkıntı ve düşük kontrol düzeyleri ile yordanmış, anne baba tutumlarının etkisi saptanmamıştır.

Dougherty vd. (2011) "Okul öncesi Dönem Çocuklarının Mizaçları ile Anne Baba Görüşmeleri Sonucu Değerlendirilen Psikiyatrik Bozukluklar" adlı çalışmalarında, çocuğun mizaç özellikleri ile davranış sorunları arasındaki ilişki incelenmiştir. 541 okul öncesi çocuğunun katıldığı çalışmada çocukların mizaçlarına özgü davranışları laboratuvar ortamında incelenmiştir. Aileleri ile yapılan yapılandırılmış görüşmelerde, çocukların depresyon, kaygı, karşıt olma-karşı gelme bozukluğu, dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu belirtileri taşıyıp taşımadıkları belirlenmiştir. Bu amaçla çocukların son üç ay içerisinde ruh sağlığı bozukluğu belirtileri taşıyıp taşımadıklarının belirlenmesinde "PAPA Ölçeği" ile "Erken Çocukluk Envanteri" uygulanmıştır. Mizaca bağlı isteksizlik, düşük canlılık depresyon ve korku; düşük canlılık ve düşük sosyallik, kaygı bozuklukları; engelleme denetimi bozukluğu, isteksizlik karşıt olma-karşı gelme bozukluğu ile ilişkili bulunmuştur. Mizaç özellikleri ile dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu arasında ilişki saptanmamıştır.

Demaray ve Jenkins (2011) "Anne Babaların Belirttiği Dikkatsizlik, Dürtüsellik ve Hiperaktivite Belirtilerinin Yüksek ve Yüksek Olmadığı Çocukların Akademik Başarısı ve Akademik Belirleyicileri" adlı çalışmalarında anne babaların belirttiği dikkatisizlik, dürtüsellik ve hiperaktivite belirtilerinin yüksek ve yüksek olmadığı çocuklarda akademik başarı ve kişilerarası ilişki, motivasyon, çalışma becerileri gibi akademik belirleyiciler arasında ilişkinin olup olmadığını incelemişlerdir. 69 ilkokul öğrencisinin yer aldığı çalışmada "Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu-IV Sınıflandırma Ölçeği" ve "Akademik Yetkinlik Değerlendirme Ölçeği"nin yanısıra çocukların akademik becerileri müfredat temelli akademik beceri değerlendirmesi ve öğretmenlerin çocukların akademik becerileri hakkında yargılarından öğrenilmiştir. Çalışmanın sonucunda dikkatsizlik, dürtüsellik ve hiperaktivite belirtileri ile motivasyon, akademik başarı ve sosyal beceriler ile olumsuz ve negatif yönde ilişkili olduğu görülmüştür.

Dougherty, Klein, Durbin, Hayden ve Olino (2010) "Mizacın Pozitif ve Negatif Duygulanımı ve Çocukların Depresif Belirtileri: Üç Yaştan On Yaşa Kadar Boylamsal Bir Çalışma" adlı çalışmalarında mizaç ile içselleştirme davranışları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Çocukların üç yaşlarındaki mizaç özellikleri ile yedi ve on yaşlarına geldiklerinde taşıdıkları depresif belirtiler arasında nasıl bir ilişkinin olduğu araştırılmıştır. Araştırmada 53 okul öncesi çocuğun mizacı annelerinden alınan bilgilerle, laboratuar gözlemleri ve evlerinde yapılan doğal gözlemlerle değerlendirilmiştir. Bu amaçla mizaç özelliklerini belirlemede "Çocuk Davranış Listesi", "Laboratuvar Mizaç Değerlendirme Bataryası" ve "Eve Dayalı Mizaç Değerlendirmesi" ile kaygı/depresyon belirtileri "Çocuk Davranış Kontrol Listesi" ile değerlendirilmiştir. Çocukların üç yaşlarındaki olumlu (ödül arama, istekli davranış, girişkenlik, dışadönüklük) ve olumsuz duygulanım (kaygı, sıkıntı, öfke, huzursuzluk, olumsuz tepki) düzeyleri on yaşlarındaki kaygı/depresyon belirtilerini yordamıştır. Annelerinden alınan olumlu ve olumsuz duygulanım bilgileri depresif belirtileri yüksek düzeyde yordamıştır. Mizacın bileşenlerinden olan düşük olumlu duygulanım ve yüksek olumsuz duygulanım, depresif belirtiler açısından risk faktörü oluşturmuştur.

Yağmurlu ve Sanson (2009) "Avusturalyalı ve Türk Avusturalyalı Çocukların Olumlu Sosyal Davranışlarını Yordamada Anne Baba Tutumu ve Mizaç" adlı çalışmalarında, Avustralyalı ve Türk Avustralyalı okul öncesi çocuklarında mizaç, anne baba tutumları ve sosyokültürel bağlamın sosyal yetkinliğin alt bileşenlerinden biri olan olumlu sosyal davranışa nasıl bir etkisinin olduğunu araştırmışlardır. Çalışmaya dört-altı yaş arasındaki 153 anne babası Avustralyalı, 58 bir tarafı Türk kökenli düşük ve orta SED'li çocuk katılmıştır. Çocukların mizaç özellikleri "Çocuklar İçin Kısa Mizaç Ölçeği" ile, ebeveyn davranışları "Çocuk Yetiştirme Ölçeği" ile, ebeveynlik amaçları "Ebeveyn Değerleri Ölçeği" ile, ebeveynlerin çocukları ile yaşadıkları stresli günlük olaylar "Ebeveynlik Günlük Öfke Ölçeği" ile, annelerin algıladıkları sosyal destek düzeyleri "Algılanan Sosyal Destek Ölçeği" ile değerlendirilmiştir. Ayrıca çocukların yardımlaşma ve paylaşma davranışları gözlem yoluyla ve çocukların öğretmenleri ile anne babaları tarafından değerlendirilmiştir. Her iki gruptaki çocukların olumlu sosyal davranış düzeyleri benzer olmasına rağmen, bu düzeyleri yordayan değişkenler açısından farklılıklar bulunmuştur. Avustralya örnekleminde annelerin şefkati ve çocuğun dikkat düzenlemesi (sebatkarlık) okul öncesi dönem çocuklarının olumlu sosyal davranışlarını yordamıştır. Türk

örnekleminde otoriteye itaat etme davranışının olumlu sosyal davranış üzerinde kolaylaştırcı bir etki sağladığı görülmüştür.

Rhoades, Greenberg ve Domitrovich (2009) "Okul öncesi Çocuklarının Engelleme Denetimlerinin Sosyal-Duygusal Yetkinliklerine Katkısı" adlı çalışmalarında düşük gelirli ailelerden gelen okul öncesi çocuklarının annesinin eğitimleri ve işleri, çocukların cinsiyetleri, ırkları, alıcı dil gelişimleri, duygusal bilgi düzeyleri ve dikkat becerileri ile sosyal-duygusal yetkinlikleri ve engelleme denetimleri arasında ilişkiyi incelemişlerdir. Çalışmaya 146 okul öncesi eğitime devam eden çocuk dahil edilmiştir. Çalışmada "Peabody Resimli Kelime Testi", "Kusche Duygu Ölçeği", "Leiter Dikkat Sürdürme Alt Testi", "Gece-Gündüz Testi" kullanılmıştır. Çalışmanın sonucunda engelleme denetimi yüksek olan çocukların sosyal becerilerinin daha iyi olduğu ve içselleştirme davranışlarının azaldığı görülmüştür.

Coplan, Closson ve Arbeau (2007) "Anaokulu Çocuklarında Sosyal Memnuniyetsizlik, Yalnızlık Davranışlarında Cinsiyet Farklılıkları" adlı çalışmalarında mizacın ve cinsiyetin çocuklarının akran ilişkileri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Çalışmaya ortalama yaşları altmış dört aylık olan 139 anaokulu çocuğunun anne babalarının ve öğretmenleri katılmıştır. Çocukların anneleri "Başetme Stratejileri Ölçeği", öğretmenleri "Çocuk Davranış Listesi", araştırmacılar çocuğun oyun oynarken ilişkilerini değerlendirmede "Oyun Gözlem Ölçeği"ni kullanmış ve çocuklarla da yapılandırılmış görüşmeler yapmışlardır. Çalışma sonuçları incelendiğinde, yalnızlığın anksiyete, gerginlik ve akranlarca dışlanma ile bağlantılı olduğunu; utangaç davranışların erkeklere göre kızlar tarafından daha fazla dışlanma ve reddetme tepkileri ile yanıt verildiğini, yalnızlık ve utangaçlığın içselleştirme ve dışsallaştırma problemleri için güçlü bir belirleyici faktör olduğunu belirtilmiştir.

Miller-Lewis vd. (2006) "Erken Çocukluk Dışsallaştırma Davranış Problemleri: Çocuk, Anne Baba ve Aile İle Bağlantılı Değişkenler" adlı çalışmalarında, çocuklar, anne babaları ve aile ile ilgili değişkenler ve çocukluk dışsallaştırma problemleri arasındaki dinamik ilişkiyi incelemişlerdir. 395 çocuğun boylamsal olarak incelendiği çalışmada, çocuklar dört ve altı yaşlarındayken değerlendirilmişlerdir. Çocukların davranış problemleri anne babaları tarafından doldurulan "Çocuk Davranış Listesi" ve öğretmenleri tarafından doldurulan "Öğretmen Kontrol Listesi" ile değerlendirilmiştir. Çocukların mizaç özellikleri "Çocuklar İçin Mizaç Ölçeği" ile değerlendirilmiştir. Her iki yaş grubunda yapılan değerlendirmelerde, altı yaşında gözlenen dışsallaştırma problem davranışlarını, dört

yaşında ebeveynleri ve öğretmenleri tarafından yapılan değerlendirmede dışsallaştırma problemlerinin varlığı yordamıştır. Bunun yanısıra, öğretmenleri tarafından dört yaşındayken esnek olmayan, sebatkar olmayan ve aşırı tepki veren mizaç özelliklerine sahip olduğu bildirilen çocukların altı yaşındayken dışsallaştırma problemleri yaşadıkları görülmüştür.

Walker, Berthelson ve Irving (2001) "Mizaç ve Akran Kabulü: Cinsiyet ve Sosyal Durum Farklıkları" adlı çalışmalarında okul öncesi dönemde mizaç, sosyal durum ve cinsiyet arasındaki ilişkiyi incelemek istemişlerdir. 182 okul öncesi dönem çocuğunun katıldığı çalışmada çocukların popülerliği "Sosyometri Ölçeği" ve sosoyometrik görüşmelerle, mizaçları ise "Öğretmen Mizaç Ölçeği" ile değerlendirilmiştir. Çalışmanın sonucunda reddedilen çocukların popüler çocuklara göre etkinlik seviyeleri ve dikkat dağınıklıklarının yüksek, dirençlerinin ise düşük; reddedilen ve ihmal edilen çocukların daha fazla olumsuz duygu durum ve daha az uyum gösterdikleri görülmüştür.

Arsenio, Cooperman ve Lover (2000) "Okul öncesi Çocuklarının Öfke ve Akran Kabulünün Duygusal Yordayıcıları: Doğrudan ve Dolaylı Etkiler" adlı çalışmalarında okul öncesi dönem çocuklarının öfke ve akran kabulünü dolaylı ve doğrudan etkileyen duygusal faktörler incelenmiştir. Bu çalışmada ortalama yaşları elli üç ay olan 51 okul öncesi çocuk yer almıştır. Çocukların duygusal tepkileri ve akran ilişkileri gözlem ve ölçekler yoluyla değerlendirilmiştir. Çocukların doğal ortamlarında meydana gelen duygular ile öfkeli iletişimler gözlem yoluyla değerlendirilmiştir. Çocuklarla bireysel görüşmelerle sosyometrik ve duygularla ilgili bilgi düzeyi değerlendirmeleri yapılmıştır. Bunun yanı sıra çocukların sosyal becerileri ve öfke düzeyleri öğretmen değerlendirme formu ile değerlendirilmiştir. Sonuçlar değerlendirildiğinde, çocukların mizaçlarının duygusal boyutu ile öfkelerinin ve akran kabullerinin duygu bağlamının (öfke ve mutluluk) işlevine göre değiştiği görülmüştür. Duyguların bilgisinin ve mizacın duygusal boyutunun akran kabulü ve öfke ile ayrı ayrı ilişkilerinin olduğu görülmüştür. Çalışmada öğrencilerinin sosyal yetkinliklerini değerlendiren öğretmenleri, daha öfkeli olan çocukların sosyal yetkinlik düzeylerinin daha düşük olduğunu belirtmişlerdir.

Fabes vd. (1999) "Okul öncesi Çocukların Duygu Düzenlemesi ve Sosyal Yetkinliği" adlı çalışmalarında mizacın bileşenlerinden biri olan gayretli kontrol ile sosyal yetkinlik bileşenlerinden akran ilişkilerinin değerlendirilmesi amacıyla 135 okul öncesi çocuğunun doğal ortamlarındaki davranışları gözlenmiş, mizaç özellikleri öğretmenleri tarafından doldurulan "Çocuk Davranış Listesi" ile ölçülmüş, sosyal yetkinlik düzeyleri ise yine

öğretmenleri tarafından doldurulan "Çocuklar İçin Sosyal Yetkinlik Ölçeği" ile değerlendirilmiştir. Çalışmada, gayretli kontrol düzeyleri yüksek olan çocukların akran ilişkilerinde yüksek düzeyde olumsuz duygusal tepkiler gösterecekleri varsayılmışken, bu ilişki sadece yüksek düzeyde yoğunluk gerektiren iletişimlerde (şiddetli veya stresli) ortaya çıkmıştır. Sosyal yetkinlik daha düşük düzeyde yoğun veya olumsuz duygular söz konusu olduğunda ortaya çıkmıştır. İletişimin yoğun olduğu düzeylerde kendini düzenleme düzeyi yüksek olan çocukların daha yüksek düzeyde sosyal yetkinlik davranışları gösterdiği saptanmıştır.

Nelson, Martin, Hodge, Havill ve Kamphaus (1999) "İlköğretimdeki Okul Uyumunun Okul öncesinde Yapılan Mizaç Değerlendirilmesinden Yordanması" adlı çalışmalarında erken çocuklukta yapılan mizaç değerlendirmesinin ilköğretim döneminde görülen davranış problemleri ve sosyal beceriler arasındaki ilişkiyi boylamsal olarak incelemişlerdir. Çalışmada, dört yaşında 75 çocuğun mizaçlarını değerlendirmişlerdir. Çocukların mizacının değerlendirilmesinde anne babaların doldurdukları "Çocuklar İçin Mizaç Değerlendirme Bataryası" kullanılmıştır. Ebeveynlerinden alınan mizaç değerlendirmelerinin okul döneminde ortaya çıkacak okul başarısı, davranış problemleri ve olumlu sosyal davranışları yordayıp yordamadığına bakılmıştır. Çocukların davranış problemlerinin olup olmadığının değerlendirilmesinde öğretmenlerin doldurdukları "Çocuklar İçin Davranış Değerlendirme Ölçeği" kullanılmıştır. Çocukların bu değerlendirmeleri yedi yaşında yapılmıştır. Ebeveynleri tarafından olumsuz duygulanımı olduğu belirtilen çocukların okul döneminde yüksek düzeyde dışsallaştırma problemlerinin ve düşük düzeyde olumlu sosyal davranışlarının olduğu görülmüştür. Kendini düzenlemenin okul başarısına dayalı problemleri ve olumlu sosyal davranışları yordadığı görülmüştür.

Youngblade ve Mulvihill (1998) "Evsiz Okul öncesi Çocukların Sosyal Davranışlarındaki Bireysel Ayrılıklar" adlı çalışmalarında, evsiz olup çocuk bakım merkezine henüz gelmiş 49 okul öncesi çocuğun sosyal davranışlarındaki bireysel farklılıkları değerlendirmişlerdir. Çocukların içselleştirme-dışsallaştırma davranış problemlerini değerlendirmek amacıyla öğretmenleri tarafından "Çocuk Davranış Kontrol Listesi" doldurulmuştur. Çocukların serbest zamanları ile kurallara uyması gereken ortamlardaki davranışları video kayıtla gözlemlenmiştir. Çocukların gelişimsel özellikleri "Peabody Resim Kelime Testi" ile değerlendirilmiştir. Çocukların mizaç özellikleri "Colorado Çocukluk Mizaç Ölçeği" ile, annelerin depresyon düzeyleri "Beck Depresyon Ölçeği" ile değerlendirilmiştir. Çocukların

sosyal davranışları üzerinde mizaçları, gelişimsel düzeyleri, ebeveyn ve kardeşleri ile olan ilişkileri, ebeveyn özellikleri ve evsiz kaldıkları süre etkili olmuştur. Başa çıkma becerileri daha yüksek düzeyde olan çocuklar daha utangaç ve duygusal olan çocuklardan daha olumlu sosyal davranışlar ortaya koymuşlardır.

Rubin, Coplan, Fox ve Calkins (1995) "Okul öncesi Çocuklarında Duygusallık, Duygu Düzenleme ve Sosyal Uyum" adlı çalışmalarında duygu düzenlemesi ve sosyal iletişimin okul öncesi çocuklarda sosyal uyumu yordayıp yordamadığını araştırmışlardır. Araştırmaya dahil edilen dört yaşındaki okul öncesi çocukların ebeveynlerinin değerlendirdiği mizaç özellikleri ile serbest oyun davranışlarının gözlemleri doğrultusunda 68 çocuk düşük sosyal iletişim, iyi duygu düzenlemesi; düşük sosyal iletişim, düşük duygu düzenlemesi; yüksek sosyal iletişim, iyi duygu düzenlemesi; yüksek sosyal iletişim, düşük duygu düzenlemesi veya ortalama olmak üzere sınıflandırılmıştır. Çocukların oyun davranışları "Rubin Oyun Gözlem Ölçeği" ile, mizaç özellikleri "Colorado Mizaç Ölçeği" ile değerlendirilmiştir. Sonuçlar incelendiğinde, düşük duygu düzenleme düzeyine sahip olan, düşük sosyal iletişime giren çocukların, duygu düzenleme düzeyleri orta veya yüksek olan, düşük sosyal iletişime giren çocuklara göre daha fazla kaygı, endişe gibi içselleştirme davranış sorunları yaşadıkları görülmüştür. Yüksek sosyal iletişime girip, düşük duygu düzenleme düzeyine sahip çocukların, yüksek sosyal iletişime girip, orta veya yüksek duygu düzenleme düzeyine sahip olan çocuklardan daha fazla dışsallaştırma davranış problemleri yaşadıkları görülmüştür.

BÖLÜM 3

YÖNTEM

Bu araştırmada, okul öncesi eğitime devam eden çocukların sosyal becerilerinin artırılmasına yönelik olarak hazırlanan Sosyal Beceri Eğitimi Programı'nın çocukların sosyal becerileri üzerinde etkili olup olmadığının belirlenmesi ve çocukların sosyal becerileri ile mizaçları arasında ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu bölümde araştırmanın deseni, çalışma grubu, araştırmada kullanılan veri toplama araçları, işlem yolu ve verilerin analizi ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Deseni

Sosyal beceri eğitim programının sosyal beceri ve uyum davranışları üzerindeki etkisi ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen ile incelenmiştir. Desende ön testlerin bulunması, grupların deney öncesi benzerlik derecelerinin bilinmesine ve son test sonuçlarının buna göre çözümlenmesine yardım etmektedir (Kuzu, 2011, s.28).

Ön test–son test kontrol gruplu desen sosyal bilimlerde yaygın olarak kullanılan deneysel desenlerden biridir. "Karışık desen" olarak da tanımlanabilen ön test-son test kontrol gruplu desen, birisi tekrarlı ölçümleri (ön test-son test), diğeri de farklı kategorilerde bulunan grupları (deney-kontrol gruplarını) gösteren iki faktörlü bir deneysel desen olarak belirtilmektedir (Büyüköztürk, 2007, s. 21; Karasar, 2008, s. 97).

Araştırmanın bağımsız değişkeni, sosyal beceri eğitimi, bağımlı değişkeni ise sosyal beceri düzeyidir. Araştırmada ön test olarak deney ve kontrol grubundaki çocuklara araştırmacının uyguladığı "Denver II Gelişimsel Tarama Testi", çocukların sosyal beceri düzeylerini değerlendirmek için öğretmenlerinin doldurduğu "Sosyal Beceri Ölçeği", mizaçlarını değerlendirmek için çocukların annelerinin doldurduğu "Çocuk Davranış

Listesi" ve "Bilgi Toplama Formu" uygulanmıştır. Araştırmada deney grubu olarak belirlenen çocuklara aldıkları okul öncesi eğitimlerine ek olarak 8 hafta boyunca "Sosyal Beceri Eğitimi Programı" uygulanmıştır. Kontrol grubu olarak belirlenen çocuklar ise kendi programlarına devam etmişler, kendilerine ek olarak program uygulanmamıştır. Araştırmada son test olarak deney ve kontrol grubunu oluşturan çocukların sosyal beceri düzeylerini değerlendirmek için öğretmenlerinin doldurduğu "Sosyal Beceri Ölçeği" uygulanmıştır. Araştırmanın deseni Tablo 3'de sunulmuştur.

Tablo 3

Araştırmanın Deseni

Gruplar	Ön Test	İşlem	Son Test
Deney Grubu	Denver II Gelişimsel Tarama Testi Çocuk Davranış Listesi Sosyal Beceri Ölçeği	Sosyal Beceri Eğitimi Programı	Sosyal Beceri Ölçeği
Kontrol Grubu	Denver II Gelişimsel Tarama Testi Çocuk Davranış Listesi Sosyal Beceri Ölçeği	-	Sosyal Beceri Ölçeği

3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Ankara'da okul öncesi eğitime devam eden 57-66 ($\overline{X}$=60,6) aylık çocuklar oluşturmaktadır. Araştırmaya 31 kız, 24 erkek toplam 55 çocuk katılmıştır. Bunlardan 26'sı deney grubunu, 29'u ise kontrol grubunu oluşturmuştur. Çalışmaya başlamadan önce Ankara'da bulunan kamuya ait okul öncesi eğitim kurumlarının yöneticileri ile irtibata geçilmiş, araştırmanın kurumlarında uygulanmasını kabul eden kurumlarda çalışmalar yürütülmüştür.

Araştırmanın deney ve kontrol gruplarına;

- Çocukların herhangi bir psikiyatrik veya nörolojik bozukluğu olmayan,
- Bilişsel işlevleri ve davranışları etkileyecek ilaç kullanmayan,
- DGTT II sonuçlaına göre tüm gelişim basamaklarında normal gelişim özellikleri gösteren okul öncesine devam eden çocuklar seçilmiştir.

Deney grubuna uygulanacak olan sosyal beceri eğitimi programından kontrol grubundaki çocukların dolaylı olarak etkilenebilecekleri düşünüldüğünden deney ve kontrol

gruplarının farklı okul öncesi eğitim kurumlarından seçilmesine karar verilmiştir. Benzer sosyo-kültürel çevreye sahip olduğu ve tam günlük eğitim uyguladığı belirlenen üç okul öncesi kurum seçilmiştir. Deney grubunu 26 çocuk, kontrol grubunu ise 29 çocuk oluşturmuştur.

Sosyal beceri eğitimi programı uygulanırken, sağlık, taşınma, tatile çıkma, annelerinin formları doldurmak istememesi ve çocuklarda nörolojik problemin olması nedenlerinden dolayı, deney grubundaki okul öncesi eğitime devam eden 5 çocuk örneklemden çıkarılmıştır. Bu nedenle araştırmanın örneklemine 26 çocuk deney grubu ve 29 çocuk kontrol grubu olmak üzere toplam 55 çocuk alınmıştır. Araştırmayı oluşturan çocukların tümünün tam aileden (anne ve babanın sağ, öz ve evli olduğu) geldiği ve herhangi bir engelinin olmadığı belirlenmiştir.

Deney grubundaki çocukların yaşlarının ortalamaları 60,2 (SS:±2,45) ay; kontrol grubundaki çocukların yaşlarının ortalamaları ise 60,8 (SS: ±2,44) aydır. Her iki grubun yaş ortalamalarının birbirine oldukça yakın olduğu görülmektedir.

Çocukların; okul öncesi eğitim kurumlarına devam etme süresi, kardeş sıralaması, cinsiyetlerine göre dağılımları ile ilgili bulgular Tablo 4'te, çocukların anne ve babalarının yaşları, öğrenim durumları ve iş/mesleklerine göre dağılımlarıyla ilgi bulgular ise Tablo 5-7' de verilmektedir.

Tablo 4

Çocukların, Cinsiyet, Kardeş Sayısı, Doğum Sırası ve Daha Önce Okul öncesi Eğitime Devam Etme Süresine Göre Dağılımları

Değişkenler	Deney grubu n= 26		Kontrol grubu n= 29	
	n	%	n	%
Cinsiyet				
Kız	11	42, 3	20	69,0
Erkek	15	57, 7	9	31,0
Doğum sırası				
İlk çocuk	19	73, 1	16	55, 2
İkinci çocuk	7	26, 9	13	44, 8
Okul öncesi eğitime devam etme süresi				
Bir yıl	4	15, 4	4	13, 8
İki yıl ve üzeri	22	84, 6	25	86, 2

Tablo 4 incelendiğinde, deney grubundaki çocukların % 42,3'ünün kız, % 57,7'sinin erkek olduğu; kontrol grubundaki çocukların % 69,0'unun kız, % 31,0'inin erkek olduğu görülmektedir.

Doğum sırası incelendiğinde, deney grubundaki çocukların % 73,1'inin ilk, % 26,9'unun ikinci çocuk olduğu; kontrol grubundaki çocukların % 55,2'sinin ilk, % 44,8'inin ikinci çocuk olduğu görülmektedir. Her iki grupta yer alan çocukların büyük çoğunluğunun ilk çocuk olduğu dikkati çekmektedir.

Çocukların okul öncesine devam etme süreleri incelendiğinde, deney grubundaki çocukların % 15,4'ünün bir yıl, % 84,6'sının iki yıl ve üzeri; kontrol grubundaki çocukların % 13,8'inin bir yıl, % 86,2'sinin iki yıl ve üzeri okul öncesine devam ettikleri görülmüştür. Deney ve kontrol grubundaki çocukların büyük çoğunluğunun okul öncesine iki yıl ve daha fazladır devam ettiği görülmektedir.

Tablo 5

Çocukların Anne ve Babalarının Yaşlarına Göre Dağılımları

Değişkenler	Deney grubu n= 26		Kontrol grubu n= 29	
	n	%	n	%
Anne yaşı				
25 yaş ve altı	1	3,8	0	0
26-35 yaş arası	12	46,2	13	44,8
36 yaş ve üstü	13	50	16	55,2
Baba yaşı				
26-35 yaş arası	9	34,6	3	11,5
36 yaş ve üstü	17	65,4	26	88,5

Tablo 5 incelendiğinde deney grubundaki çocukların annelerinin % 3,8'inin 25 yaş ve altında, % 46,2'sinin 26-35 yaş arasında, % 50'sinin 36 yaş ve üstünde; kontrol grubundaki çocukların annelerinin % 44,8'inin 26-35 yaş arasında, % 55,2'sinin 36 yaş ve üstünde olduğu görülmektedir. Deney ve kontrol grubundaki çocukların babalarının hepsinin 26 yaş ve üstünde olduğu; deney grubundaki çocukların babalarının % 34,6'sının 26-35 yaş arasında, % 65,4'ünün 36 yaş ve üstünde; kontrol grubundaki çocukların babalarının % 11,5'inin 26-35 yaş arasında, % 88,5'inin 36 yaş ve üstünde oldukları saptanmıştır.

Tablo 6

Çocukların Anne ve Babalarının Öğrenim Düzeylerine Göre Dağılımları

Değişkenler	Deney grubu n= 26		Kontrol grubu n= 29	
	n	%	n	%
Anne öğrenim düzeyi				
Lise	6	23,1	5	17,2
Ön lisans	2	7,7	3	10,3
Lisans	14	53,8	16	55,2
Yüksek lisans/doktora	4	15,4	5	17,2
Baba öğrenim düzeyi				
Ortaokul	3	11,5	0	0
Lise	2	7,7	2	6,9
Ön lisans	1	3,8	2	6,9
Lisans	15	57,8	18	62,1
Yüksek lisans/doktora	5	19,2	7	24,1

Tablo 6 incelendiğinde deney grubundaki çocukların annelerinin % 23,1'inin lise, % 7,7'sinin ön lisans, % 53,8'inin lisans, % 15,4'ünün yüksek lisans/doktora mezunu; kontrol grubundaki çocukların annelerinin % 17,2'sinin lise, % 10,3'ünün ön lisans, % 55,2'sinin lisans, % 17,2'sinin yüksek lisans/doktora mezunu olduğu görülmektedir. Deney grubundaki çocukların babalarının % 11,5'inin ortaokul, % 7,7'sinin lise, % 3,8'inin ön lisans, % 57,8'sinin lisans, % 19,2'sinin yüksek lisans/doktora mezunu; kontrol grubundaki çocukların babalarının % 6,9'unun lise ve ön lisans, % 62,1'inin lisans, % 24,1'inin yüksek lisans/doktora mezunu olduğu görülmektedir.

Deney ve kontrol grubunun anne ve babalarının öğrenim düzeyleri incelendiğinde, deney grubundaki çocukların annelerinin % 70'inin, babalarının % 77; kontrol grubundaki çocukların annelerinin % 72'sinin, babalarının % 86'sının lisans ve yüksek lisans/doktora mezunu oldukları görülmektedir. Her iki gruptaki çocuklarınun anne ve babalarının öğrenim düzeylerinin oldukça yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 7

Çocukların Anne ve Babalarının İş/Mesleklerine Göre Dağılımları

Değişkenler	Deney grubu n= 26		Kontrol grubu n= 29	
	n	%	n	%
Anne iş/meslek				
İşsiz	3	11,5	2	6,8
Sağlık sektörü	3	11,5	7	24,1
Eğitim Sektörü	0	0	3	10,4
Güvenlik Sektörü	2	7,7	1	3,5
Kamu Sektörü	15	57,8	16	55,2
Özel Sektör	3	11,5	0	0
Baba iş/meslek				
Sağlık sektörü	1	3,9	4	13,8
Eğitim Sektörü	0	0	2	6,8
Güvenlik Sektörü	3	11,5	1	3,5
Kamu Sektörü	16	61,6	19	65,5
Özel Sektör	6	23	3	10,4

Tablo 7 incelendiğinde deney (% 88,5) ve kontrol grubundaki (% 93,1) çocukların annelerinin büyük kısmının herhangi bir iş/mesleğe sahip olduğu, yalnızca deney grubundaki çocukların annelerinin % 11,5'nin; kontrol grubundaki çocukların annelerinin % 6,8'inin çalışmadığı dikkati çekmektedir. Deney ve kontrol grubunun anne ve babalarının iş/meslekleri incelendiğinde, deney grubundaki çocukların annelerinin % 57,8'inin, babalarının % 61,6'sının; kontrol grubundaki çocukların annelerinin % 55,2'sinin, babalarının % 65,5'inin kamuda çalıştığı görülmektedir.

Deney grubunda yer alan çocukların iki öğretmeninin sırasıyla 27 ve 28 yaşında olduğu, okul öncesi öğretmenliği lisans mezunu olup, sırasıyla 5 ve 6 yıllık deneyime sahip oldukları; kontrol grubunda yer alan çocukların iki öğretmenin sırasıyla 27 ve 31 yaşında olduğu, okul öncesi öğretmenliği lisans mezunu olup, sırasıyla 4 ve 9 yıllık deneyime sahip oldukları görülmektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada çocuklar ve aileleri ile ilgili bazı demografik bilgileri toplamak amacıyla "Bilgi Toplama Formu", çocukların gelişimsel durumlarını değerlendirmek için "Denver II Gelişimsel Tarama Testi", çocukların mizaçlarını değerlendirmek için "Çocuk Davranış Listesi" ile çocukların sosyal beceri düzeylerini değerlendirmek için "Sosyal Beceri Ölçeği" kullanılmıştır.

3.3.1. Bilgi Toplama Formu

Araştırmacı tarafından hazırlanan Bilgi Toplama Formunda araştırmanın örneklemini oluşturan çocukların demografik bilgilerini (doğum tarihi, cinsiyeti, doğum sırası, okul öncesi eğitime devam etme süresi, anne ve babanın yaşı, öğrenim düzeyi, iş/mesleklerini) belirlemeye yönelik sorular bulunmaktadır (Ek 1).

3.3.2. Denver II Gelişimsel Tarama Testi (DGTT II)

Deney ve kontrol gruplarına tüm gelişim basamaklarında normal gelişim özellikleri gösteren çocukların dahil edildiği araştırmada çocukların gelişimlerini değerlendirmek için kullanılan Denver II Gelişimsel Tarama Testi, Türkiye'de 1980 yılında Denver Gelişimsel Tarama Testi, 1992 yılında Denver II, 2007 yılında Denver II gözden geçirilmiş haliyle Hacettepe Üniversitesi Tıp Fakültesi Çocuk Nörolojisi Bölümü tarafından standardize edilmiştir.

DGTT II sıfır-altı yaş arasındaki çocuklara uygulanmak üzere düzenlenmiştir. Çocuğun yaşına uygun becerilerini değerlendiren bu test, belirti vermemiş olan gelişimsel sorunları taramada, kuşkulu durumları nesnel bir ölçütle doğrulamada ve gelişimsel açıdan risk altındaki çocukları izlemede değerlidir. DGTT II çocuğun işlevlerdeki becerisini yaşıtları ile karşılaştırır.

DGTT II, aşağıdaki gelişimsel alanları taramak üzere test formu üzerinde dört bölümde toplanmış 134 maddeden oluşmaktadır:

- Kişisel-Sosyal: insanlarla iletişim kurma, bireysel gereksinimlerini karşılayabilme.
- İnce motor-uyumsal: El-göz koordinasyonu, cisimleri kullanabilme, sorun çözme.
- Dil: İşitme, anlama, dili kullanma.

- Kaba motor: Oturma, yürüme, zıplama ve genel olarak koordinasyon yeteneği (Yalaz, Anlar ve Bayoğlu, 2011, s. 11,12).

DGTT II'de aşağıdaki değerlendirmeler kullanılmaktadır:

'G' (Geçer): Çocuk maddeyi başarıyla yapar veya anne-baba anlatımla geçilebilen "A" yazılı maddeler için yaptığını söyler.

'K (Kalır): Çocuk maddeyi başaramaz veya anne-baba (anlatımla geçilebilen "A" yazılı maddeler için) yapamadığını söyler.

'O.D' (Olanak Dışı): Anne-babadan ya da başka nedenlerden kaynaklanan sınırlamalara bağlı olarak çocuğun o maddeyi yapma şansı yoktur. Bu puan sadece 'anlatımla geçilen' maddelerde kullanılabilir.

'R' (Reddetme): Çocuk maddeyi yapmayı reddeder. Çocuğa "yapar mısın?" şeklinde sormak yerine o maddeyi yapmasını söylemekle reddetmeler azaltılabilir. Eğer anne-babaya doğru şekilde verilmesi öğretilirse maddeyi onlar da verebilir. Anlatımla geçilen maddeler reddetme şeklinde puanlanamaz.

DGTT II diğer çocukların gelişimine oranla gelişimi geri kalmış görünen çocukları tanımlamak için kullanılır. Zaman içinde gelişim hızında ve örüntüsünde oluşan değişmeleri tanımlamada da kullanılabilir. Önce tek tek maddeler, sonra tüm test yorumlanır.

"İleri" madde: Eğer çocuk yaş çizgisinin tümüyle sağına düşen bir maddeyi geçerse çocuğun o maddedeki gelişimi ileri kabul edilir. Bunun nedeni çocuğun, çocukların çoğunun daha büyük yaşlara gelmeden geçemeyecekleri bir maddeyi başarmış olmasıdır. Ileri maddeler testin bütününün yorumlanmasında kullanılmamalıdır.

"Normal" Madde: Tek tek maddelerden kalınması ya da reddedilmesi mutlaka gelişme geriliğini göstermez. Örneğin çocuk yaş çizgisinin tümüyle sağına düşen bir maddeden kalır ya da reddederse gelişimi normal kabul edilir. Aynı şekilde çocuk yaş çizgisinin %25 ve %75 arasına düşen maddelerden de geçebilir, kalabilir, reddedebilir. Bu maddeler de yorumda kullanılmaz. Bunun nedeni çocuğun, standardizasyon örneğinde bu maddeyi yapabilen çocukların %25'inin yapabildiği yaştan daha küçük bir yaşta olmasıdır; çocuğun bu maddeyi daha ileri bir yaşta geçmesi beklenir.

"Uyarı" Maddesi: Testin bütünü yorumlanırken bir maddedeki 'uyarı' göz önüne alınır. Çocuk, yaş çizgisinin %75 ve %90 arasına veya bunların üzerine düştüğü maddelerden

kalır ya da redederse 'uyarı' puanı verilir. Bunun nedeni standardizasyon örneğindeki çocukların %75'inden fazlasının bu maddeyi test edilen çocuktan daha erken yaşta yapabilmeleridir.

“Gecikme” Maddesi: Uyarılar gibi gecikmeler de test değerlendirilirken göz önüne alınır. Yaş çizgisinin tümüyle solunda kalan bir maddeden kalındığında ya da reddedildiğinde 'Gecikme' ile sonuçlanır. Bunun nedeni standardizasyon örneğindeki çocukların %90'ının daha erken bir yaşta geçtiği bir maddeden kalmış ya da reddetmiş olmasıdır. 'Gecikmeler' dikdörtgenin sağı boyanarak işaretlenir.

“Olanak Dışı” Maddesi: Anne veya babanın çocuğun denemesinin olanak dışı olduğunu söylediği bildirim maddeleri 'Olanak Dışı' (OD) şeklinde puanlanır. Bütün test yorumlanırken bu maddeler kullanılmaz.

DGTT II değerlendirilmesinde, sonucun “normal” olarak kabul edilmesi için, testin tamamında hiç gecikme maddesi (yaş çizgisinin solunda kalan “K” maddesi) yoktur, en fazla bir uyarı maddesi (yaş çizgisinin %75-90 aralığında kalan “K” maddesi) olabilir. Sonucun “anormal” olarak kabul edilmesi için, tüm testte iki ve/veya daha fazla gecikme vardır. Uyarı maddesi olabilir ya da olmayabilir. Sonucun “şüpheli” olarak kabul edilmesi için, yalnızca bir gecikme veya iki ve daha fazla uyarı veya bir gecikme veya bir gecikme + bir ve/veya daha fazla uyarı olmalıdır (Yalaz, Anlar ve Bayoğlu, 2011, s. 23-26).

3.3.3. Çocuk Davranış Listesi (ÇDL)

Araştırmada yer alan çocukların mizaçlarını değerlendirmek için kullanılan Çocuk Davranış Listesi (The Children's Behavior Questionnaire), Rothbart ve arkadaşları tarafından üç-yedi yaş arası çocuklar için geliştirilmiş, geçerlik güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Çocuk Davranış Listesi’nin uzun formu 1994 yılında Rothbart ve ark. tarafından geliştirilmiştir. Ölçek 195 maddeden oluşmaktadır. 2000 yılında Rothbart ve ark. bu ölçeğin 94 maddeden oluşan kısa formunu oluşturmuşlardır (Putnam ve Rothbart 2006, s.102).

Yedi basamaklı likert tipi ölçek olan form 94 maddeden oluşmaktadır. Form anne ya da baba tarafından doldurulmaktadır. “Tamamıyla yanlış”, “oldukça yanlış”, “biraz yanlış”, “ne doğru ne yanlış”, “biraz doğru”, “oldukça doğru”, “tamamıyla doğru” ve gözlenmemiş davranışları belirtmek için “uygun değil” seçeneklerine 1-7 arası puan verilir. Sorular değerlendirilirken ortalama değer 7’ye yaklaştıkça o özelliğin çocukta baskın olduğu

anlaşılır. 4 alan çocuk o mizaç özelliği için ortalama bir değer almıştır, 1 alan çocukta ise o mizaç özelliğinin çocuğun bir özelliği olmadığı şeklinde yorum yapılabilir. Bazı sorular ters olarak hazırlanmıştır. Uygun değil seçeneği işaretlendiğinde bu soru değerlendirilmeye alınmamaktadır. 15 alt mizaç özelliği için derecelendirme yapılmaktadır. Bunlar,

1. Etkinlik seviyesi: Bu alt ölçekle kaba motor aktivitelerin derecesi, hareketin oran ve yaygınlığı araştırılır (7 soru maddesi ile değerlendirilir).

2. Kızgınlık/Düş kırıklığı: Sürdürdüğü etkinliğin bölünmesine veya amaçların engellenmesine bağlı olumsuz etkilenimin derecesini belirtir (6 soru maddesi ile değerlendirilir).

3. Yakınlaşma/Olumlu Katılım: Beklenen memnuniyet verici etkinlikler için heyecanlanma ve olumlu katılımın derecesini gösterir (6 soru maddesi ile değerlendirilir).

4. Dikkati Odaklama: Verilen görev ve etkinliğe odaklanma ile dikkatin sürdürülmesindeki eğilim ölçülür (6 soru maddesi ile değerlendirilir).

5. Rahatsızlık: Işık, ses, hareket ve dokunuşla ilgili uyaranların duyusal kalitesiyle ilgili olumsuz duygu dışavurumunun oranı belirlenir (6 soru maddesi ile değerlendirilir).

6. Azalan Tepki/Sakinleşme: Aşırı zorlanmanın, heyecan ya da genel farkındalığın yatıştırılmasının derecesini gösterir (6 soru maddesi ile değerlendirilir).

7. Korku: Beklenen ağrı veya zorlayıcı ve/veya potansiyel tehdit edici durumlara bağlı huzursuzluk, üzülme ya da sinirliliği içeren olumsuz duygunun derecesi araştırılır (6 soru maddesi ile değerlendirilir).

8. Yüksek Yoğunluklu Uyaranla Memnuniyet: Yüksek seviyeli uyaranın yoğunluğu, derecesi, karmaşıklığı, yeniliği ve uyumsuzluğunun yer aldığı durumlara bağlı hoşlanma ve memnuniyet derecesi tanımlanır (6 soru maddesi ile değerlendirilir).

9. Dürtüsellik: İlk yanıtın hızı ve şiddeti belirlenir (6 soru maddesi ile değerlendirilir).

10. Engelleme Denetimi: Belirgin olmayan ya da yeni durumlara veya yönergelere karşı uygunsuz yanıtın baskılanması ve planlanması kapasitesi ölçülür (6 soru maddesi ile değerlendirilir).

11. Düşük Yoğunluklu Uyaranla Memnuniyet: Düşük seviyeli uyaranın yoğunluğu, derecesi, karmaşıklığı ve uyumsuzluğun yer aldığı durumlara bağlı hoşlanma ve memnuniyetin derecesi gösterilir (8 soru maddesi ile değerlendirilir).

12. Algısal Hassasiyet: Beş duyusuna yönelik uyaranlara olan hassasiyetin derecesi anlaşılır (6 soru maddesi ile değerlendirilir).

13. Mutsuzluk: Acı duyma, hayal kırıklığı ve nesne kaybı ya da kaybetme tehdidine bağlı enerjide azalma ve duygu durumda çökme ve olumsuz duygunun derecesi belirlenir (7 soru maddesi ile değerlendirilir).

14. Utangaçlık: Yeni ve belirsiz durumlarda tereddütlü ve çekingen yaklaşım araştırılır (6 soru maddesi ile değerlendirilir).

15. Gülümseme ve Kahkaha: Uyaranın yoğunluğu, derecesi, karmaşıklığı ve uyumsuzluğun değişmesine verilen olumlu duygusal yanıtın derecesi ölçülür (6 soru maddesi ile değerlendirilir).

ÇDL'de üç faktör deseni tanımlanmıştır:

1. Gayretli kontrol (Dikkati odaklama, engelleme denetimi, algısal hassasiyet, düşük yoğunluklu uyaranla memnuniyet)

2. Olumsuz duygulanım (Kızgınlık/düş kırıklığı, korku, rahatsızlık, mutsuzluk, azalan tepki /sakinleşme)

3. Dışa dönüklük (Etkinlik seviyesi, utangaçlık, yüksek yoğunluklu uyaranla memnuniyet, gülümseme/kahkaha, dürtüsellik, yakınlaşma/olumlu katılım (Putnam ve Rothbart, 2006, s. 102-112).

Bu formun ülkemizde uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları Akın-Sarı (2009) tarafından yapılmıştır. Ölçek, Türkçe'ye çevrilerek uzman görüşü alındıktan sonra bir hafta arayla 2 kez olmak üzere üç-yedi yaş arası 87 çocuk annesine verilmiştir. Örneklem üç ayrı sosyoekonomik bölgeden toplanmıştır. Testin güvenirliğine yönelik gerçekleştirilen analizlerde, Türkçe formun alt ölçeklerinin İngilizce formun alt ölçekleriyle tutarlı korelasyon değerleri gösterdiği ve tüm mizaç alt ölçeklerinin güvenilir olduğu görülmüştür. Testin güvenirlik katsayısı 0,78 olarak bulunmuştur. Testin geçerliğine yönelik olarak, bu yaş dönemi için henüz Türkçe bir mizaç testinin bulunmaması ve orijinal formun yapı geçerlilik analizinin yapılmamış olması nedeniyle, "uygulama geçerliliği" kullanılarak testin ölçülmesinin uygun olacağı düşünülmüştür. ÇDL'nin test-tekrar test ilişkileri, içsel tutarlılık ve güvenirliğe yönelik analiz sonuçları ve yazındaki çalışmalar ışığında Türk çocuklarındaki mizaç özelliklerini değerlendirmek için

kullanılabilecek yardımcı bir ölçek olduğu düşünülmüştür (Akın-Sarı, İşeri, Yalçın, Aslan ve Şener, 2012, s. 135).

3.3.4. Sosyal Beceri Ölçeği

Normal gelişim gösteren okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal becerilerini değerlendirmek amacıyla Acun-Kapıkıran vd. (2006) tarafından geliştirilen Sosyal Beceri Ölçeği'nin faktör yapısının ve psikometrik özelliklerinin yeniden incelenmesi için geçerlik ve güvenirlik çalışması Durualp ve Aral (2010) tarafından yapılmıştır.

Acun-Kapıkıran vd. (2006) tarafından geliştirilen ölçek iletişim, uyumsuzluk ve çekingenlik olmak üzere üç alt faktör ve 57 maddeden oluşmaktadır. Ancak öğretmenler ölçekleri doldurduktan sonra, ölçekte yer alan 12 madde, çocuklarda yeterince gözlenemediğinden ve öğretmenler tarafından boş bırakıldığı için ölçekten çıkarılmış, bu nedenle değerlendirme Acun-Kapıkıran vd. (2006) tarafından 45 madde üzerinden yapılmıştır. Acun-Kapıkıran vd. (2006) tarafından 45 madde ile gerçekleştirilen geçerlik ve güvenirlik analizleri sonucunda; ölçekteki maddelerin faktör yüklerinin 0,436 ile 0,755 arasında değiştiği belirlenmiştir. Ölçek puanlarının iç tutarlılık katsayıları iletişim alt faktörü için α =0,919, uyumsuzluk alt faktörü için α =0,862 ve çekingenlik alt faktörü içiı α =0,866 olarak bulunmuştur. Sosyal Beceri Ölçeği ve alt faktörleri arasındaki ilişkilerin anlamlı olduğu (sosyal beceri-iletişim, s. r= 0,598; $p<0,01$, sosyal beceri-uyumsuzluk, s. r= -0,372; $p<0,01$, sosyal beceri-çekingenlik, s. r= 0,036; $p<0,01$, iletişim-uyumsuzluk, s. r= -0,410; $p<0,01$, iletişim-çekingenlik, s. r= -0,631; $p<0,01$, uyumsuzluk-çekingenlik, s. r= 0,375; $p<0,01$) tespit edilmiştir (Acun-Kapıkıran vd.'den aktaran Durualp ve Aral, 2010, s. 33).

Sosyal Beceri Ölçeği'nde yer alan 15 madde olumsuz ifadelerden oluşmakta ve ters yönde işaretlenmektedir. "Sosyal Beceri Ölçeği" anne-baba veya öğretmenler tarafından doldurulabilmektedir. Ölçekte, "bir kişi konuşurken dinler, grup etkinliğinde arkadaşlarını yönlendirir, üzgün olduğunu sözel olarak ifade eder," gibi olumlu ifadeler yer alırken, "söyleneni anlamak için çaba sarfetmez, bir şeyi anlamadığında soru sormaz, oyun oynarken sırasını beklemez" gibi olumsuz ifadeler de bulunmaktadır. Ölçek "her zaman (5 puan)", "sık sık (4 puan)", "bazen (3 puan)", "nadiren (2 puan)" ve "hiçbir zaman (1 puan)" olarak derecelendirilen beşli likert tipi işaretlemeyi gerektirmektedir. Ölçeğin alt faktörlerinden alınabilecek en yüksek puan iletişim alt faktörü için 160, uyumsuzluk alt

faktörü için 65, çekingenlik alt faktörü için 60 puandır. Ölçeğin iletişim, uyumsuzluk, çekingenlik alt faktörlerinden elde edilen puanların yüksek olması, çocuğun iletişim becerilerinin, sosyal uyumunun, atılganlık becerilerinin ve sosyal becerilerinin yüksek olduğunu göstermektedir. Ölçeğin bir çocuğa uygulanabilmesi için, çocukların en az bir-bir buçuk aylık süre ile gözlenmesi gerekmekte ve ölçek, her çocuk için 20- 30 dakikada uygulanabilmektedir (Durualp ve Aral, 2010, s. 33).

Yapılan faktör analizleri sonucunda ölçeğin üç faktörde toplandığı ve 57 maddeden oluştuğu görülmüştür. Faktörlere maddelerin içerikleri dikkate alınarak *iletişim*, *uyumsuzluk* ve *çekingenlik* isimleri verilmiştir. Güvenirlik analizleri sonucunda, toplam (α=0,95) ve iletişim (α=0,90), uyumsuzluk (α=0,80) ve çekingenlik (α=0,84) alt faktörlerine ilişkin iç tutarlığın yüksek olduğu belirlenmiştir. Sonuçta Sosyal Beceri Ölçeğinin anasınıfındaki normal gelişim gösteren altı yaş çocuklarının sosyal becerilerini değerlendirmede geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu belirlenmiştir (Durualp ve Aral, 2010, s. 30).

3.4. Sosyal Beceri Eğitimi Programı

Bu araştırma kapsamında "Sosyal Beceri Eğitim Programı" geliştirilmiştir. Sosyal Beceri Eğitim Programının içeriğinde, duygularını ifade edebilme, kendisine ait özellikleri tanıtma, kendisine güvenme gibi "öz farkındalık"; öz bakımına önem verme, duygularını kontrol edebilme, kendisini kontrol edebilme, kendisini takdir edebilme, uyum gösterme, çevresindeki eşyalara önem verme gibi "öz düzenleme"; empati yapabilme, başkalarının duygularını açıklama, diğerlerini önemseme, sorumluluk alma, farklılıklara saygı gösterebilme, kurallara uyma gibi "sosyal farkındalık"; durumları analiz edebilme, amaç oluşturabilme, problem çözme gibi "karar verme"; göz teması kurma, mimik kullanma, selamlaşma, diğerlerini dinleme, diğerlerine soru sorabilme, yardımlaşma, paylaşma, işbirliği gibi "iletişim" becerileri bulunmaktadır. Programın amacı, okul öncesi eğitime devam eden çocuklara öz farkındalık, öz düzenleme, sosyal farkındalık, karar verme ve iletişim gibi sosyal duygusal becerileri kazandırmaktır.

Programın hazırlanmasına başlamadan önce Türkçe ve yabancı literatür taraması yapılmıştır (Aksoy, 2014; Aral, Kandır ve Yaşar, 2011; Barrett, 2005; Çetin, 2005; Darıca, 2004; Dirim, 2002; Girgin, 2005; Gülay ve Yenibayrak, 2010; Güneş, 2010; Köksal-Akyol, 2014; Mayesky, 2006; MEB, 2013; Önder, 2003; Önder, 2010; Öztürk, 2010;

Poyraz, 2003; Rooyackers, 2002; Shapiro, 2004; Şahin ve Özkızıklı, 2012; Temel, 2014) Millî Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü'nün 2013 yılında yayınladığı Okul öncesi Eğitimi Programında yer alan 36-72 aylık çocukların sosyal ve duygusal gelişim özelliklerine uygun kazanım ve göstergelere ek olarak araştırmacı da geliştirdiği sosyal beceri eğitimi programına göre sosyal ve duygusal kazanım gelişim özelliklerine uygun kazanım ve göstergeler oluşturmuştur (Ek 2).

Hazırlanan "Sosyal Beceri Eğitimi Programı'nın değerlendirilmesi amacıyla altı uzmanın görüşleri alınmış, uzmanlar hazırlanan eğitim programında belirlenen kazanım ve göstergelerin sayısını, programda yer alan bileşenlere göre dağılımını, programın bileşenlerinin niteliğini, birbirilerine uyum düzeyini, programda kullanılacak materyallerin kazanım ve göstergelerini, programın amacına, çocukların gelişim özelliklerine ve öğrenme sürecine uygunluğunu değerlendirmişlerdir. Uzmanların verdiği geribildirimler doğrultusunda Sosyal Beceri Eğitimi Programı'nda yer alan materyallerin daha dikkat çekici olması ve oturumların daha fazla çocuk merkezli olması sağlanmıştır.

Sosyal Beceri Eğitimi Programında, çocukların gelişim dönemlerine uygun ve ilgi çekici materyaller kullanılmasına dikkat edilmiştir. Programda yer alan etkinliklerde, top, hulahop, gazete, kova, kağıt bardak, büyük beyaz kağıtlar, boya kalemleri, çoraplar, talaş, çim tohumları, sim, krem, kağıt peçete, ıslak mendil, su, sabun, yazlık ve kışlık kıyafetler, şemsiye, legolar, patlamış mısır, kraker, diş fırçası, tarak, ayakkabı, iç çamaşırı, gözlük, okuma kitapları, iplikler, ses kayıt cihazı, ayna, çerçeveler, parmak boyaları, çiğ yumurtalar, doğru ve yanlış davranışların olduğu resimler, dart, dünya haritası, renkli kartonlar, düdük, şapka, saten kurdeleler, duygu kartları, torba, renkli balonlar, duygu resimleri, duygu zarı, kuklalar vb. materyaller kullanılmıştır.

Sosyal Beceri Eğitimi Programı sosyal-duygusal alanı desteklemeye yönelik, çocuk merkezli oyun, öykü anlatma, rol oynama, Türkçe, sanat, drama, müzik, hareket, fen ve okuma yazmaya hazırlık teknikleri ile 24 oturumdan oluşmuştur.

Oturumlar,

- Selamlaşırım
- Birbirimizi Daha Çok Tanıyalım
- Bedenimin Rengi
- Duygularımı Söylerim
- Çerçeveden Bakınca

- Sesler Kime Ait?
- Ne Yapacağımıza Biz Karar Veririz
- Temizim Rahatım
- Temizlik Ne Güzel
- Aynaya Bakalım
- İltifat Ederim
- Farklıyım Farklısın Farklı
- Bizim Resmimiz
- Kurallara Uyarım Mutlu Olurum
- Sorumluluklarım
- Sesimize Dikkat Edelim
- Göz Göze
- Bir Problemim Var
- Problemime Çözüm Bul
- Paylaşmayı Severim
- İşbirliği Harika
- Yardım Etmek Ne Güzel
- Yaşasın Yardımlaşmak
- Şemsiyenin Altına Kimi Alırsın?" başlıklarındadır.

Programın uygulamasına başlamadan önce Ankara'da bulunan kamuya ait okul öncesi eğitim kurumlarının yöneticileri ile irtibata geçilmiş, araştırmanın kurumlarında uygulanmasını kabul eden kurumlarda çalışmalar yürütülmüştür.

Ön testlerin uygulanmasından sonra 12 Haziran-7 Ağustos 2015 tarihleri arasında (8 hafta) deney grubundaki çocuklara mevcut eğitimlerine ek olarak "Sosyal Beceri Eğitimi Programı" araştırmacı tarafından haftada üç kez uygulanmıştır. Eğitim süresi ortalama 45-60 dakika arasında sürmüştür. Eğitimden önce kullanılacak eğitim materyalleri ve eğitim ortamı hazırlanmıştır.

Hazırlanan Sosyal Beceri Eğitimi Programı hazırlık, uygulama ve değerlendirme aşamalarından oluşmaktadır. Hazırlık aşamasında, programın kazanım ve göstergeleri doğrultusunda oluşturulmuş öğrenme süreçlerine uygun alanlar belirlenmiş, hazırlanan materyallerle etkinliklere uygun olarak ortam düzenlenmiştir. Uygulama aşamasında, programın kazanım ve göstergeleri doğrultusunda oyun, öykü anlatma, hareket gibi yöntemlerle hazırlanmış etkinlikler gerçekleştirilmiştir. Sosyal Beceri Eğitimi Programı

kapsamında yapılan aktivitelerde çocukların istekleri dikkate alınmış, etkinliğin hareket içerip içermemesine göre sıralanmasına dikkat edilmiştir. Örneğin, hareket içeren bir etkinliğin ardından dinlenme içeren bir etkinlik yapılmıştır. Etkinliklerde internet bağlantısından yararlanılarak müzik ile çocukların dikkatlerinin sürdürülmesi sağlanmıştır.

Değerlendirme aşamasında, tamamlanan etkinliklerin ardından çocukların amaçlanan kazanımları elde edip etmediklerini değerlendirmek amacıyla soru-cevap, resim, drama, sergi gibi yöntemler kullanılmıştır. Uygulama ve değerlendirme aşamasında tüm çocukların etkin katılmasına ve kendilerini ifade etmelerine özen gösterilmiştir. Sosyal Beceri Eğitimi Programı'nda yer alan 24 etkinlik arasından seçilen bir etkinlik örnek olarak Ek 3'de sunulmuştur. Sosyal Beceri Eğitimi Programı'nın uygulamalarına ilişkin bazı fotoğraflar Ek 4'de sunulmuştur.

3.5. Veri Toplama Yöntemi

Bu bölümde veri toplamak için ön testlerin, eğitim programının ve son testin uygulanması açıklanmıştır.

3.5.1. Ön Testlerin Uygulanması

Araştırmaya dahil edilen okul öncesi eğitime devam eden çocukların gelişimlerini değerlendirmek için deney ve kontrol grubundaki çocuklara araştırmacı tarafından "DGTT II" 8-10 Haziran 2015 tarihlerinde uygulanmış, çocukların öğretmenlerine "Sosyal Beceri Ölçeği", çocukların ailelerine ise "Bilgi Toplama Formu" ile "ÇDL" 8-12 Haziran 2015 tarihlerinde verilmiştir. Ön testlerin uygulama aşamasında, eğitim programına başlamadan önce, deney grubundaki çocuklarla tanışma, iletişim kurma ve eğitim ortamını tanımak amacıyla okul öncesi öğretmeni ile birlikte sınıf ortamında çocuklarla zaman geçirilmiş, yapılan etkinlikler gözlenmiştir.

3.5.2. Eğitim Programlarının Uygulanması

Programın uygulamasına başlamadan önce araştırmanın uygulanması için kamuya ait okul öncesi eğitim veren okullara gerekli izinlerin alınması için dilekçe verilmiş ve araştırma ve uygulamaların yapılması için izin alınmıştır.

Ön testlerin uygulanmasından sonra 12 Haziran-7 Ağustos 2015 tarihleri arasında (8 hafta) deney grubundaki çocuklara mevcut eğitimlerine ek olarak "Sosyal Beceri Eğitimi Programı" araştırmacı tarafından haftada üç kez uygulanmıştır. Eğitim süresi ortalama 45-60 dakika arasında sürmüştür. Kontrol grubundaki çocuklar mevcut eğitimlerine devam etmişlerdir.

Sosyal Beceri Eğitimi Programı haftalara göre şu şekilde uygulanmıştır:

Birinci Oturum (Selamlaşırım): Selamlaşma ve vedalaşmanın önemi, selamlaşma şekilleri ve ifadeleri, farklı kültürlerdeki selamlaşmalar ile ilgili sanat ve oyun türünde etkinlikler yapılmıştır.

İkinci Oturum (Birbirimizi Daha Çok Tanıyalım): Kendilerine ait özellikleri anlatmak, arkadaşlarının daha önce bilmedikleri özellikleri öğrenmek ile ilgili sanat ve Türkçe türünde etkinlikler yapılmıştır.

Üçüncü Oturum (Bedenimin Rengi): Farklı canlıların farklı özellikleri olduğunu, farklı canlıların bir arada yaşaması gerektiği, farklı ülkelerin farklı kültürel özellikleri olduğu ile ilgili okuma yazmaya hazırlık, sanat ve Türkçe türünde etkinlikler yapılmıştır.

Dördüncü Oturum (Duygularımı Söylerim): Temel duyguları, duygularının nedenlerini, sonuçlarını öğrenme ile ilgili Türkçe, hareket ve oyun türünde etkinlikler yapılmıştır.

Beşinci Oturum (Çerçeveden Bakınca): Temel duyguları, duygularının nedenlerini, sonuçlarını öğrenme, kendisinin ve başkalarının duygu ifadelerini tanıma ve anlama ile ilgili sanat, Türkçe, hareket ve oyun türünde etkinlikler yapılmıştır.

Altıncı Oturum (Sesler Kime Ait?): Kendisine ait özellikleri tanıtma, diğerlerini dinleme, diğerlerine soru sorma, sırasını bekleme, uyum sağlama, sorumluluk alma ile ilgili okuma yazmaya hazırlık ve oyun türünde etkinlikler yapılmıştır.

Yedinci Oturum (Ne Yapacağımıza Biz Karar Veririz): Olumlu/olumsuz duygularını söyleme ve kontrol etme, olumsuz duyguların olumlu davranışlarla gösterilmesi, kurallara uyma, yardımlaşma, paylaşma, işbirliği ve teşekkür etme ile ilgili Türkçe ve oyun türünde etkinlikler yapılmıştır.

Sekizinci Oturum (Temizim Rahatım): Temizliğin önemini anlama, kişisel temizliğe ve kıyafet temizliğine dikkat etme, hangi kıyafetlerin nerede giyileceğini bilme, kıyafetleri özenle kullanma ile ilgili oyun ve Türkçe türünde etkinlikler yapılmıştır.

Dokuzuncu Oturum (Temizlik Ne Güzel): Temizliğin önemini anlama, kişisel temizliğe ve kıyafet temizliğine dikkat etme, hangi kıyafetlerin nerede giyileceğini bilme, sıra bekleme, kendisini takdir etme, işbirliği yapma ile ilgili fen, oyun ve Türkçe türünde etkinlikler yapılmıştır.

Onuncu Oturum (Aynaya Bakalım): Grup önünde kendisini ifade etme, duygularını kontrol etme, amaç oluşturma, göz teması kurma, diğerlerini dinleme, diğerlerine soru sorma, başkalarına iltifat etme, teşekkür etme ile ilgili oyun ve sanat türünde etkinlikler yapılmıştır.

Onbirinci Oturum (İltifat Ederim): Grup önünde kendisini ifade ve kontrol etme, göz teması kurma, işbirliği yapma, başkalarına iltifat etme, teşekkür etme ile ilgili oyun ve sanat türünde etkinlikler yapılmıştır.

Onikinci Oturum (Farklıyım Farklısın Farklı): Grup önünde duygu ve düşüncelerini söyleme, kendisinin farklı özellikleri olduğunu anlama ve ifade etme, başka insanların farklı özellikleri olduğunu anlama ve ifade etme ile ilgili hareket ve sanat türünde etkinlikler yapılmıştır.

Onüçüncü Oturum (Bizim Resmimiz): İşbirliği, duyguları ifade etme, kendisini kontrol etme, empati, sorumluluk alma, göz teması kurma, mimik kullanma ve selamlaşma ile ilgili oyun ve sanat türünde etkinlikler yapılmıştır.

Ondördüncü Oturum (Kurallara Uyarım Mutlu Olurum): Kuralların önemli ve gerekli olduğunu anlama, kurallara uyma, uyum sağlama, kendine güven ile ilgili Türkçe, okuma yazamaya hazırlık ve oyun türünde etkinlikler yapılmıştır.

Onbeşinci Oturum (Sorumluluklarım): Sorumlulukların önemini anlama, kendisine verilen ve kendisinin yapmak istediği görevleri yapma, kendine güven ve problem çözme ile ilgili Türkçe ve fen türünde etkinlikler yapılmıştır.

Onaltıncı Oturum (Sesimize Dikkat Edelim): Konuşurken/şarkı söylerken sesinin tonunu, şiddetini ayarlama ile ilgili Türkçe ve oyun türünde etkinlikler yapılmıştır.

Onyedinci Oturum (Göz göze): Başkalarıyla göz teması kurma, mimik kullanma ve diğerlerini dinleme ile ilgili sanat, okuma yazmaya hazırlık, oyun türünde etkinlikler yapılmıştır.

Onsekizinci Oturum (Bir Problemim Var): Durumları analiz etme, problem çözme, kurallara uyma, kendisini kontrol etme, sorumluluk alma, paylaşma, işbirliği yapma, diğerlerini dinleme ile ilgili Türkçe ve oyun türünde etkinlikler yapılmıştır.

Ondokuzuncu Oturum (Problemime Çözüm Bul): Durumları analiz etme, amaç oluşturma, problem çözme, kendisini kontrol etme, sorumluluk alma, paylaşma, işbirliği yapma, diğerlerini dinleme, uyum sağlama ile ilgili oyun türünde etkinlikler yapılmıştır.

Yirminci Oturum (Paylaşmayı Severim): Paylaşmanın önemini anlama, paylaşma, duygularını ve kendisini kontrol etme, işbirliği yapma ile ilgili sanat ve Türkçe türünde etkinlikler yapılmıştır.

Yirmibirinci Oturum (İşbirliği Harika): İşbirliğinin önemini anlama, işbirliği yapma, duygularını ifade etme ile ilgili oyun ve Türkçe türünde etkinlikler yapılmıştır.

Yirmiikinci Oturum (Yardım Etmek Ne Güzel): Bir işi yaparken başkalarından yardım isteme, yardımlaşmanın önemini anlama, başkalarına yardım etme, başkalarından gelen yardımı kabul etme ile ilgili oyun, sanat ve Türkçe türünde etkinlikler yapılmıştır.

Yirmiüçüncü Oturum (Yardımlaşmak Ne Güzel): Bir işi yaparken başkalarından yardım isteme, yardımlaşmanın önemini anlama, başkalarına yardım etme, başkalarından gelen yardımı kabul etme ve empati ile ilgili okuma-yazmaya hazırlık, sanat ve oyun türünde etkinlikler yapılmıştır.

Yirmidördüncü Oturum (Şemsiyenin Altına Kimi Alırsın?): İletişimde gerekli olan sosyal mesafenin önemi ve türlerini anlama, diğerlerini dinleme ile ilgili oyun türünde etkinlikler yapılmıştır.

Eğitimden önce kullanılacak eğitim materyalleri ve eğitim ortamı hazırlanmıştır. Eğitimde çocuk merkezli oyun, öykü anlatma, Türkçe, sanat, hareket, fen ve okuma yazmaya hazırlık teknikleri kullanılmıştır. Eğitim programı uygulamalarından bazılarının fotoğrafları çekilmiştir (Ek 3).

3.5.3. Son Testlerin Uygulanması

Sosyal Beceri Eğitimi Programı'nın tamamlanmasının ardından "Sosyal Beceri Ölçeği", deney ve kontrol gruplarındaki çocukların öğretmenlerine 10-18 Ağustos 2015 tarihlerinde son test olarak tekrar verilmiştir. Mizaç değişebilen bir özellik olmadığı için çocukların

mizaçlarını değerlendirmede kullanılan “Çocuk Davranış Listesi” deney ve kontrol gruplarındaki çocukların annelerine son test olarak tekrar verilmemiştir.

3.6. Verilerin Analizi

Çocuk Davranış Listesi, Sosyal Beceri Ölçeği ve Bilgi Toplama Formu kullanılarak yapılan araştırmaya ait verilerin analizinde; yüzde, aritmetik ortalama gibi betimsel istatistiklerin yanı sıra, bazı parametrik istatistiksel analizler de kullanılmıştır. Analizler, deney (26) ve kontrol (29) grubundaki 55 çocuğun Çocuk Davranış Listesi ve alt testleri ön test ile Sosyal Beceri Ölçeği ve alt testlerinden aldıkları ön test ve son test puanları ve Bilgi Toplama Formu ile elde edilen veriler S.P.S.S. 20 istatistik programı kullanılarak yapılmıştır. Deney ve kontrol grubundaki çocukların ölçekler ve onların alt testlerine ilişkin puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için Kovaryans analizi (ANCOVA) kullanılmak istenmiş, ANCOVA için çoğu gerek (varsayım) karşılanmasına rağmen, regresyon eğilimlerinin eşit olması gereğinin karşılanmaması nedeniyle Karışık Desen ANOVA (Split-Plot ANOVA) analizi kullanılmıştır. Böylece her alt boyut için yapılan analizler toplamda yalnızca 0,05 hata payı ile analizler gerçekleştirilmiştir

BÖLÜM 4

BULGULAR ve YORUM

Okul öncesi dönemdeki çocuklara yönelik hazırlanan sosyal beceri eğitiminin çocukların sosyal becerileri üzerinde etkisinin olup olmadığının incelenmesi ve çocukların sosyal becerileri ile mizaç özellikleri arasında ilişkiyi incelemek amacıyla yapılan araştırmada elde edilen bulgular;

- Deney ve kontrol grubundaki çocukların sosyal becerileri ile ilgili Sosyal Beceri Ölçeği'ne ilişkin bulguları Tablo 8 - 15 ve Şekil 3 - 7'de;
- Deney ve kontrol grubundaki çocukların mizaç özellikleri ile ilgili Çocuk Davranış Listesi ile sosyal becerilerini ölçen Sosyal Beceri Ölçeği puanları arasındaki ilişkiyi gösteren bulgular Tablo 16 - 18'de verilmiştir.

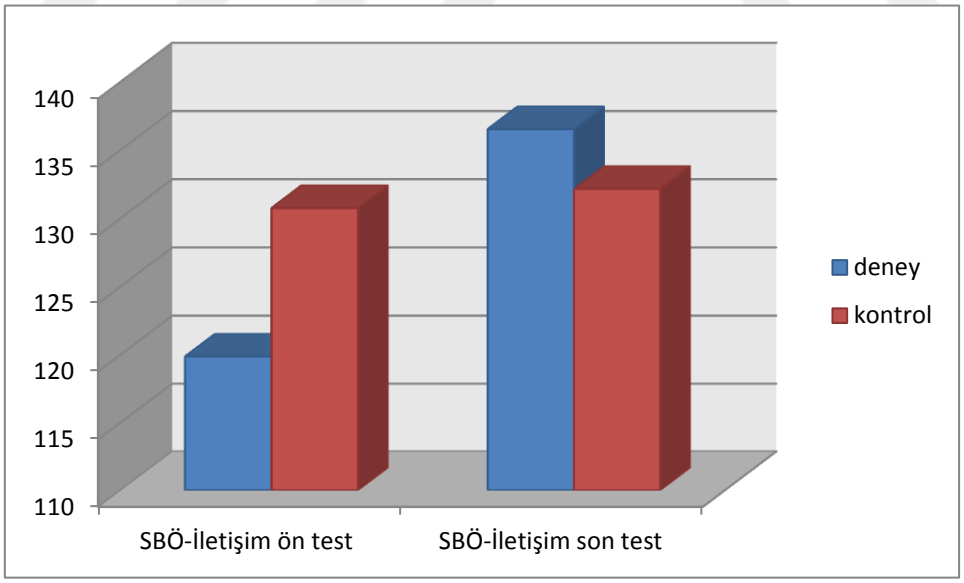
4.1. Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Sosyal Beceri Ölçeği'ne İlişkin Bulguları

Tablo 8

Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Sosyal Beceri Ölçeği'nin İletişim Boyutuna İlişkin Betimsel İstatistikleri

	Grup	N	$\bar{X}$	S_x
Ön test	Deney	26	119,88	14,57
	Kontrol	29	130,76	13,28
	Toplam	55	125,62	14,83
Son test	Deney	26	136,54	9,87
	Kontrol	29	132,17	12,11
	Toplam	55	134,24	11,22

Sosyal Beceri Ölçeği'nin İletişim Boyutuna ilişkin betimsel istatistiklerin yer aldığı Tablo 8 incelendiğinde; deney grubunun ön test ortalamasının 119,88, kontrol grubunun ön test ortalamasının 130,76 olduğu görülürken; son test ortalamalarının ise deney grubunun 136,54, kontrol grubunun 132,17 olduğu tespit edilmiştir (Tablo 8 ve Şekil 3).



Şekil 3

Deney ve kontrol grubundaki çocukların sosyal beceri ölçeği'nin iletişim boyutuna ilişkin ön ve son test ortalama puanları.

Tablo 9

Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Sosyal Beceri Ölçeği'nin İletişim Boyutuna İlişkin ANOVA Sonucu

Varyansın Kaynağı		KT	sd	KO	F	p	η^2
Deneklerarası	16045,42		54				
Grup (Deney/Kontrol)		290,31	1	290,31	0,98	0,328	0,02
Hata		15755,10	53	297,27			
Denekleriçi	4865,086		55				
Ölçüm (Öntest-Sontest)		2237,59	1	2237,59	114,53	0,000	0,68
Grup*Ölçüm		1592,03	1	1592,03	81,49	0,000	0,61
Hata		1035,46	53	19,54			
Toplam	20910,5		109				

Deney ve kontrol grubundaki deney ve kontrol grubunda bulunma ile öntest-sontest ölçümlerinin ortak etkisinin anlamlı olduğu görülmektedir ($F(1, 53)= 81,49$, $p<.01$, $\boldsymbol{\eta^2=0,61}$). Eta kare incelendiğinde, 0,61 çıkan değer, verilen eğitimin "Sosyal Beceri-İletişim" konusunda etkililiğinin yüksek olduğunu göstermektedir. Buna göre Sosyal Beceri Eğitimi Programı uygulanan çocukların bu programın uygulanmadığı çocuklara göre kendisini ifade etme, kendisini takdir etme, empati kurma, göz teması kurma, jest ve mimik kullanma, diğerlerini dinleme, diğerlerine soru sorma, yardım isteme, yardım etme, işbirliği yapma, teşekkür etme ve takdir etme becerilerinin eğitim öncesine göre arttığı görülmüştür.

Okul öncesi dönemde sosyal-duygusal alanda hızlı artış ve gelişim görülmektedir. Birçok sosyal ve duygusal beceriler ev dışında akran ve öğretmenlerle ilk kez geliştirilmekte, denenmekte ve test edilmektedir. Bu beceriler aynı zamanda sonraki okul hayatında da kullanılmaktadır. Okul öncesi dönem sadece sosyal becerilerin öğrenilip deneyimlendiği bir dönem değildir, aynı zamanda ortaya çıkan davranış problemlerinin tırmanmasının önlenmesi için erken müdahale zamanıdır (Campbell, 2002, s. 78). Howes (2000) çocukların ilkokul 2. sınıfta arkadaşlarıyla iletişim kalitelerinin okul öncesi sınıf

ortamlarının ve öğretmenleriyle olan ilişkilerinin kalitesi ile bağlantılı olduğunu ortaya koymuştur. Kostelnik, Gregory, Soderman ve Whiren (2010), diğer çocuklarla gülümseme, el sallama, hareket vb. sözel olmayan iletişim kuran çocukların sosyal becerilerinin de yüksek olduğunu belirtmektedir.

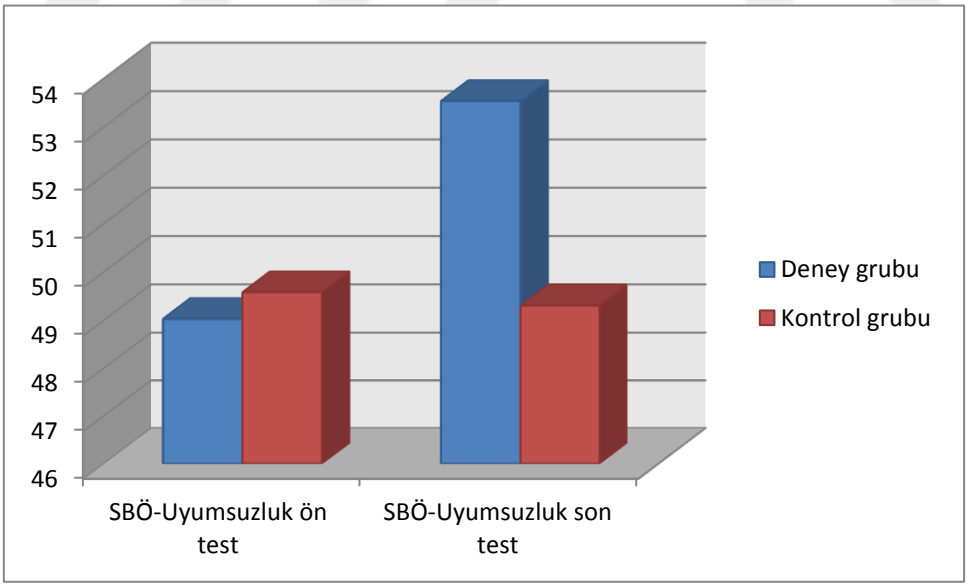
Bu araştırma sonuçlarına benzer şekilde yapılan bazı araştırmalarda sosyal beceri alanında eğitim alan okul öncesi dönem çocuklarının sosyal ve iletişim becerilerinin daha iyi olduğu ortaya konulmuştur. Aksoy (2014) çalışmasında hikâye anlatma temelli ve oyun temelli sosyal beceri eğitiminin anasınıfına devam eden çocukların sosyal becerilerine etkisini incelemiştir. Çalışma sonucunda sosyal beceri eğitimlerine katılan çocukların iletişim becerilerinde herhangi bir müdahalede bulunulmayan çocuklardan anlamlı bir şekilde daha yüksek düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır. Öziskender ve Güdek (2013) çalışmalarında Orff yaklaşımı ile yapılan okul öncesi müzik eğitiminin öğrencilerin sosyal becerilerinin gelişimine etkilerini incelemişlerdir. Çalışma sonucunda müzik eğitiminin verildiği çocukların bu eğitimin verilmediği çocuklara göre iletişim becerilerinin daha fazla geliştiği saptanmıştır. Durualp (2009) çalışmasında, oyun temelli sosyal beceri eğitimi programının çocukların sosyal becerileri üzerinde etkili olup olmadığını incelemiştir. Araştırma sonucunda eğitim verilen çocukların iletişim alanında eğitim verilmeyenlere göre daha iyi düzeyde olduğu görülmüştür. Ergin (2003) duyguları tanıma, göz kontağı kurma, dinleme ve duyguları ifade etme gibi becerileri içeren iletişim becerileri eğitimi programını geliştirdiği ve her bir iletişim alanı ile ilgili verilen eğitimin okul öncesi dönem çocukları üzerinde etkili olup olmadığını incelediği araştırmasında, eğitim verilen çocukların iletişim beceri düzeylerinin eğitim verilmeyen çocuklara göre anlamlı düzeyde yüksek olduğunu saptamıştır.

Tablo 10

Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Sosyal Beceri Ölçeği'nin Uyumsuzluk Boyutuna İlişkin Betimsel İstatistikleri

	Grup	N	$\bar{X}$	S_x
Ön test	Deney	26	49,58	4,76
	Kontrol	29	49,03	4,78
	Toplam	55	49,29	4,74
Son test	Deney	26	53,54	3,33
	Kontrol	29	49,31	4,84
	Toplam	55	51,31	4,67

Sosyal Beceri Ölçeği'nin uyumu ölçen Uyumsuzluk boyutuna ilişkin betimsel istatistiklerin yer aldığı Tablo 10 incelendiğinde; deney grubunun ön test ortalamasının 49,58, kontrol grubunun ön test ortalamasının 49,03 olduğu görülürken; son test ortalamalarının ise deney grubunun 53,54, kontrol grubunun 49,31 olduğu görülmüştür (Tablo 10 ve Şekil 4).



Şekil 4

Deney ve kontrol grubundaki çocukların sosyal beceri ölçeği'nin uyumsuzluk boyutuna ilişkin ön ve son test ortalama puanları.

Tablo 11

Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Sosyal Beceri Ölçeği'nin Uyumsuzluk Boyutuna İlişkin ANOVA Sonucu

Varyansın Kaynağı		KT	sd	KO	F	p	η^2
Deneklerarası	2056,6		54				
Grup (Deney/Kontrol)		156,00	1	156,00	4,35	0,042	0,08
Hata		1900,60	53	35,86			
Denekleriçi	455,5681		55				
Ölçüm (Öntest-Sontest)		123,08	1	123,08	27,25	0,000	0,34
Grup*Ölçüm		93,11	1	93,11	20,62	0,000	0,28
Hata		239,38	53	4,52			
Toplam	2512,168		109				

Tablo 11'de deney ve kontrol grubunda bulunma ile öntest-sontest ölçümlerinin ortak etkisinin anlamlı olduğu görülmektedir ($F(1, 53)= 20,62$, $p<.01$, **$\eta^2=0,28$**). Eta kare incelendiğinde, 0,28 çıkan değer, verilen eğitimin "Sosyal Beceri-Uyumsuzluk" konusunda etkililiğinin yüksek olduğunu göstermekte, deney grubundaki çocukların verilen eğitimden sonra, grup çalışmalarına katılmada isteklilik, duygularını ve isteklerini ifade edebilme, problem çözme becerisi, arkadaşlık ilişkileri ve kendini ifade edebilme becerilerinin kontrol grubundaki çocuklara göre daha iyi düzeyde olduğu görülmektedir. Bu beceriler, çocukların sosyal açıdan uyumlu olduğunu gösteren bazı göstergelerdendir (Akkök, 1996, s. 2-3).

Sosyal duygusal gelişim, çocuğun kendini ifade edebilmesi, duygularını kontrol edebilmesi, kendisiyle ve çevresiyle barışık ve uyum içinde olabilmesini sağlar. Çocukların duygusal özellikleri konusunda yapılan çalışmalar, duygusal gelişimin hem olgunlaşma hem de öğrenme sonucu oluştuğunu, hiçbirinin tek başına etkili olmadığını göstermiştir (Saarni, 2001, s.125-127). Çocukların sosyal-duygusal anlamda uyumlu olabilmesi için okul öncesi dönemden itibaren bu alanda verilen eğitim oldukça önemlidir.

Bierman ve Welsh (2000) sosyal yetkinliği yüksek olan çocukların sosyal bağlamlara ve taleplere esnek biçimde uyum sağlayabildiğini belirtmektedir. Okul öncesi dönemdeki çocukların toplumun sosyal beklentilerini karşılaması ve akran gruplarına katılması için en önemli ihtiyaçları duygularını yönetme becerileridir. Çocuklar, okul öncesi eğitime başlamadan önce yaşamlarındaki en önemli kişiler anne babaları, bakım verenleri ve bazı akranlarıyken, okul öncesi eğitime başladıkları andan itibaren öğretmenleri ve akranlarıyla anlaşabilmeleri ve onlara uyum sağlamaları önemlidir. Okul öncesi dönemde çocuklar başkaları ile nasıl oynanacağını öğrenirler ve bu da çatışma yönetimi, atılganlık, paylaşım ve duygusal düzenleme becerilerini gerektirir. Çocuklar kendi duygusal tepkilerini yönetmede daha usta hale geldikçe, akran ilişkileri de daha pürüzsüz hale gelir (Semrud-Clikeman, 2007, s. 14).

Bu araştırma sonuçlarına benzer şekilde yapılan bazı araştırmalarda sosyal beceri alanında eğitim alan okul öncesi dönem çocuklarının bu alanda eğitim almayan çocuklara göre duygularını ifade etme, problem çözme becerisi, arkadaşlık ilişkileri ve kendini ifade edebilme gibi uyum becerilerinin daha iyi olduğu ortaya konulmuştur. Ceylan (2009) çalışmasında, okul öncesi eğitim kurumuna devam eden beş yaş çocuklarının sosyal-duygusal davranışlarına yaratıcı drama eğitiminin etkisini incelemiştir. Çalışma sonucunda yaratıcı drama eğitimi verilen çocukların bu eğitimi almayan çocuklara göre uyum sağlama becerilerinde artış olduğu görülmüştür. Durualp (2009) çalışmasında, anasınıfına devam eden altı yaşındaki çocukların sosyal uyum ve becerilerinin incelenmesi, çocukların ilgi ve ihtiyaçlarına uygun oyun temelli sosyal beceri eğitimi programının geliştirilmesi ve çocukların sosyal uyum ve becerilerinde uygulanan eğitim programının etkili olup olmadığını incelemiştir. Çalışma sonucunda deney ve kontrol grubundaki çocukların sosyal uyum puan ortalamaları arasında deney grubu lehine anlamlı düzeyde farklılık olduğu belirlenmiştir. Güner (2008) çalışmasında, okul öncesi öğretmenlerinin, uyguladıkları eğitici drama çalışmaları ile beş-altı yaş grubu çocukların sosyal-duygusal uyum düzeylerini belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışma sonuçları incelendiğinde, eğitici drama uygulamasına katılan beş-altı yaş çocuklarının sosyal duygusal uyum düzeylerinin hiç drama uygulamasına katılmayan çocuklara göre anlamlı şekilde yüksek olduğu görülmüştür. Kurt (2007) çalışmasında, okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden beş-altı yaş çocuklarının sosyal uyum ve becerilerine proje yaklaşımlı eğitim programlarının etkisini incelemiştir. Çalışma sonucunda, proje yaklaşımlı eğitim programlarının uygulandığı deney grubundaki çocukların sosyal uyum ve becerilerinde anlamlı bir

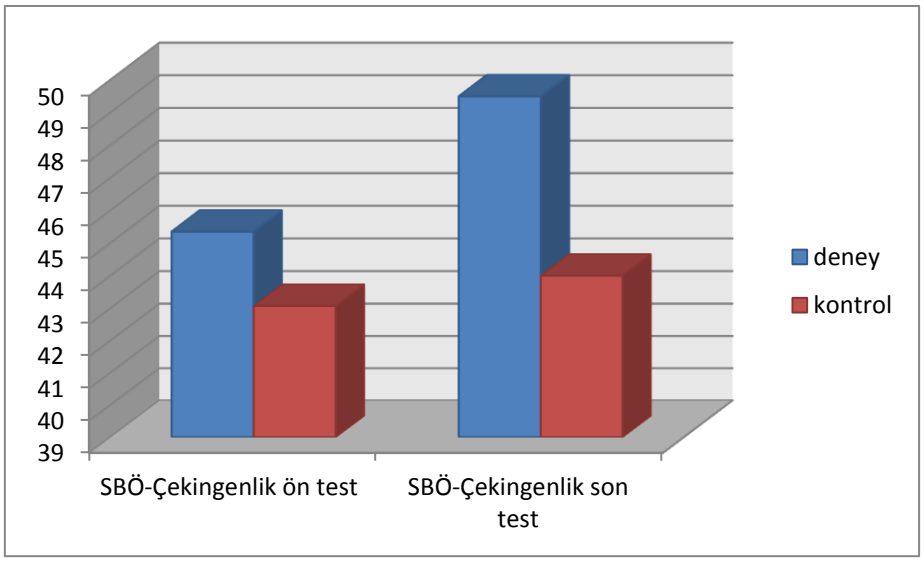
farklılığın olduğu görülmüştür. Fantuzzo, Manz, Atkins ve Meyers (2005), çalışmalarında olumsuz davranışlara maruz kalan içe kapanık okul öncesi çocukları üzerinde, akran uyumunu destekleyici eğitim ortamının etkisini değerlendirmişlerdir. Çalışma sonucunda uygulanan müdahalenin ardından çocukların sosyal uyum becerilerinin arttığı görülmüştür.

Tablo 12

Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Sosyal Beceri Ölçeği'nin Çekingenlik Boyutuna İlişkin Betimsel İstatistikler

	Grup	N	$\bar{X}$	S_x
Ön test	Deney	26	45,35	4,04
	Kontrol	29	43,07	7,52
	Toplam	55	44,15	6,18
Son test	Deney	26	49,50	4,29
	Kontrol	29	44,00	8,19
	Toplam	55	46,60	7,14

Tablo 12'de Sosyal Beceri Ölçeği'nin atılganlığı ölçen "Çekingenlik" boyutuna İlişkin betimsel istatistikler incelendiğinde; deney grubunun ön test ortalamasının 45,35, kontrol grubunun ön test ortalamasının 43,07 olduğu görülürken; son test ortalamalarının ise deney grubunun 49,50, kontrol grubunun 44,00 olduğu tespit edilmiştir (Tablo 12 ve Şekil 5).



Şekil 5

Deney ve kontrol grubundaki çocukların sosyal beceri ölçeği'nin çekingenlik boyutuna ilişkin ön ve son test ortalama puanları.

Tablo 13

Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Sosyal Beceri Ölçeği'nin Çekingenlik Boyutuna İlişkin ANOVA Sonucu

Varyansın Kaynağı		KT	sd	KO	F	p	η^2
Deneklerarası	4528,218		54				
Grup (Deney/Kontrol)		414,59	1	414,59	5,34	0,025	0,09
Hata		4113,62	53	77,62			
Denekleriçi	465,0494		55				
Ölçüm (Öntest-Sontest)		177,23	1	177,23	43,36	0,000	0,45
Grup*Ölçüm		71,19	1	71,19	17,42	0,000	0,25
Hata		216,62	53	4,09			
Toplam	4993,268		109				

Deney ve kontrol grubundaki çocukların deney ve kontrol grubunda bulunma ile öntest-sontest ölçümlerinin ortak etkisinin anlamlı olduğu görülmektedir ($F(1, 53)= 17,42$, $p<.01$, **$\eta^2=0,25$**). Eta kare incelendiğinde, 0,25 çıkan değer, verilen eğitimin "Sosyal Beceri-Çekingenlik" konusunda etkililiğinin yüksek olduğunu göstermektedir.

Çekingenlik, tanınmayan ya da az tanınan akran ve yetişkinlerin yanında gösterilen davranışları ifade etmektedir. Sessizlik ile başlayan çekingenlik zamanla kişilerden uzaklaşmayı ve ilişkilerde sorun yaşamayı beraberinde getirmektedir (Gülay, 2008, s. 67). Çocuklarda çekingen yapı çoğu zaman korku ve sosyal becerilerde azalma davranışı ile birlikte kendini gösterir. İçselleştirme davranışları, içe kapanıklık, bedensel şikayetler, kaygı, korku, tedirginlik, bunalma davranışlarını kapsar. Okul öncesi çocuklarda içselleştirme davranışları olarak sıklıkla depresif görünüm, uyku ve iştah bozuklukları, içe kapanma belirtileri görülmektedir (Merrell, 1995, s.230).

Bu araştırma sonuçlarına benzer şekilde yapılan bazı araştırmalarda sosyal beceri alanında eğitim alan okul öncesi dönem çocuklarının atılganlık becerilerinin daha iyi olduğu ortaya konulmuştur. Karaoğlu (2011) çalışmasında Başarıya İlk Adım Erken Müdahale programının beş-altı yaş çocuklarının problem davranışlarına, sosyal becerilerine ve

akademik etkinliklerle ilgilenme sürelerine olan etkisini incelemiştir. Çalışma sonuçları incelendiğinde, müdahale programının problem davranışları ve dışsallaştırma problem davranışları kontrol grubuna göre anlamlı derecede düşürdüğü sosyal beceri ve alt boyutlarından işbirliği, atılganlık ve kendini kontrol becerilerini de anlamlı düzeyde artırdığı görülmüştür. Bery ve O'Connor (2010) NICHD Erken Çocukluk Bakım ve Gelişim programının çocukların anaokulundan altıncı sınıfa kadar gösterdikleri sosyal beceri, içselleştirme ve dışsallaştırma davranışları üzerindeki etkisi incelemişlerdir. Çalışma sonuçları incelendiğinde, çocuklar ilkokul döneminin başından sonuna kadar sosyal gelişim açısından düzenli bir gelişme göstermişlerdir. Yüksek düzeyde içselleştirme davranış problemleri gösteren çocukların sosyal becerilerinin diğer çocuklardan daha düşük gelişim gösterdiği saptanmıştır. Leung (2010) çalışmasında oyuna dayalı sosyal yetkinlik eğitiminin çocukların sosyal yetkinlik davranışları üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Çalışmada deney grubundaki çocukların sosyal yetkinliklerinin kontrol grubu çocuklarına göre önemli ölçüde artmış, içselleştirme davranışlarının ise azalmış olduğu görülmüştür. Youngblade ve Mulvihill (1998) evsiz olup çocuk bakım merkezine henüz gelmiş 49 okul öncesi çocuğun sosyal davranışlarındaki bireysel farklılıkları değerlendirmişlerdir. Başa çıkma becerileri daha yüksek düzeyde olan çocukların daha utangaç ve duygusal olan çocuklardan daha olumlu sosyal davranışlar ortaya koyduklarını saptamıştır.

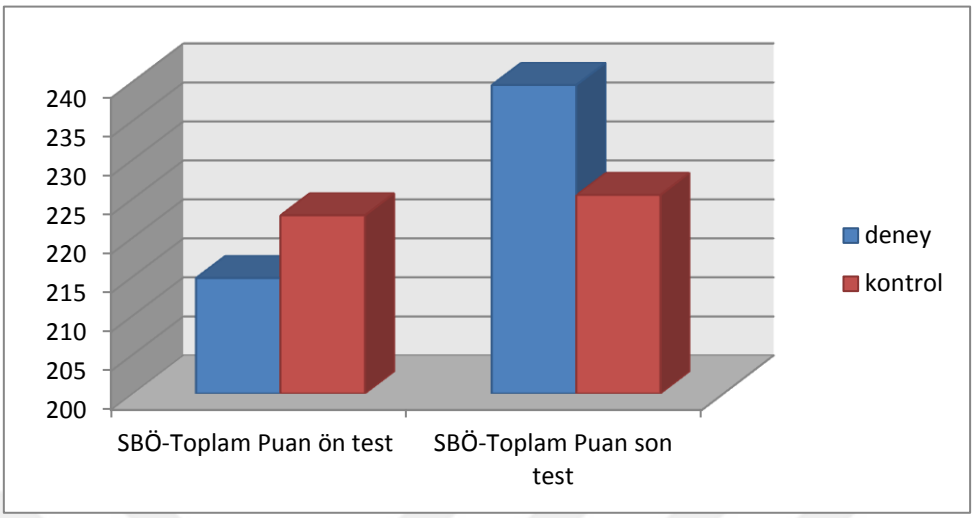
Tablo 14

Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Sosyal Beceri Ölçeği'nin Toplam Boyutuna İlişkin Betimsel İstatistikler

	Grup	N	$\bar{X}$	S_x
Ön test	Deney	26	214,81	20,80
	Kontrol	29	222,86	22,83
	Toplam	55	219,05	22,07
Son test	Deney	26	239,58	14,46
	Kontrol	29	225,48	22,33
	Toplam	55	232,15	20,14

Tablo 14'de Sosyal Beceri Ölçeği'nin Toplam Boyutuna İlişkin Betimsel İstatistikler incelendiğinde; deney grubunun ön test ortalamasının 214,81, kontrol grubunun ön test

ortalamasının 222,86 olduğu görülürken; son test ortalamalarının ise deney grubunun 239,58, kontrol grubunun 225,48 olduğu tespit edilmiştir (Tablo 14 ve Şekil 6).



Şekil 6

Deney ve kontrol grubundaki çocukların sosyal beceri ölçeği'nin toplam boyutuna ilişkin ön ve son test ortalama puanları.

Tablo 15

Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Sosyal Beceri Ölçeği'nin Toplam Boyutuna İlişkin ANOVA Sonucu

Varyansın Kaynağı		KT	sd	KO	F	p	η^2
Denekleraras	42482,4		54				
Grup (Deney/Kontrol)		250,05	1	250,05	0,31	0,578	0,01
Hata		42232,35	53	796,84			
Denekleriçi	10875,61		55				
Ölçüm (Öntest-Sontest)		5142,33	1	5142,33	114,96	0,000	0,68
Grup*Ölçüm		3362,55	1	3362,55	75,17	0,000	0,59
Hata		2370,72	53	44,73			
Toplam	53358,01		109				

Deney ve kontrol grubundaki deney ve kontrol grubunda bulunma ile öntest-sontest ölçümlerinin ortak etkisinin anlamlı olduğu görülmektedir ($F(1, 53)= 75,17$, $p<.01$, $\eta^2=0,59$). Eta kare incelendiğinde, 0,59 çıkan değer, verilen eğitimin "Sosyal Beceri-Toplam" boyutunda etkililiğinin yüksek olduğunu göstermektedir.

Sosyal beceriler, empati, grup faaliyetlerine katılma, yardımlaşma, diğerleriyle iletişim kurma, müzakere, problem çözme gibi kişinin çevresiyle kurduğu ilişkileri olumlu yönde artıran becerilerdir (Lynch ve Simpson, 2010, s. 3). Sosyal beceriler insanlar arasındaki iyi ilişkilerin temelini oluşturur. Bu beceriler; çocuğun akranları tarafından kabul edilme düzeyini artırdığı gibi ilişkilere hâkim olma, duygularını başarıyla yönetme, yakınlaşma ve iyi bir takım üyesi olma özelliklerini içerir (Wilson ve Sabee, 2003, s.32).

Çocuklar ilkokula başladığında, akranlarla ve yetişkinlerle kurulacak ilişkilerde gerekli sosyal ve davranışsal ihtiyaçlarda daha fazla nüanslı sosyal beceriler gerekmektedir. Sosyal, duygusal ve davranışsal problemi olan çocuklara müdahalelerin sekiz yaş sonrasına kaldığında çok fazla yararlı olmadığı görülmüştür (Eron, 1990). Bu nedenle sosyal, duygusal ve davranışsal müdahalelerin okul öncesi dönemde yapılması kritik öneme sahiptir.

Araştırmada uygulanan "Sosyal Beceri Eğitimi Programı" deney grubundaki çocukların, başkalarını dinleme, arkadaşça konuşma, teşekkür etme, uygun şekilde yardım isteme, yardım etme, yönergeleri takip etme, grup çalışmalarına istekle katılma, oyun oynarken sırasını bekleme, duygu ve düşüncelerini ifade etme, başkalarının duygularını anlama, problem çözme, hayır diyebilme, oyunda kaybetmeyi kabullenme gibi sosyal beceriler bakımından daha başarılı olmalarını sağlamıştır.

Bu araştırma sonuçlarına benzer şekilde yapılan bazı araştırmalarda sosyal beceri alanında eğitim alan okul öncesi dönem çocuklarının sosyal becerilerinin daha iyi olduğu ortaya konulmuştur. Pekdoğan (2016) çalışmasında, hikaye temelli sosyal beceri eğitim programının okul öncesi eğitime devam eden beş-altı yaş çocukların sosyal becerilerinin gelişimine etkisini incelemiştir. Çalışma sonucunda kendilerine eğitim verilen çocukların sosyal beceri davranışlarında artış görülmüştür. Uysal ve Balkan (2015) çalışmalarında düşük sosyo-ekonomik seviyedeki okul öncesi çocuklara verilen sosyal beceri eğitiminin çocukların benlikleri ve sosyal beceri düzeyleri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Çalışma sonucunda kendilerine ve annelerine eğitim verilen çocukların sosyal becerilerinde artış olduğu saptanmıştır. Dereli-İman (2014) çalışmasında, okul öncesi dönem çocukları için geliştirilmiş olan değerler eğitimi programının çocukların sosyal beceri, psiko-sosyal

gelişim ve sosyal problem çözme becerilerine etkisini incelemiştir. Çalışmanın sonucunda eğitim programına katılan çocukların sosyal beceri, psiko-sosyal gelişim ve sosyal problem çözme becerileri puan ortalamalarının eğitim programına katılmayan çocukların puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur. Aksoy (2014) çalışmasında hikâye anlatma temelli ve oyun temelli sosyal beceri eğitiminin anasınıfına devam eden çocukların sosyal becerilerine etkisini incelemiştir. Çalışma sonucunda sosyal beceri eğitimlerine katılan çocukların sosyal becerilerinde herhangi bir müdahalede bulunulmayan çocuklardan anlamlı bir şekilde daha yüksek düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır. Uysal (2014) çalışmasında soayl beceri eğitiminin çocukların sosyal becerileri üzerinde olumlu etkisini ortaya koymuştur. Ayrıca verilen eğitime annelerin katılmasının daha iyi sonuçlar ortaya çıkardığını saptamıştır. Özdemir-Topaloğlu (2013) çalışmasında etkinlik temelli sosyal beceri eğitiminin anaokuluna devam eden dört-beş yaş grubu çocuklarının akran ilişkilerine etkisini incelemiştir. Çalışma sonucunda etkinlik temelli sosyal beceri eğitimi programının çocukların akran ilişkilerini olumlu yönde desteklediği ortaya konulmuştur. Sapsağlam (2013), çalışmasında sosyal değerler eğitimi programının anasınıfına devam eden çocukların sosyal beceri kazanımlarına etkisini incelemiş, sosyal değerler eğitimi programının çocukların sosyal beceri kazanımında etkili olduğunu saptamıştır. Eti (2010) çalışmasında, drama etkinliklerinin okul öncesi eğitim kurumuna devam eden beş-altı yaş grubu çocukların sosyal becerileri üzerine etkisi incelenmiştir. Çalışmada veliler tarafından doldurulan son test puanlarında bir değişiklik ortaya çıkmamışken, öğretmenlere göre deney grubu lehine değişiklik ortaya çıkmış, sosyometrik değerlendirme sonuçları da deney grubu lehine eğitimin sosyal becerileri artırdığını ortaya koymuştur. Leung (2010) çalışmasında oyuna dayalı sosyal yetkinlik eğitiminin çocukların sosyal yetkinlik davranışları üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Çalışmada deney grubunda yer alan çocukların sosyal yetkinliklerinin kontrol grubu çocuklarına göre önemli ölçüde artmış, içselleştirme davranışlarının ise azalmış olduğu görülmüştür. Özbey (2009) çalışmasında, okul öncesi eğitimi kurumuna devam eden 60-72 aylık çocukların sosyal becerileri ve problem davranışlarına ilişkin durum tespiti yapmak ve sosyal becerileri destekleme ve problem davranışları azaltmaya yönelik hazırlanmış eğitim programının etkisini incelemiştir. Durualp (2009) çalışmasında, oyun temelli sosyal beceri eğitimi programının çocukların sosyal becerileri üzerinde etkili olup olmadığını incelemiştir. Araştırma sonucunda eğitim verilen çocukların sosyal becerilerinin eğitim verilmeyenlere göre daha iyi düzeyde olduğu görülmüştür. Dereli (2008) çalışmasında, anasınıfına çocuklara uygulanan sosyal beceri eğitimi programının çocukların sosyal problem çözme

ve duyguları anlama becerilerine etkisini incelemiştir. Araştırma sonuçları incelendiğinde, eğitime katılan çocukların sosyal problem çözme ve duyguları anlama becerilerinde artış olduğu, eğitim programına katılan çocukların sosyal problem çözmede olumlu sosyal davranışları kullanma sıklıklarının arttığı görülmüştür. Çalışma sonucunda, eğitim verilen çocukların sosyal beceri davranışlarında artış olduğu görülmüştür. Aslan (2008) çalışmasında drama temelli sosyal beceri eğitiminin altı yaş çocuklarının sosyal ilişkiler ve işbirliği davranışları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Çalışma sonucunda kendisine eğitim verilen çocukların sosyal ilişki ve işbirliği davranış puanlarında artış olduğu görülmüştür. Ekinci-Vural (2006) çalışmasında okul öncesi dönemde sosyal beceri eğitimi programının çocuklarda sosyal becerilerin gelişimine etkisini incelemiştir. Sosyal beceri eğitimi alan deney grubundaki çocukların sosyal becerilerinde kontrol grubundaki çocuklara göre artış olduğu görülmüştür.

4.2. Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Özelliklerini Ölçen Çocuk Davranış Listesi ile Sosyal Becerilerini Ölçen Sosyal Beceri Ölçeği Puanları Arasındaki İlişkiye İlişkin Bulguları

Tablo 16

Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Çocuk Davranış Listesi Gayretli Kontrol ve Alt Ölçeği ile Sosyal Beceri Ölçeği'nin Alt Testleri Arasındaki Korelasyonlar (N=55)

	SBÖ İletişim Son Ölçüm-Ön Ölçüm Farkı	SBÖ Uyumsuzluk Son Ölçüm-Ön Ölçüm Farkı	SBÖ Çekingenlik Son Ölçüm-Ön Ölçüm Farkı	SBÖ Toplam Puan Son Ölçüm-Ön Ölçüm Farkı
Gayretli Kontrol	-0,103	0,116	-0,146	-0,074
Dikkati Odaklama	-0,038	0,136	0,002	0,007
Engelleme Denetimi	-0,136	0,031	-0,288*	-0,149
Algısal Hassasiyet	-0,002	0,106	0,007	0,026
Düşük Yoğunluklu Uyaranla Memnuniyet	-0,122	0,035	-0,155	-0,109

*P< .05

Araştırmanın amaçlarından biri, mizaç ile sosyal beceri arasında ilişki olup olmadığının incelenmesidir. Bunun için deney ve kontrol grubundaki çocukların mizaç özelliğini

ölçtüğü düşünülen "Çocuk Davranış Listesi" gayretli kontrol ve alt ölçekleri ile sosyal becerileri ölçtüğü düşünülen "Sosyal Beceri Ölçegi"'nin alt testleri puanları arasındaki ilişki Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Tekniği ile incelenmiştir. Analiz sonuçlarında, puanlar arasında yüksek düzeyde anlamlı sonuçlar ortaya çıkmadığı; atılganlığı ölçen Sosyal Beceri Ölçeği çekingenlik puanı ile Çocuk Davranış Listesi engelleme denetimi ($r= -.29$, $p<.05$) negatif yönde anlamlı olarak ilişkili bulunmuştur.

Gayretli kontrol uyuşmazlık yaşanan durumlarda baskın bir tepkinin engellenip baskın olmayan bir tepkinin tercih edilmesi yeteneği olarak tanımlanmakta (Kochanska, Murray, & Harlan), dikkatin ilgisiz veya dikkati dağıtan bir uyarandan ilgili uyarana kaydırılıp odaklanılmasını sağlamaktadır (Kochanska vd.; Rothbart, Ahadi, & Evans). Gayretli kontrol kendini izleme, esneklik, tepkinin engellenmesi, çelişkilere direnç sayesinde görevlerin planlanması ile ilgili olup (Kochanska, Murray, Jacques, Koenig & Vandegeest), öz düzenlemenin merkezinde yürütücü dikkat, engelleme denetimi, gecikme denetimini içeren bir yapıdır ve bireyin kendisinin tercih ettiği, dikkat ve davranışını düzenlediği öz düzenleyici mekanizmalardan oluşmaktadır (Rothbart vd.) (Aktaran, Thompson, Lengua, Zalewski, Moran, 2013, s. 784-785). Walker ve Henderson (2012) çalışmalarında okul öncesi dönemde gayretli kontrolün sosyal problem çözme ile pozitif yönde anlamlı ilişki ortaya çıkardığını görmüşlerdir. Martel, Gremillion ve Roberts (2012)'nin çalışmalarında okul öncesi dönemde karşı gelme davranım bozukluğu belirtisi gösteren çocuklarda mizaç özelliklerinden olumsuz duygulanım davranışlarında artış ve düşük düzeyde gayretli kontrol görülmüştür. Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğunun dikkat eksikliği alt grubunda mizaç özelliklerinden düşük gayretli kontrol daha yoğun gözlenmiştir. Fabes vd. (1999) çalışmalarında mizacın bileşenlerinden biri olan gayretli kontrol ile sosyal yetkinlik bileşenlerinden biri olan akran ilişkilerini değerlendirmiş, iletişimin yoğun olduğu düzeylerde kendini düzenleme düzeyi yüksek olan çocukların daha yüksek düzeyde sosyal yetkinlik davranışları gösterdikleri saptanmıştır. Gayretli kontrolün bileşenlerinden biri olan engelleme denetimi, sosyal davranış ve etkileşim ile bağlantılıdır. Rhoades, Greenberg ve Domitrovich'in 2009 yılında yaptıkları çalışmalarında engelleme denetimi yüksek olan okul öncesi dönem çocuklarının sosyal becerilerinin daha iyi olduğu ve içselleştirme davranışlarının azaldığı görülmüştür. Düşük engelleme denetiminin daha çok dışsallaştırma davranışları ile bağlantılı olduğu yapılan araştırmalarda ortaya konulmuştur (Gusdorf vd.; Hughes, White, Sharpen ve Dunn; Niggda vd.; Riggs, Greenberg, Kusche ve Pentz'den aktaran Thompson, Lengua, Zalewski, Moran, 2013, s.

785). Acar, Rudasill, Molfese, Torquati ve Prokasky (2015)'nin çalışmalarında mizacın engelleme denetimi ve dikkati odaklama bileşenleri ile okul öncesi dönem çocuklarının akranlarıyla çatışmaları arasında olumsuz yönde ilişki ortaya çıkmıştır. Bu kapsamda çalışmanın bu sonucu literatürü destekler nitelikte olmamıştır.

Tablo 17

Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Çocuk Davranış Listesi Olumsuz Duygulanım ve Alt Ölçeği ile Sosyal Beceri Ölçeği'nin Alt Testleri Arasındaki Korelasyonlar (N=55)

	SBÖ İletişim Son Ölçüm-Ön Ölçüm Farkı	SBÖ Uyumsuzluk Son Ölçüm-Ön Ölçüm Farkı	SBÖ Çekingenlik Son Ölçüm-Ön Ölçüm Farkı	SBÖ Toplam Puan Son Ölçüm-Ön Ölçüm Farkı
Olumsuz duygulanım	0,039	0,006	-0,009	0,026
Kızgınlık/düş kırıklığı	0,052	-0,085	0,080	0,033
Korku	0,013	-0,066	-0,007	-0,009
Rahatsızlık	0,091	0,094	0,074	0,101
Mutsuzluk	-0,064	-0,018	-0,084	-0,066
Azalan Tepki /Sakinleşme	-0,033	0,100	-0,155	-0,033

Deney ve kontrol grubundaki çocukların mizaç özelliğini ölçtüğü düşünülen "Çocuk Davranış Listesi" olumsuz duygulanım ve alt ölçekleri ile sosyal becerileri ölçtüğü düşünülen "Sosyal Beceri Ölçegi"'nin alt testleri puanları arasındaki ilişki Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Tekniği ile incelenmiştir. Analiz sonuçlarında, alt test puanları arasında anlamlı sonuçlar ortaya çıkmamıştır.

Tablo 18

Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Çocuk Davranış Listesi Dışa Dönüklük ve Alt Ölçeği ile Sosyal Beceri Ölçeği'nin Alt Testleri Arasındaki Korelasyonlar (N=55)

	SBÖ İletişim Son Ölçüm-Ön Ölçüm Farkı	SBÖ Uyumsuzluk Son Ölçüm-Ön Ölçüm Farkı	SBÖ Çekingenlik Son Ölçüm-Ön Ölçüm Farkı	SBÖ Toplam Puan Son Ölçüm-Ön Ölçüm Farkı
Dışa dönüklük	-0,170	-0,196	-0,073	-0,179
Etkinlik seviyesi	-0,276*	-0,218	-0,079	-0,257
Utangaçlık	0,200	0,169	0,138	0,207
Yüksek yoğunluklu uyaranla memnuniyet	-0,033	-0,045	-0,088	-0,053
Gülümseme/kahkaha	-0,044	-0,074	-0,096	-0,069
Dürtüsellik	-0,264	-0,327*	-0,170	-0,295*
Yakınlaşma/Olumlu Katılım	-0,201	-0,200	0,021	-0,179

*P< .05

Deney ve kontrol grubundaki çocukların mizaç özelliğini ölçtüğü düşünülen "Çocuk Davranış Listesi" dışa dönüklük ve alt ölçekleri ile sosyal becerileri ölçtüğü düşünülen "Sosyal Beceri Ölçegi"'nin alt testleri puanları arasındaki ilişki Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Tekniği ile incelenmiştir. Analiz sonuçlarında, puanlar arasında yüksek düzeyde anlamlı sonuçlar ortaya çıkmadığı; iletişimi ölçen SBÖ iletişim puanı ile ÇDL etkinlik seviyesi (r= -.28, p<.05) negatif yönde; uyumu ölçen SBÖ uyumsuzluk puanı ile ÇDL dürtüsellik (r= -.33, p<.05) negatif yönde; sosyal beceriyi ölçen SBÖ toplam puanı ile ÇDL dürtüsellik (r= -.30, p<.05) negatif yönde anlamlı olarak ilişkili bulunmuştur.

Mizacın dışa dönüklük boyutunun altında yer alan dürtüselliğin daha çok dışsallaştırma davranışlarıyla ilişkili olduğu belirtilmiştir (NICHD Erken Çocukluk Bakım ve Gelişim Araştırması; Zahn-Waxler, Schmitz, Fulker, Robinson, & Emde'den aktaran Thompson, Lengua, Zalewski, Moran, 2013, s. 785). Demaray ve Jenkins, dürtüselliğin ilkokulda görülen motivasyon, akademik başarı ve sosyal beceriler ile olumsuz ve negatif yönde ilişki olduğunu saptamışlardır. Mizacın dışa dönüklük boyutunun altında yer alan etkinlik seviyesinin yüksek olmasının dışşallaştırma davranış problemlerinin artması yönünde bir risk taşıdığı (Moss, Blackston, Martin ve Tarter) ve kişilerarası iletişim problemleri ve akademik başarısızlıklara neden olabileceği (Tarter) belirtilmektedir (Aktaran Teglasi vd.,

2009: 506). Walker, Berthelson ve Irving (2001) okul öncesi dönemde mizaç, sosyal durum ve cinsiyet arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmalarında reddedilen çocukların popüler çocuklara göre etkinlik seviyeleri yüksek olduğu görülmüştür. Yoleri (2014)'nin çalışmasında okul öncesi dönem çocuklarında mizacın etkinlik seviyesi ile öfke arasında pozitif yönde ilişki ortaya çıkmıştır. Bu kapsamda çalışmanın bu sonucu literatürü destekler nitelikte olmuştur.

BÖLÜM 5

SONUÇ ve ÖNERİLER

5.1. Sonuçlar

Bu araştırma, okul öncesine devam eden çocukların sosyal becerileri ile mizaç özellikleri arasında ilişkinin belirlenmesi ve sosyal beceri eğitiminin çocukların sosyal beceri, iletişim, uyum ve atılganlık davranışları üzerindeki etkisini incelemek amacıyla 12 Haziran-7 Ağustos 2015 tarihleri arasında Ankara'da bulunan kamuya ait okul öncesi kurumlarında yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 26 deney grubu, 29 kontrol grubu olmak üzere 55 çocuk oluşturmuştur.

Deney grubundaki çocukların % 42,3 (n=11)'ü kız, % 57,7 (n=15)'si erkektir. Kontrol grubundaki çocukların % 69 (n=20)'u kız, % 31 (n=9)'i erkektir. Deney grubundaki çocukların yaşlarının ortalamaları $\bar{X}$ = 60,2; kontrol grubundaki çocukların yaşlarının ortalamaları ise $\bar{X}$ = 60,8'dir.

Deney ve kontrol grubu çocukların doğum sırası incelendiğinde, deney grubundaki çocukların % 73,1 (n=19)'inin ilk, % 26,9 (n=7)'unun ikinci çocuk; kontrol grubundaki çocukların % 55,2 (n=16)'sinin ilk, % 44,8 (n=13)'inin ikinci çocuk olduğu görülmektedir. Deney grubundaki çocukların % 15,4 (n=4)'ünün bir yıl, % 84,6 (n=22)'sının iki yıl ve üzeri; kontrol grubundaki çocukların % 13,8 (n=4)'inin bir yıl, % 86,2 (n=25)'sinin iki yıl ve üzeri okul öncesine devam ettikleri görülmektedir.

Araştırmada deney ve kontrol grubundaki çocuklara araştırmacı tarafından "Denver II Gelişimsel Tarama Testi" uygulanmış, çocukların öğretmenleri "Sosyal Beceri Ölçeği", çocukların anneleri "Çocuk Davranış Listesi" ve "Bilgi Toplama Formu"nu doldurmuşlardır. Ölçek ve formlardan elde edilen verilerin istatistiksel analizleri yapılarak aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Sosyal Beceri Ölçeği'ne İlişkin Bulgular

Deney ve kontrol grubundaki çocukların Sosyal Beceri Ölçeği ile alt ölçeklerine ilişkin puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için Karışık Desen ANOVA (Split-Plot ANOVA) analizi kullanılmıştır. Böylece her alt boyut için yapılan analizler toplamda yalnızca 0,05 hata payı ile analizler gerçekleştirilmiştir.

Deney grubu çocuklarının Sosyal Beceri Ölçeği'nin iletişim boyutu ön test ortalaması $\bar{X}$ = 119,88, kontrol grubunun ön test ortalaması $\bar{X}$= 130,76; deney grubunun son test ortalaması $\bar{X}$ = 136,54, kontrol grubunun test ortalaması $\bar{X}$ = 132,17 olduğu görülmüştür. Deney ve kontrol grubunda bulunma ile öntest-sontest ölçümlerinin ortak etkisinin anlamlı olduğu görülmektedir ($F(1, 53)= 81,49$, $p<.01$, $\eta^2=0,61$). Eta kare incelendiğinde, 0,61 çıkan değer, verilen eğitimin "Sosyal Beceri-İletişim" konusunda etkililiğinin yüksek olduğunu göstermektedir.

Deney grubu çocuklarının Sosyal Beceri Ölçeği'nin Uyumsuzluk boyutu ön test ortalaması $\bar{X}$ =49,58, kontrol grubunun ön test ortalaması $\bar{X}$= 49,03; deney grubunun son test ortalaması $\bar{X}$ = 53,54, kontrol grubunun son test ortalaması $\bar{X}$ = 49,31 olduğu görülmüştür. Deney ve kontrol grubunda bulunma ile öntest-sontest ölçümlerinin ortak etkisinin anlamlı olduğu görülmektedir ($F(1, 53)= 20,62$, $p<.01$, $\eta^2=0,28$). Eta kare incelendiğinde, 0,28 çıkan değer, verilen eğitimin "Sosyal Beceri-Uyum" konusunda etkililiğinin yüksek olduğunu göstermektedir.

Deney grubu çocuklarının Sosyal Beceri Ölçeği'nin Çekingenlik" boyutu ön test ortalaması $\bar{X}$ =45,35, kontrol grubunun ön test ortalaması $\bar{X}$= 43,07; deney grubunun son test ortalaması $\bar{X}$ = 49,50, kontrol grubunun son test ortalaması $\bar{X}$ = 44,00 olduğu görülmüştür. Deney ve kontrol grubunda bulunma ile öntest-sontest ölçümlerinin ortak etkisinin anlamlı olduğu görülmektedir ($F(1, 53)= 17,42$, $p<.01$, $\eta^2=0,25$). Eta kare incelendiğinde, 0,25 çıkan değer, verilen eğitimin "Sosyal Beceri-Atılganlık" konusunda etkililiğinin yüksek olduğunu göstermektedir.

Deney grubu çocuklarının Sosyal Beceri Ölçeği'nin Toplam" boyutu ön test ortalaması $\bar{X}$= 214,81, kontrol grubunun ön test ortalaması $\bar{X}$= 222,86; deney grubunun son test ortalaması $\bar{X}$= 239,58, kontrol grubunun son test ortalaması $\bar{X}$= 225,48 olduğu tespit edilmiştir. Deney ve kontrol grubunda bulunma ile öntest-sontest ölçümlerinin ortak etkisinin anlamlı olduğu görülmektedir ($F(1, 53)= 75,17$, $p<.01$, $\eta^2=0,59$). Eta kare

incelendiğinde, 0,59 çıkan değer, verilen eğitimin "Sosyal Beceri-Toplam" konusunda etkililiğinin yüksek olduğunu göstermektedir.

Çocuk Davranış Ölçeği ile Sosyal Beceri Ölçeği Puanları Arasındaki İlişkiye İlişkin Bulgular

Deney ve kontrol grubundaki çocukların "Çocuk Davranış Listesi" puanları ile "Sosyal Beceri Ölçegi" puanları arasındaki ilişki Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Tekniği ile incelenmiştir.

Sosyal Beceri Ölçeği çekingenlik puanı ile Çocuk Davranış Listesi engelleme denetimi ($r= -.29$, $p<.05$) negatif yönde anlamlı olarak ilişkili bulunmuştur. Sosyal Beceri Ölçeği iletişim puanı ile Çocuk Davranış Listesi etkinlik seviyesi ($r= -.28$, $p<.05$) negatif yönde; uyumu ölçen Sosyal Beceri Ölçeği uyumsuzluk puanı ile Çocuk Davranış Listesi dürtüsellik ($r= -.33$, $p<.05$) negatif yönde; sosyal beceriyi ölçen Sosyal Beceri Ölçeği toplam puanı ile Çocuk Davranış Listesi dürtüsellik ($r= -.30$, $p<.05$) negatif yönde anlamlı olarak ilişkili bulunmuştur.

5.2. Öneriler

Bu araştırma okul öncesine devam eden çocuklara yönelik hazırlanan sosyal beceri eğitiminin çocukların sosyal beceri, iletişim, uyum ve atılganlık davranışları üzerindeki etkisinin ve çocukların sosyal becerileri ile mizaç özellikleri arasında ilişkinin olduğunu ortaya koymuştur. Çocukların mizaç özellikleri ve sosyal becerilerinin bilinmesi onlara doğru yaklaşımda önemli olmakla birlikte, okul öncesi dönemde sosyal beceri düzeyinin artırılmasının ilerleyen dönemlerde ruh sağlığı, uyum ve akademik becerilere olumlu katkılar sağladığı bilinmektedir. Bu doğrultuda öneriler geliştirilmiştir.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler:

1. Bu çalışmada okul öncesi çocuklarına yönelik hazırlanıp uygulananan ve sosyal beceriler üzerinde olumlu etkisi görülen Sosyal Beceri Eğitim Programı diğer okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanabilir.
2. Bu çalışmada kullanılan Sosyal Beceri Ölçeği'nin faktörlerine maddelerin içerikleri dikkate alınarak *iletişim*, *uyumsuzluk* ve *çekingenlik* isimleri verildiği görülmüştür. Ancak uyumsuzluk faktörü uyumu, çekingenlik faktörü ise atılganlığı ölçmektedir.

Faktörlere verilen isimler kafa karışıklığı oluşturmaktadır. Bu nedenle söz konusu faktör isimleri yeniden gözden geçirilebilir.

3. Bu araştırma kamuya ait okul öncesi eğitim kurumlarında yapılmıştır. Bundan sonraki araştırmalarda farklı gruplarla (örneğin Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu çatısı altında kalan, annelerinin yanında ceza infaz kurumlarında kalan, anne babaları ceza infaz kurumlarında olup akrabalarının yanında kalan, fiziksel veya ruhsal problemi olan, özel okul öncesieğitim kurumlarına devam eden çocuklar) çalışılabilir.
4. Çocuklara yönelik oyun, öykü anlatma, drama gibi farklı yöntemlerle hazırlanan sosyal beceri eğitim programlarını karşılaştırmalı olarak çalışılabilir.
5. Öncelikle çocukların mizaçları tarama çalışması yaparak gruplandırılabilir, ardından farklı mizaç özelliklerine sahip çocuklardan oluşan gruplara uygun sosyal beceri eğitim programları hazırlanabilir, karşılaştırmalar yapılabilir.
6. Sosyal becerilerin ve mizacın nasıl bir gelişim gösterdiği boylamsal çalışmalarla incelenebilir.
7. Okul öncesi dönemde çocukların sosyal beceri ve mizaç özelliklerinin çocuğun ilkokul dönemlerinde akademik başarısı ve uyum becerileri üzerindeki etkisi araştırılabilir.
8. Sosyal beceriler ve mizaç hakkında öğretmenlere, anne babalara eğitimler hazırlanabilir ve bu eğitimlerin çocukların sosyal becerileri ve diğer davranışları üzerindeki etkisi incelenebilir.
9. Mizaç çeşitli dönemlerde çalışılabilir. Örneğin, bebeklik döneminde farklı mizaç özelliklerine uygun ailelere yönelik sosyal beceri ve diğer davranış programları geliştirebilirler.

Eğitimcilere Yönelik Öneriler:

1. Çocukların sosyal becerilerini akademik beceriler kadar önemseyerek uygun etkinlikler hazırlayabilir ve uygulayabilirler.
2. Sosyal beceri ölçekleri ile gözlemleri doğrultusunda sosyal beceri düzeyleri düşük olan çocukların sosyal becerilerinin artırılmasına yönelik destek sağlayabilirler.
3. Çocukların mizaçlarının olumsuz bileşenlerinin olumlu hale gelmesine yardımcı faaliyetlere katılmalarını sağlayabilirler.

4. Sosyal becerilerin tüm yaşam boyu önemli olduğunu çocukların ailelerine aktararak onlarla çocukların sosyal becerilerin artırılmasına yönelik işbirliği yapabilirler.

KAYNAKLAR

Acar, İ.H., Rudasill, K.M., Molfese, V., Torquati, J. & Prokasky, A. (2015). Temperament and preschool children's peer interactions. *Early Education and Development, 2,* 479–495.

Akın-Sarı, B. (2009). *Çocuk davranış listesi kısa formunun Türkçe geçerlilik-güvenilirlik çalışması ve 3-6 yaş çocuklarında mizacın etyolojisinin araştırılması.* Uzmanlık Tezi, Gazi Üniversitesi Tıp Fakültesi Çocuk Psikiyatrisi Anabilim Dalı, Ankara.

Akın-Sarı, B. İşeri, E., Yalçın, Ö., Aslan, A.A. & Şener, Ş. (2012). Çocuk davranış listesi kısa formunun Türkçe güvenirlik çalışması ve geçerliğine ilişkin ön çalışma. *Klinik Psikiyatri, 15*, 135-143.

Akkök F. (1996). *İlköğretimde sosyal becerilerin geliştirilmesi öğretmen el kitabı.* Ankara: MEB.

Aksoy, P. (2014). *Hikâye anlatma temelli ve oyun temelli sosyal beceri eğitiminin anasınıfına devam eden çocukların sosyal becerilerine etkisinin incelenmesi*. Doktora tezi, Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Aksoy, A.B. (Ed.). (2014). *Okul öncesi eğitimde oyun*. Ankara: Hedef.

Alisinanoğlu, F., Özbey, S., Kesicioğlu, O.S. (2012). Impact of social skill and problem behavior training program on children attending preschool: a survey. *Academic Researh International, 2* (2), 321-330.

Ambrose, H. N. (2009). *Relations between preschool aggression and mother-child interactional synchrony.* Degree of Master of Art in Psychology, University of Windsor, Canada.

Anselmi, L., Piccinini, C. A., Barros, F. C. & Lopes, R. S. (2004). Psychosocial determinants of behaviour problems in Brazilian preschool children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 45*(4), 779-788.

Aral, N., Kandır, A. & Can-Yaşar, M. (2011). *Okul öncesi eğitim ve okul öncesi eğitim programı.* İstanbul: Ya-pa.

Arı, M., Bayhan, P. ve Artan, İ. (1995). *Farklı ana-baba tutumlarının 4–11 yaş grubu çocuklarında görülen problem durumlarına etkisinin araştırılması*. 10. YA-PA Okul öncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri, s. 23-38.

Arnold, D.H., Kupersmidt, J.B., Voegler-Lee, M.E & Marshall, N.A. (2012). The association between preschool children's social functioning and their emergent academic skills. *Early Childhood Research Quarterly, 27*(3), 376-386.

Arsenio, W., Cooperman, S. & Lover, A. (2000). Affective predictors of preschoolers' aggression and peer acceptance: Direct and indirect effects. *Developmental Psychology, 36,* 438–448.

Ashiabi, G. (2000). Promoting the emotional development of preschoolers. *Early Childhood Education Journal, 28*, 79-84.

Aslan, E. (2008). *Drama temelli sosyal beceri eğitiminin 6 yaş çocuklarının sosyal ilişkiler ve işbirliği davranışlarına etkisi.* Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.

Bacanlı, H.(1999). *Sosyal beceri eğitimi.* Ankara: Nobel.

Bagnato, S. J. (2007). *Authentic assessment for early childhood intervention: Best practices*. New York: The Guilford Press.

Barrett, B. (2005). *Games for the whole child.* Windsor: Human Kinetics.

Bennett-Murphy, L.M., Laurie-Rose, C., Brinkman, T.M., & McNamara, K.A. (2007). Sustained attention andsocial competence in typically developing preschool-aged children. *Early Child Development and Care, 77*, 133-149.

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

Berk, L. (2013b). *Child development.* USA: Pearson.

Berry, D. & O'Connor, E. (2010). Behavioral risk. Teacher-child relationships, and social skill development across middle childhood: A child-by-environment analysis of change. *Journal of Applied Developmental Psychology, 31*, 1–14.

Bierman, K., & Welsh, J. A. (2000). Assessing social dysfunction: The contributions of laboratory and performance-based measures. *Journal of Clinical Child Psychology, 29,* 526–539.

Boisjoli, J.A., Matson, J.L. (2009). *General methods of assessment. Johnny L. Matson (Ed.), In Social behavior and skills in children (pp. 61-75). NewYork: Springer*

http://link.springer.com/book/10.1007/978-1-4419-0234-4 sayfasından erişilmiştir.

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

Brodeski, J. And Hembrough, M. (2007). *Improving social skill in young children. an action research project.* Degree of Master of Art in Teaching and Leadership, Saint Xavier University, Chicago.

Brophy-Herb, H. E., Lee, R. E., Nievar, A., & Stollak, G. E. (2007). Preschoolers' social competence: relations to family characteristics, teacher behaviors and classroom climate. *Journal of Applied Developmental Psychology, 28,* 134-148.

Brotman, L.M., Gouley, K.K., & Chesir-Teran, D. (2005). Assessing peer entry and play in preschoolers at risk for maladjustment. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology, 34* (4), 671–680.

Brown, W.H., Odom, S.L. & McConnell, S .R. (2008). *Social competence of young children. risk, disability and intervention*. USA: Paul. H. Brookes.

Budak, S. (2003). *Psikoloji sözlüğü*, Ankara: Bilim Sanat.

Bugental, D. B., & Grusec, J. E. (2006). Socialization processes. N. Eisenberg & W. Damon (Eds.), In *Handbook of child psychology. Vol. 3: Social, emotional, and personality development* (6th ed., pp. 366–428). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.

Buss, A. H., & Plomin, R. (2014). *Temperament (PLE: Emotion): Early developing personality traits.* Psychology Press.

Bülbül, N. E. (2008). *4 yaş çocuklarının sosyal becerilerinin bazı değişkenler açısından değerlendirilmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Büyüköztürk, Ş. (2007). *Deneysel desenler öntest-sontest kontrol grubu desen ve veri analizi.* (2. basım). Ankara: Pegem.

Byrne, B.M. & Bazana, P.G. (1996). Investigating the measurement of social and academic competencies for early/late preadolescents and adolescents: A multitrait-multimethod analysis. *Applied Measurement in Education*, 9(2), 113–132.

Calderalla, P. ve Merrell, K. W. (1997). Common dimensions of social skills of children and adolescents: A taxonomy of positive behaviors. *School Psychology Review, 26* (2), 264-278.

Campbell, S. B. (1990). *Behavioral problems in preschool children.* New York: Guilford.

Campbell, S.B. (2002). *Behavior problems in preschool children: Clinical and developmental issues.* New York: Guilford.

Carey, W.B. (2009). *Normal individual differences in temperament and behavioral adjustment. William B. Carey, Allen C. Crocker, William L. Coleman, Ellen Roy Elias, Heidi M. Feldman (Eds.), In Developmental-behavioral pediatrics (pp. 74-86) UK: Elsevier* http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/B9781416033707000079

sayfasından erişilmiştir.

Carpenter, M., Tomosello, M. (2000). Joint attention, cultural learning, and language acquisition: Implications for children with autism. A. M. Wetherby & B. M. Prizant (Eds.), In *Autism spectrum disorders: a transactional developmental perspectiv*e. Baltimore: Brookes.

Carter, A.S., Briggs-Gowan, M.J., & Davis, N.O. (2004). Assessment of young children's social-emotional development and psychopathology: recent advances and recommendations for practice. *Journal of Child Psychology and Psychiatry 45* (1), 109–134.

Ceylan, Ş. (2009). *Vineland sosyal- duygusal erken çocukluk ölçeğinin geçerlilik-güvenilirlik çalışması ve okul öncesi eğitim kurumuna devam eden beş yaş çocuklarının sosyal-duygusal davranışlarına yaratıcı drama eğitiminin etkisinin incelenmesi.* Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Coplan, RJ., Closson, L.M., & Arbeau, K.A. (2007). Gender differences in the behavioral associates of loneliness and social dissatisfaction in kindergarten. *J Child Psychol Psychiatry. 48*(10), 988-95.

Crawford, N.A., Schrock, M., & Woodruff-Borden, J. (2011). Child internalizing symptoms: contributions of child temperament, maternal negative affect, and family functioning. *Child Psychiatry Hum Dev, 42,* 53–64.

Chen, X., Chang, L., & He, Y. (2003). The peer group as a context: Mediating and moderating effects on the relations between academic achievement and social functioning in Chinese children. *Child Development, 74*, 710–727.

Coplan, R. J., & Bullock, A. (2012). Temperament and peer relations. M. Zentner & R. Shiner (Eds.), In *Handbook of temperament* (pp. 442-461). New York, NY: Guilford.

Crick, N.R., & Dodge, K.A. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin, 115*, 74–101.

Çetin, F. (2005). *Ebesin: okul öncesi çocuklar için 90 yeni oyun*. İstanbul: Morpa.

Çiftçi, İ., Sucuoğlu, B. (2004), *Bilişsel süreç yaklaşımıyla sosyal beceri öğretimi*, Ankara: Kök.

Çorapçı, F., Aksan, N., Arslan-Yalçın, D. & Yağmurlu, B. (2010). Okul öncesi dönemde duygusal, davranışsal ve sosyal uyum taraması: sosyal yetkinlik ve davranış değerlendirme-30 ölçeği. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi, 17 (2),* 63-74.

Danielson, C. K., & Phelps, C. R. (2003). The assessment of children's social skills through self-report: A potential screening instrument for classroom use. *Measurement & Evaluation in Counseling & Development, 35*(4), 218-229.

Darıca, N. (2004). *Okul öncesi eğitimcileri için etkinlik dünyası uygulama kitabı.* İstanbul: Morpa.

David, K.M., Murphy, B.C. (2007). Interparental conflict and preschoolers' peer relations: the moderating roles of temperament and gender. *Social Development, 16,* 1-23.

Davies, D. (2011). *Child development: A practitioner's guide*. New York: Guilford Press.

Demaray, M., & Jenkins, L. N. (2011). Relations among academic enablers and academic achievement in children with and without high levels of parent-rated symptoms of inattention, impulsivity, and hyperactivity. *Psychology in The Schools, 48,* 573-586.

Denham, A.S., & Brown, C. (2010). Plays nice with others": Social–emotional learning and academic success, *Early Education and Development, 21*: 5, 652-680.

Denham, S. (2006). Social – emotional competence as support for school readiness. What is it and how do we assess it? *Early Education and Development, 17*, 57 – 89.

Denham, S. A., & Burton, R. (2003). *Social and emotional prevention and intervention programming for preschoolers*. New York: Kluwer-Plenum.

Denham, S., Mason, T., Caverly, S., Schmidt, M., Hackney, R., Caswell, C., et al. (2001). Preschoolers at play: Co-socializers of emotional and social competence. *International Journal of Behavioral Development, 25,* 290–301.

Denham, S., Warren, H. von Salisch, M., Benga, O., Chin, J. & Geangu, E. (2011). Emotional and social development in childhood. In P.K. Smith & C.H. Hart (Eds.), In *Blackwell Handbook of Childhood Social Development* (pp. 413-433). Malden, MA: Blackwell.

De Pauw, W.S.S., & Mervielde, I. (2010). Temperament, personality and developmental psychopathology: a review based on the conceptual dimensions underlying childhood traits. *Child Psychiatry Hum Dev, 41,* 313–329.

Dereli-İman, E. (2014). Değerler eğitimi programının 5-6 yaş çocukların sosyal gelişimine etkisi: sosyal beceri, psiko-sosyal gelişim ve sosyal problem çözme becerisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 14*(1), 249-268.

Dereli, E. (2008). *Çocuklar için sosyal beceri eğitim programının 6 yaş çocukların sosyal problem çözme becerilerine etkisi.* Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Dervişoğlu, M.C. (2007) *Okul öncesi kurumlarına devam eden 6 yaş çocuklarının, sosyal becerilerini ve problem davranışlarını etkileyen faktörlerin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Diamond, K.E. (2002). The development of social competence in children with disabilities. P. K. Smith, & C. H. Hart (Eds.), In *Blackwell handbook of childhood social development* (pp. 572–587). Malden, MA: Blackwell.

Diener, M.L.,& Kim, D.Y. (2004). Maternal and child predictors of preschool children's social competence. *Journal of Applied Developmental Psychology, 25,* 3-32.

Dinnebeil, L.A., Sawyer, B.E., Logan, J., Dynia, J.M., Cancio, E. & Justice, L.M. (2013). Influences on the congruence between parents' and teachers' ratings of young children's social skills and problem behaviors, *Early Childhood Research Quarterly, S. 28*(1), 144-152.

Dirim, A. (2002). *Okul öncesi eğitiminde yaratıcı drama.* İstanbul: Esin.

Dougherty, L. R., Klein, D. N., Durbin, C. E., Hayden, E. P., & Olino, T. M. (2010). Temperamental positive and negative emotionality and children's depressive symptoms: A longitudinal prospective study from age three to age ten. *Journal of Social and Clinical Psychology, 29,* 464-490.

Dougherty, L.R., Bufferd, S.J., Carlson, G.A., Dyson, M.W., Olino, T.M., & Klein, D.N. (2011). Preschoolers' observed temperament and DSM-IV psychiatric disorders assessed with a parent diagnostic interview. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology, 40,* 295-306.

Downey, D.B. & Condron, D.J. (2004). Playing well with others in kindergarten: The benefit of siblings at home. *Journal of Marriage and Family, 66,* 333- 350.

Durualp, E. (2009). *Anasınıfına devam eden altı yaş çocuklarının sosyal uyum ve becerilerine oyun temelli sosyal beceri eğitiminin etkisinin incelenmesi: Çankırı örneği.* Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Durualp E., Aral, N. (2010). Sosyal beceri ölçeğinin faktör yapısının yeniden incelenmesi, *Çağdaş Eğitim Dergisi, 35*(371), 30-37.

Eisenberg, N., Fabes, R., Shepard, S., Murphy, B., Guthrie, I., Jones, S., et al. (1997). Contemporaneous and longitudinal prediction of children's social functioning from regulation and emotionality. *Child Development, 68,* 642–664.

Eisenberg, N., Fabes, R. A., & Spinrad, T. L. (2006). Prosocial development. W. Damon & R. M. Lerner (Series Eds.) & N. Eisenberg (Vol. Ed.), In *Handbook of child psychology: Vol 3. Social, emotional and personality development* (6th ed., pp. 646–718). Hoboken, NJ: Wiley.

Ekinci-Vural, D. (2006) *Okul öncesi eğitim programındaki duyuşsal ve sosyal becerilere yönelik hedeflere uygun olarak hazırlanan aile katılımlı sosyal beceri eğitim*

programının çocuklarda sosyal becerilerin gelişimine etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Elibol-Gültekin, S. (2008). *5 yaş çocuklarının sosyal becerilerinin bazı değişkenler açısından değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Ergin, H. (2003*). İletişim becerileri egitim programının okul öncesi dönem çocuklarının iletişim beceri düzeylerine etkisi.* Doktora tezi. İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Eron, L. D. (1990). Understanding aggression. *Bulletin of the International Society for Research on Aggression, 12*, 5-9.

Eti, İ. (2010). *Drama etkinliklerinin okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 5-6 yaş grubu çocukların sosyal becerileri üzerine etkisi.* Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.

Fabes, R., Eisenberg, N., Jones, S., Smith, M., Guthrie, I., Poulin, R., et al. (1999). Regulation, emotionality, and preschoolers' socially competent peer interactions . *Child Development, 70,* 432–442.

Findlay, L. C., Girardi, A. & Coplan, R. J. (2006). Links between empathy, social behavior, and social understanding in early childhood, *Early Childhood Research Quarterly, 21*, 347-359.

Fantuzzo, J. & McWayne, C. (2002). The relationship between peer-play interactions in the family context and dimensions of school redainess for low-income preschool children. *Journal of Educational Psychology, 94,* 79-87.

Gander, M.J. & Gardiner, H.W. (1993). *Çocuk ve ergen gelişimi (*A. Dönmez, N. Çelen, B. Onur, Çev.) Ankara: İmge.

Gettinger, M., Ball, C., Mulford, L., & Hoffman, A. (2010). Prevention and early intervention for preschool children at risk for learning and behavioral problems. (pp. 349-375). B. Doll, W. Pfohl & J. Yoon (Eds.) In *Handbook of Youth prevention science*. Newyork: Rotledge.

Giddens, A. (2005). *Sosyoloji* (C. Güzel, Çev.) Ankara: Ayraç.

Girgin, G. (2005). *Oyunlarla kavram eğitimi etkinlik örnekleri öğretmen ve aile el kitabı*. Ankara: Anı.

Gresham, F.M. (1988). *Social skills: conceptual and applied aspects of assesment, training, and social validation.* J. C. Witts, S.N. Elliot, & F.M.Gresham (Eds.), In Handbook of behaviour therapy in education, 523-546. NewYork: Plenum Press.

Gresham, F. M., & Elliot, S. N. (1987). The relationship between adaptive behavior and social skills: Issues in definition and assessment. *Journal of Special Education, 21,* 167–181.

Gresham, F. M., & Elliott, S. N. (1989). Social skills deficits as a primary learning disability. *Journal of Learning Disabilities, 22,* 120–124.

Gresham, F. M., Sugai, G., & Horner, R. H. (2001). Interpreting outcomes of social skills training for students with high-incidence disabilities. *Exceptional Children, 67*(3), 331-344.

Griggs, M. S., Gagnon, S. G., Huelsman, T. J., Kidder- Ashley, P., & Ballard, M. (2009). Student- teacher relationships matter: Moderating influences between temperament and preschool social competence. *Psychology in the Schools, 46 (6),* 553- 567.

Guldberg, H. 2009. *Reclaiming childhood: Freedom and play in an age of fear*. Oxon: Routledge.

Guralnick, M. J. (1990). Social competence and early intervention. Journal of Early Intervention, 14, 3–14. *Research Reviews, 5,* 21-29 .

Guralnick, M. J. (Ed.). (2001). *Early childhood inclusion: Focus on change*. Baltimore: Brookes.

Gülay, H. (2008). *5-6 Yaş çocuklarına yönelik akran ilişkileri ölçeklerinin geçerlik güvenirlik çalışmaları ve akran ilişkilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi.* Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Gülay, H. (2012). Temperament and peer relations: investigating the effect the temperament of 5– 6-year-olds has on their peer relations. *Early Child Development and Care, 182* (10), 1383–1397.

Gülay, H. & Yenibayrak, F. (2010). *5-6 yaş çocukları için sosyal beceri etkinlikleri*. Ankara: Pegem.

Güneş, H. (2010). *Şimdi oyun zamanı: eğlendirici ve eğitici çocuk oyunları*. Ankara: Kök.

Günindi, N. (2008). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden altı yaş çocuklarının sosyal uyum becerileri ile anne-babalarının empatik becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Handel, G., Cahill, S. E. & Elkin, F. (2007). *Children and society: The sociology of children and childhood socialisation*. New York: Oxford.

Harrison, P., Oakland, T. (2010). *Adaptive Behavior assessment system.* Western Psychological Services, Los Angeles: CA.

Henderson H.A., Marshall P.J., Fox N.A. & Rubin K.H. (2004). Psychophysiological and behavioral evidence for varying forms and functions of nonsocial behavior in preschoolers. *Child Dev. 75*, 251–63.

Herbert-Myers, H., Guttentag, C. L., Swank, P. R., Smith, K. E. & Landry, S. H. (2006). The importance of language, social and behavioral skills across early and later childhood as predictors of social competence with peers. *Applied Developmental Science, 10,* 174–187.

Hoglund, W. L., & Leadbeater, B. J. (2004). The effects of family, school, and classroom ecologies on changes in children's social competence and emotional and behavioral problems in first grade. *Developmental Psychology, 40*, 533-544.

Howes, C. (2000). Social-emotional classroom climate in child care, child-teacher relationships, and children's second grade peer relations. *Social Development, 9*, 191-204.

Jenson, W.R., Sloane, H.N. & Young, K. R. (1988). *Applied behavior analysis in education: A structured teaching approach.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall

Jones, K.M., Wickstrom, K.F. (2010). Using functional assessment to select behavioral interventions. Gretchen Gimpel Peacock, Ruth A. Ervin, Edward J. Daly, Kenneth W. Merrell (Eds.), In *Practical Handbook of School Psychology* (pp. 192-210). London: The Guilford.

Jose, P. E., Huntsinger, C. S., Huntsinger, P. R., & Liaw, F-R. (2000). Parental values and practices relevant to preschoolers' social development in Taiwan and the U.S. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 31*, 677-702.

Joseph, G. E., & Strain, P. S. (2003). Comprehensive evidence- based social- emotional curricula for young children: An analysis of efficacious adoption potential. *Topics in Early Childhood Special Education, 23* (2), 65- 76.

Kagan, J. (2001). *Personality development and temperament. Neil J. Smelser, Paul B. Baltes (Eds.), In International encyclopedia of the social & behavioral sciences (pp. 11287-11290). UK: Elsevier*

http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/B0080430767023263 sayfasından erişilmiştir.

Kagan, J. (2014). *Temperamental contributions to the development of psychological profiles: I. basic issues. Stefan G. Hofmann and Patricia M. DiBartolo (Eds.), In Social anxiety (pp. 377-418). UK: Elsevier*

http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/B9780123944276000133

sayfasından erişilmiştir.

Kagan, J., Reznick, J. S., & Snidman, N. (1988). Biological bases of childhood shyness. *Science, 240,* 167-171.

Kandır, A. (2000). Öğretmenlerin beş-altı yaş çocuklarında görülen davranış problemlerine ilişkin bilgi ve tutumları. *Mesleki Eğitim Dergisi. 2* (1), 42- 50.

Kanlıkılıçer, P. (2005). *Okul öncesi davranış sorunları tarama ölçeği: geçerlilik güvenirlik çalışması.* Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Kapıkıran, N., İvrendi, A. & Adak, A.(2006). Okul öncesi çocuklarında sosyal beceri: Durum saptaması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 19* (1), 20-28.

Karaoğlu, M. (2011). *Başarıya ilk adım erken müdahale programının 5-6 yaş grubu çocuklarının problem davranışlarına, sosyal becerilerine ve akademik etkinliklerle ilgilenme sürelerine olan etkisi*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Karasar, N. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri.* Ankara: Nobel.

Karinek, L., & Popp, P. A. (1997). Collaborative mainstream integration of social skills with academic instruction. *Preventing School Failure, 41*(4), 148-153.

Karreman, A., Haas, S., Tuijl,C., Aken, M.A.G. & Dekovi´c,M. (2010). Relations among temperament, parenting and problem behavior in young children. *Infant Behavior & Development, 33,* 39–49.

Kiff, C., Lengua, L. J., & Zalewski, M. (2011). Nature and nurturing: Parenting in the context of children's temperament. *Journal of Clinical Child and Family Review, 14*, 251-301.

Kochanska, G., Aksan, N. & Joy, M. E. (2007). Children's fearfulness as a moderator of parenting in early socialization: Two longitudinal studies. *Developmental Psychology, 43,* 222-237.

Kostelnik, M.J. Gregory, K.M. Soderman, A.K. & Whiren, A.P. (2010). *Guiding Children's Social Development.* USA: Delmar Thomson Learning.

Köksal-Akyol, A. (Ed.). (2014). *Okul öncesi eğitimde drama.* Ankara: Hedef.

Kuzu, A. (2011). Araştırmaların planlanması., A.A. Kurt (Ed.). *Bilimsel araştırma yöntemleri* içinde. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

Laible, D., Thompson, R. A., & Froimson, J. (2015). Early socialization: The influence of close relationships. In J. E. Grusec, P. D. Hastings (Eds.), *Handbook of socialization: Theory and research* (2nd ed.) (pp. 35-59). New York, NY, US: Guilford Press.

Leung, C. (2010). An experimental study of eduplay and social competence among preschool students in Hong Kong. *Early Child Development and Care*, 1-14.

Luczynski, K.C. & Hanley, G.P. (2013). Prevention of problem behavior by teaching functional communication and self control skills to preschoolers. *Journal of Applied Behavior Analysis, 46(*2), 355-368.

Lynch, S.A. & Simpson, C.G. (2010). Social skills: Laying the foundation for success. *Dimensions of early childhood, 38* (2): 3-11.

Malti, T., Perren, S. (2011). *Social competence. In B. Brown, M. Prinstein (Eds.), Encyclopedia of adolescence. UK: Elsevier*

http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/B9780123739513000909

sayfasından erişilmiştir.

Martel, M.M., Gremillion, M.L. & Roberts, B. (2012). Temperament and common disruptive behavior problems in preschool. *Personality and Individual Differences, 53*, 874-879.

Mathewson, K.J. Miskovic, V. & Schmidt, L.A. (2012). *Individual differences in temperament: definition, measurement, and outcomes. V.S. Ramachandran (Ed.), In Encyclopedia of human behavior (pp. 418-425). UK: Elsevier*

http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/B9780123750006002032

sayfasından erişilmiştir.

Mayesky, M. (2006). *Creative activities for young children.* Australia: Delmar/Thomson Learning.

McCabe, P.C. ve Altamura, M. (2011). Empirically valid strategies to improve social and emotional competence of preschool children. *Psychology in the Schools, 48*(5), 2011.

McConnell, S. R., & Odom, S. L. (1999). Performance-based assessment of social competence for young children with disabilities. Development and initial evaluation of a multi-measure model. *Topics in Early Childhood Special Education, 19,* 67-74.

McFall, R. (1982). A review and reformulation of the concept of social skills. *Behavioral Assessment 4,* 1–35.

MEB (2013).*Okul öncesi eğitim programı*. *Etkinlik kitabı.* www.meb.gov.tr. sayfasından erişilmiştir.

Merrell. K.W. (1995). An investigation of the relationship between social skill and internaziling problem in early childhood: construct validity of the preschool and kindergarten behavior scales. *Journal of Psychoeducational Assesment, (13*), 230-240.

Merrell, K.W. (2001). *Helping students overcome depression and anxiety: a practical guide*. New York: Guilford.

Merrell, K.W. (2001). Assessment of children's social skills: Recent developments, best practices, and new directions. *Exceptionality, 9 (*1&2), 3–18.

Merrell, K. W. (2003). *Behavioral, social, and emotional assessment of children and adolescents*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Miller-Lewis, L., Baghurst, P., Sawyer, M., Prior, M., Clark, J., Arney, F., et al.(2006). Early childhood externalising behaviour problems: Child, parenting, and family-related predictors over time. *Journal of Abnormal Child Psychology*, *34*, 891-906 .

Mize, J., & Pettit, G.S. (1997). Mothers' social coaching, mother-child relationship style, and childrens peer competence: Is the medium the message? *Child Development, 68*, 291-311.

Moffitt, T. E. (1993). Adolescence - limited and life - course - persistent antisocial behavior: A developmental taxonomy. *Psychological Review, 100,* 674 – 701 .

Nelson, B., Martin, R. P., Hodge, S., Havill, V., & Kamphaus, R. (1999). Modeling the prediction of elementary school adjustment from preschool temperament. *Personality and Individual Differences*, *26*, 687-700.

Odom, S. L., Zercher, C., Li, S., Marquart, J. M., Sandall, S. & Brown, W. H. (2006). Social acceptance and rejection of preschool children with disabilities: A mixed–method analysis. *Journal of Educational Psychology*, *98,* 807–823.

Ormel, A.J., Oldehinkel, A.J., Ferdinand, R.F., Hartman, C.A., de Winter, A.F., & Veenstra, R. (2005). Internalizing and externalizing problems in adolescence: General and dimension-specific effects of familial loadings and preadolescent temperament traits. *Psychological Medicine, 35,* 1825–1835.

Ostrove, J.M. & Keating, C.F. (2004). Gender diffences in preschool aggression during free play and structured interactions: An observational sudy. *Social Development, 13*, 255-277.

Owens, L.A. & Johnston-Rodriguez, S. (2010). *Social competence. Penelope Peterson, Eva Baker, Barry McGaw (Eds.) In International encyclopedia of education (pp. 865-869). UK: Elsevier*

http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/B9780080448947011593 sayfasından erişilmiştir.

Önder, A. (2003). *Okul öncesi çocukları için eğitici drama uygulamaları.* İstanbul: Morpa.

Önder, A. (2010). *Yaşayarak öğrenme için eğitici drama: kuramsal temellerle uygulama teknikleri ve örnekleri.* Ankara: Nobel.

Özbey, S. (2009). *Anaokulu ve anasınıfı davranış ölçeğinin (PKBS-2) geçerlik ve güvenirlik çalışması ve destekleyici eğitim programının etkisinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Özdemir-Topaloğlu, A. (2013). *Etkinlik temelli sosyal beceri eğitiminin çocukların akran ilişkilerine etkisi.* Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya

Öziskender, G., & Güdek, B. (2013). Orff yaklaşımı ile yapılan okul öncesi müzik eğitiminin öğrencilerin sosyal becerilerinin gelişimine etkileri. *Turkish Studies-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 8* (3), 213-232.

Öztürk, A. (2010). *Çocuk edebiyatı ve okul öncesi eğitimde Türkçe dil etkinlikleri.* Ankara: Eğiten.

Palut, B. (2003). Sosyal gelişim ve arkadaşlık ilişkileri, M. Sevinç (Ed.). *Erken çocuklukta gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar* içinde. İstanbul: Morpa Kültür.

Pekdoğan, S. (2016). Hikaye temelli sosyal beceri eğitim programının 5-6 yaş çocukların sosyal becerilerinin gelişimine etkisinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim 41* (183). 305-318.

Pitzer, M., Jennen-Steinmetz, C., Esser, G., Schmidt, M.H., Laucht, M. (2011). Differential susceptibility to environmental influences: the role of early temperament and parenting in the development of externalizing problems. *Comprehensive Psychiatry, 52,* 650–658.

Pons, F., Harris, P. L., & de Rosnay, M. (2004). Emotion comprehension between 3 and 11 years: Developmental periods and hierarchical organization. *European Journal of Developmental Psychology, 1(*2), 127–152.

Poyraz, H. (2003). *Okul öncesi dönemde oyun ve oyuncak*. Ankara: Anı.

Putnam S.P. & Rothbart M.K. (2006). Development of short and very short forms of the children's behavior questionnaire. *Journal of Personality Assessment, 87(1),* 102–112.

Putnam, S.P., Rothbart, M.K.,& Gartstein, M. (2008). Homotypic and heterotypic continuity of fine-grained temperament during infancy, toddlerhood, and early childhood. *Infant and Child Development, 17(4),* 387-405.

Prior, M., Sanson, A., Smart, D. & Oberklaid, F. (2000). *Pathways from infancy to adolescence: Australian Temperament Project 1983-2000*. Melbourne: Australian Institute of Family Studies.

Rantanen, K., Timonen, S. Hagström, K., Hämäläinen, P., Eriksson, K., Nieminen, P. (2009). Social competence of preschool children with epilepsy, *Epilepsy & Behavior 14*, 338–343.

Rapee, R.M. (2014). Preschool environment and temperament as predictors of social and nonsocial anxiety disorders in middle adolescence, *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry 53* (3), 320-328.

Raver, C.C., & Knitzer, J. (2002). *Ready to enter: What research tells policymakers about strategies to promote social and emotional school readiness among three- and four-year-old children.* New York, NY: National Centre for Children in Poverty.

Reicher, H. (2010). Building inclusive education on social and emotional learning: challenges and perspectives-a review. *International Journal of Inclusive Education, 14* (3), 213-246.

Rhoades, B., Warren, H. K., Domitrovich, C. E. & Greenberg, M. T. (2010). Examining the link between preschool social-emotional competence and first grade academic achievement: The role of attention skills. *Early Childhood Research Quarterly, 26,* 182-191.

Rhoades, B. L., Greenberg, M. T., & Domitrovich, C. E. (2009). The contribution of inhibitory control to preschoolers' social-emotional competence. *Journal of Applied Developmental Psychology, 30,* 310–320.

Rimm-Kaufman, S.E., Kagan, J. (2005). Infant predictors of kindergarten behavior: The contribution of inhibited and uninhibited temperament types, *Behavioral Disorders 30*, 329–345.

Rooyackers, P. (2002). *101 more drama games for children: New fun and learning with acting and make-believe.* Canada: Publishers Group West.

Rose-Krasnor, L., & Denham, S. (2009). Social-emotional competence in early childhood. K. H. Rubin, W. M. Bukowski, and B. Laursen (Eds.), In *Handbook of peerinteractions, relationships, and groups* (pp. 162 – 179). New York: Guilford.

Rothbart, M.K. (2007). Temperament, development, and personality. *Current Directions In Psychological Science, 16,* 207–212.

Rothbart, M.K., Ahadi, S.A., Hershey, K.L., & Fisher, P. (2001). Investigations of temperament at three to seven years: the children's behavior questionnaire. *Child Dev, 72*, 1394-1408.

Rothbart, M.K. & Bates, J.E. (2006). Temperament. W. Damon, R. Lerner, & N. Eisenberg (Eds.), In *Handbook of child psychology*: *Vol. 3. Social, emotional, and personality development (*6th ed., pp. 99– 166). New York: Wiley.

Rothbart,M.K. & Gartstein, M.A. (2008). *Temperament. Marshall Haith, Janette B. Benson (Eds.), In Encyclopedia of infant and early childhood development (pp. 318-332). UK: Elsevier*

http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/B9780123708779001614

sayfasından erişilmiştir.

Rothbart, M.K. & Garstein, M.A. (2009). Temperament, Janette B. Benson & Marshall Haith (Eds.), In *Social and emotional development in infancy and early childhood* (pp. 480-495). UK: Academic Press.

Rubin, K., Coplan, R., Fox, N.,& Calkins, S.(1995). Emotionality, emotion regulation, and prechoolers' social adaptation. *Development and Psychopathology, 7*, 49-62.

Rubin, K. H., Burgess, K. B., & Hastings, P. D. (2002). Stability and social–behavioral consequences of toddlers' inhibited temperament and parenting behaviors. *Child Development, 73,* 483–495.

Rusby, J.C. (1998). *Investigation of an activity-based assesment of peer interactions to identıfy preschool-age children in need of social interventions* Ph.D.Theses, Graduate School of the Universty of Oregon, USA.

Saarni, C. (2001). Cognition, context and goals: Significant components in social-emotional efffectiveness. *Social Development, 10* (1), 125- 127.

Saarni, C., Campos, J.J., Camras, L.A., Witherington, D. (2006). Socialization processes. N. Eisenberg & W. Damon (Eds.), In *Handbook of child psychology. Vol. 3: Social, emotional, and personality development* (6th ed., pp. 226-300). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.

San-Bayhan, P. & Artan, İ. (2005). *Çocuk gelişimi ve eğitimi.* İstanbul: Morpa Kültür.

Sanson, A., Hemphill, S., Yagmurlu, B. & McClowry, S. G. (2011). Temperament and social development. P. K. Smith and C. H. Hart (Eds.), In *Blackwell handbook of childhood social development* (pp.227-245 *)*.Oxford: Blackwell.

Sapsağlam, Ö. (2013) *Anasınıfına devam eden çocuklara uygulanan sosyal değerler eğitimi programının sosyal beceri kazanımına etkisinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Sarı, E. (2007). *Anasınıfına devam eden 5-6 yaş grubu çocukların, annelerinin çocuk yetiştirme tutumlarının, çocuğun sosyal uyum ve becerilerine etkisinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Semrud-Clikeman, M. (2007). *Social competence in children. New York: Springer*

http://link.springer.com/book/10.1007/978-0-387-71366-3 sayfasından erişilmiştir.

Sergin, C.and Giverts, M. (2003). Methods of sociall skills training and developments. John O. Grene and Brant Raney Burleson (Eds.). In *Handbook of Communication and Social Interaction Skills*. NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Shapiro, L.E. (2004). *101 ways to teach children social skills.* http://www.socialskillscentral.com/free/101_Ways_Teach_Children_Social_Skills. pdf sayfasından erişilmiştir.

Spence, S. H. (2003). Social skills training with children and young people:theory, evidence and practice.*Child and Adolescent Mental Health 8*(2),84-96.

Swetnam, L., Peterson, C.R., & C lark, H.B. (2013). Social skill development in young children: Preventative and therapeutic approaches. C. Lecroy & J. Beker (Eds.), In *Social Skills Training for Children and Youth* (pp. 5-29). New York: Haworth.

Stichter, J. P., Randolph, J., Gage, N., & Schmidt, C. (2007). A review of recommended social competency programs for students with autism spectrum disorders. *Exceptionality*, *15*(4), 219–232.

Şahin, S. & Özkızıklı, S. (2012). *Gel birlikte oynayalım*. Ankara: Eğiten.

Taner-Derman, M. & Başal, H.A. (2013). Okul öncesi çocuklarında gözlenen davranış problemleri ile ailelerinin anne-baba tutumları arasındaki ilişki. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 2*(1), 115-144.

Teglasi, H., French, M., Lohr, L., Miller, K.J., Erwin, H.D., Rothman, L. & Denny, M. (2009). Dimensions of temperamental activity level and adjustment. *Journal of Applied Developmental Psychology, 30,* 505–514.

Temel, F.Z. (Ed.). (2014). *Okul öncesi eğitiminde etkinlik plan örnekleri*. Ankara: Vize.

Thomann, C.R. & Carter, A.S. (2008). *Social and emotional development theories. Marshall Haith, Janette B. Benson (Eds.), In Encyclopedia of infant and early childhood development (pp. 199-207). UK: Elsevier*

http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/B9780123708779001493

sayfasından erişilmiştir.

Thompson, R. A. (1994). Emotion regulation: A theme in search of definition. *Monographs of the Society for Research in Child Development, 59,* 2-3.

Thompson, R. A., & Goodman, M. (2009). Development of self, relationships, and socioemotional competence. O. A. Barbarin & B. H. Wasik (Eds.), In *Handbook of child development and early education: Research to practice* (pp. 147-171). New York: Guilford Press.

Thompson, S.F. Lengua, L.J., Zalewski, M. Moran, L. (2013). Quarterly income and the development of effortful control as predictors of teacher reports of preschool adjustment. *Early Childhood Research Quarterly, 28,* 784– 793.

Tse, E., Hamiwka, L., Sherman, E.M.S. & Wirrell, E. (2007). Social skills problems in children with epilepsy: Prevalence, nature and predictors, *Epilepsy & Behavior 11*, 499–505.

Uysal, A., & Balkan, İ.K. (2015). Sosyal beceri eğitimi alan ve almayan okul öncesi çocukların, sosyal beceri ve benlik kavramı düzeyleri açısından karşılaştırılması. *Psikoloji Çalışmaları Dergisi 35* (1) 27-56.

Uysal (2014). *Anne destekli, anne desteksiz sosyal beceri eğitimi alan ve almayan okul öncesi çocukların sosyal beceri düzeyleri ve benlik kavramlarının karşılaştırılması.* Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Ünal, F. (2007). Çocuklarda empati gelişimi: Çocuklarda empati gelişiminde anne-baba tutumlarının etkisi. *Milli Eğitim Dergisi. 176,* 134–148.

Van Hecke, A.V., Mundy, P.C., Acra, C.F., Block, J.J., Delgado, C.E.F., Parlade, M.V., Meyer, J.A., Neal, A.R., & Pomares, Y.B. (2007). Infant joint attention, temperament, and social competence in preschool children. *Child Development, 78,* 53-69.

Vaughn, B.E., & Azria, M.R. (2000). Friendship and social competence in a sample of preschool children attending Head Start. *Developmental Psychology, 36,* 326-338.

Waas, G. A., & Graczyk, P. A. (1999). Child behaviors leading to peer rejection: A view from the peer group. *Child Study Journal, 29*(4), 291–307.

Wachs, T.D., & Bates, J.E. (2001). Temperament. G. Bremner & A. Fogel (Eds.) In *Blackwell handbook of infant development* (pp. 465-501). Oxford, UK: Blackwell.

Walker, O.L., & Henderson, H.A. (2012). Temperament and social problem solving competence in preschool: Influences on academic skills in early elementary school. *Social Development, 21* (4), 761–779.

Walker, S., Berthelsen, D., & Irving, K. (2001). Temperament and peer acceptance in early childhood: Sex and social status differences. Child Study Journal, 31, 177–192.

Wenz-Gross, M. & Upshur, C. (2012. Implementing a primary prevention social skills intervention in urban preschools: Factors associated with quality and fidelity. *Early Education and Development, 23*, 427–450.

Westwood, P. (1997). *Commonsense methods for children with special educational needs.* London: RoutledgeFalmer.

Wilson, S. R. and Sabee, C. R. (2003). Explicating comnunicative competence as a therotecital term. J. O. Gren and C. M. Sabee (Eds.). In *Handbook of communication and social ınteraction skills.* (3–51). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Yağmurlu, B., & Sanson, A.(2009). Parenting and temperament as predictors of prosocial behaviour in Australian and Turkish Australian children. *Australian Journal of Psychology*, *61*, 77 – 88.

Yalaz, K., Anlar, B. & Bayoğlu, B. (2011). *Denver II gelişimsel tarama testi, "Türkiye standardizasyonu".* Ankara: Gelişimsel Çocuk Nöroloji Derneği.

Yaya-Kocayörük, A. (2000). *İlköğretim öğrencilerinin sosyal becerilerinin geliştirmede dramanın etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Youngblade, L.M., & Mulvihill, B. (1998). Individual differences in homeless preschoolers' behavior. *Journal of Applied Developmental Psychology, 19,* 595-616.

Yoleri, S. (2014). The role of child's temperament predictor on preschool social competence, *Creative Education, 5,* 1160-1169.

Zentner, M., Bates, J.E. (2008). Child temperament: An integrative review of concepts, research programs, and measures, *Eur. J. Dev. Sci., 2*, 7-37.

EKLER

EK 1. Bilgi Toplama Formu

1. Çocuğun Adı/Soyadı:
2. Çocuğun Doğum Tarihi : …….(Yıl) /……. (Ay) /……. (Gün)
3. Çocuğun cinsiyeti :

Kız ( ) Erkek ( )

4. Çocuğun doğum sırası :

( ) Birinci çocuk ( ) İkinci çocuk ( ) Üçüncü çocuk ( ) Dördüncü çocuk ( ) Beşinci çocuk

5. Okul öncesi eğitime kaç yıldır devam ediyor?

( ) 1 Yıl ( ) 2 Yıl ve üzeri

6. Anne: Öz ( ) Üvey ( )
7. Baba: Öz ( ) Üvey ( )
8. Annenin yaşı:
9. Babanın yaşı:
10. Annenin Eğitim Düzeyi:

( ) Okuryazar değil ( ) Okuryazar ( ) İlkokul mezunu ( ) Ortaokul mezunu

( ) Lise mezunu ( ) Ön lisans mezunu ( ) Lisans mezunu ( )Yüksek lisans/doktora mezunu

11. Babanın Eğitim Düzeyi:

( ) Okuryazar değil ( ) Okuryazar ( ) İlkokul mezunu ( ) Ortaokul mezunu

( ) Lise mezunu ( ) Ön lisans mezunu ( ) Lisans mezunu ( )Yüksek lisans/doktora mezunu

12. Annenin iş/mesleği:
13. Babanın iş/mesleği:

EK 2. Sosyal Beceri Eğitimi Programı Kazanım ve Göstergeleri

1. Öz Farkındalık

Kazanım 1. Duygularını ifade eder. (*Göstergeleri: Temel duyguların ne olduğunu bilir. Duygularının nedenlerini söyler. Duygularının sonuçlarını söyler. Yüz ifadesi ile duygularını belli eder. Beden hareketleri ile duygularını belli eder.)*

Kazanım 2. Kendisine ait özellikleri tanıtır *(Göstergeleri: Adını, soyadını, yaşını söyler. Hangi yıl ve ayda doğmuş olduğunu söyler. Fiziksel özelliklerini söyler. Belirli duyuşsal özelliklerini söyler.)*

Kazanım 3. Kendisine güvenir. *(Göstergeleri: Grup ortamında duygu/düşüncelerini söyler.)*

2. Öz Düzenleme

Kazanım 4. Öz bakımına önem verir (*Göstergeleri: Kişisel temizliğine dikkat eder. Kıyafetlerinin temizliğine dikkat eder. Hangi kıyafetlerini nerede giyeceğini bilir. Kıyafetlerini özenle kullanır.*)

Kazanım 5. Duygularını kontrol eder (*Göstergeleri: Olumlu/olumsuz duygularını kontrol eder. Olumlu/olumsuz duygularını söyler. Olumsuz duygularını olumlu davranışlarla gösterir.)*

Kazanım 6. Kendisini kontrol eder (*Göstergeleri: Sıra beklemenin önemini anlar. Oyunda sırasını bekler. İhtiyaçlarını karşılamak için sırasını bekler. Söz sırasını bekler. İsteklerini erteleyebilir. Alıştığı davranışları değiştirebilir. Hayır diyebilir.)*

Kazanım 7. Kendisini takdir eder *(Göstergeleri: Doğru yaptığı davranışların ardından kendisine aferin demenin önemini anlar. Doğru yaptığı davranışların ardından kendisine aferin der.)*

Kazanım 8. Uyum gösterir *(Göstergeleri: Oyunda/etkinlikte kurallara uyar. Oyunun/etkinliğin bitimine kadar bekler.)*

Kazanım 9. Çevresindeki eşyalara önem verir *(Göstergeleri: Çevresindeki eşyaları özenle kullanması gerektiğini bilir. Çevresindeki eşyaları özenle kullanır. Çevresindeki eşyaları korur.)*

3. Sosyal Farkındalık

Kazanım 10. Empati kurar *(Göstergeleri: Başkalarının duygularını anlar)*

Kazanım 11. Başkalarının duygularını açıklar. *(Göstergeleri: Başkalarının duygularını söyler. Başkalarının duygularının nedenlerini söyler. Başkalarının duygularının sonuçlarını söyler.*

Kazanım 12. Diğerlerini önemser *(Göstergeleri: Başkalarının hakları olduğunu söyler. Kendinden küçükleri korur.)*

Kazanım 13. Sorumluluk alır *(Göstergeleri: Sorumlulukların önemini anlar. Kendisine verilen görev/görevleri yapar. Kendisinin yapmak istediği görev/görevleri yapar. Yaşamda sorumluluklarının olduğunu bilir.)*

Kazanım 14. Farklılıklara saygı gösterir. *(Göstergeleri: Kendisinin farklı özellikleri olduğunu söyler. Başka insanların farklı özellikleri olduğunu söyler. Farklı canlıların farklı özellikleri olduğunu söyler. Farklı canlıların bir arada yaşaması gerektiğini söyler. Farklı ülkelerin farklı kültürel özellikleri olduğunu söyler.)*

Kazanım 15. Kurallara uyar. *(Göstergeleri: Kuralların önemini bilir. Kuralların belirlenmesinde fikrini söyler. Kuralların gerekli olduğunu söyler. Kurallara uyar.)*

4. Karar Verme

Kazanım 16. Durumları analiz eder *(Göstergeleri: Durumun/problemin ne olduğunu anlar. Durumun/problemin ne olduğunu söyler.)*

Kazanım 17. Amaç oluşturur *(Göstergeleri: Amaç oluşturur. Probleme çeşitli çözüm yolları üretir.)*

Kazanım 18. Problem çözer *(Göstergeleri: Çözüm yollarından birini seçer. Seçtiği çözüm yolunun gerekçesini söyler. Seçtiği çözüm yolunu dener. Çözüme ulaşamadığı zaman yeni bir çözüm yolu seçer. Probleme yaratıcı çözüm yolları önerir.)*

5. İletişim Becerileri

Kazanım 19. Sosyal mesafeye dikkat eder *(Göstergeleri: Anne, baba, aile üyeleriyle ve yakın arkadaşlarıyla iken yakın mesafede durur. Yabancı ve tanımadığı kimselerle iken uzak mesafede durur.)*

Kazanım 20. Göz teması kurar *(Göstergeleri: Başkalarıyla göz teması kurar. Başkalarıyla konuşurken onların gözüne bakar. Başkalarını dinlerken onların gözüne bakar.)*

Kazanım 21. Mimik kullanır. *(Göstergeleri: Sözlü veya sözsüz iletişimde mimik kullanır. Başkalarının kullandığı mimiklere dikkat eder.)*

Kazanım 22. Selamlaşır. *(Göstergeleri: Günaydın, merhaba, iyi günler gibi sözel ifadeler kullanır. Tokalaşma, el sallama gibi beden hareketlerini kullanır.)*

Kazanım 23. Diğerlerini dinler *(Göstergeleri: Başkalarını dinlemenin önemini anlar. Başkaları konuşurken dikkatle dinler.)*

Kazanım 24. Diğerlerine soru sorar. *(Göstergeleri: Başkalarıyla konuşurken onlara soru sorar. Soru sormanın iletişimde önemli olduğunu bilir. Soru sormanın iletişimde önemli olduğunu söyler.)*

Kazanım 25. Yardım ister *(Göstergeleri: Büyüklerinden yardım ister. Bir işi yaparken başkalarından yardım ister.)*

Kazanım 26. Yardımlaşır *(Göstergeleri: Yardımlaşmanın önemini anlar. Başkalarına yardım eder. Başkalarından gelen yardımı kabul eder.)*

Kazanım 27. Paylaşır *(Göstergeleri: Paylaşmanın önemini anlar. Oyuncağını/ eşyasını diğerleriyle paylaşır.)*

Kazanım 28. İşbirliği yapar. *(Göstergeleri: Bir işi başkalarıyla yapmanın önemini anlar. Bir işi başkalarıyla yapar.)*

Kazanım 29. Takdir eder. *(Göstergeleri: Başkalarına iltifat eder.)*

Kazanım 30. Teşekkür eder. *(Göstergeleri: Başkalarının yaptığı olumlu davranışlara karşılık teşekkür eder.)*

EK 3. Örnek Etkinlik (Selamlaşırım)

KAZANIMLAR VE GÖSTERGELERİ

SOSYAL-DUYGUSAL ALAN

Kazanım 3. Kendisine güvenir. *(Göstergeleri: Grup ortamında duygu/düşüncelerini söyler.)*

Kazanım 10. Empati kurar. *(Göstergeleri: Başkalarının duygularını anlar)*

Kazanım 11. Başkalarının duygularını açıklar. *(Göstergeleri: Başkalarının duygularını söyler. Başkalarının duygularının nedenlerini söyler.)*

Kazanım 14. Farklılıklara saygı gösterir. *(Göstergeleri: Farklı ülkelerin farklı kültürel özellikleri olduğunu söyler.)*

Kazanım 20. Göz teması kurar. *(Göstergeleri: Başkalarıyla konuşurken onların gözüne bakar. Başkalarını dinlerken onların gözüne bakar.)*

Kazanım 22. Selamlaşır. *(Göstergeleri: Günaydın, merhaba, iyi günler gibi sözel ifadeler kullanır. Tokalaşma, el sallama gibi beden hareketlerini kullanır.)*

MATERYALLER

Kavanoz, çocuk sayısı kadar rakamların yazılı olduğu kartlar, müzik, kuklalar

SÖZCÜKLER

Merhaba, günaydın, iyi akşamlar, iyi geceler, tokalaşma, el sallama, kafa ile selam verme

KAVRAMLAR

Duygu (mutlu-üzgün), zaman (sabah-akşam-gece)

ÖĞRENME SÜRECİ

Eğitici çocuklarla selamlaştıktan sonra, çocuklardan bir daire oluşturmalarını ister. Çocukların tümü bir daire oluştururlar. Dairedeki oyuncular kendi aralarında sayışmaca yoluyla bir ebe seçerler. Ebe, dairenin etrafında hareket ederken dairedeki çocuklardan birinin omzuna hafifçe dokunur. Omzuna dokunulan çocuk, ebenin koştuğu yönün tam tersine koşar. Daire etrafında koşan çocuklar karşılaştıkları yerde **birbirine bakar, merhaba, nasılsın deyip tokalaşırlar.** Selam verdikten sonra boş olan yeri kapmak için koşarlar. Çocuklardan hangisi boş yeri kaparsa, diğeri ebe olarak devam eder. Oyun bu şekilde tüm çocuklar oyuna katılıp birbirleriyle selamlaşana kadar devam eder.

Eğitici aşağıdaki hikâyeyi çocuklara yüksek sesle okur.

Ormanda bütün hayvanlar mutlu yaşarlarmış. Zürafalar, zebralar, aslanlar, tavşanlar, geyikler, kuşlar, ayılar, karıncalar bir arada çok mutlularmış. Sabah uyandıklarında hepsi birbirine günaydın derlermiş. Birbirlerini diğer zamanlarda gördüklerinde, "merhaba", birbirlerinden ayrıldıklarında "iyi günler", "hoşçakal" derlermiş. Uzaktan birbirlerini gördüklerinde el sallarlarmış. Gece uyumadan önce "iyi geceler" derlermiş. Bir gün ormana bir fil taşınmış. Fil, diğer arkadaşlarından farklıymış. Çünkü arkadaşlarının yanına geldiğinde, selamlaşmadan söyleyeceğini söylüyor, vedalaşmadan oradan ayrılıyormuş. Arkadaşları şaşırmışlar ve bu durumdan rahatsız olmuşlar. Bir gün, ormanda aslanın düzenlediği bir akşam yemeğine herkes davetliymiş. Belirlenen saatte herkes orada toplanmış. Masaya oturmadan önce, herkes birbirine "merhaba" deyip, tokalaşmış ve sarılmış. Fil, arkadaşlarının çok mutlu olduğunu görmüş, kimseyle sarılmadığını farketmiş ve çok üzgün olduğunu hissetmiş. Kendi kendine düşünmüş ve "Bundan sonra ben de herkesle selamlaşıp, vedalaşacağım" diye bir karar almış.

Çocuklara okunan öykünün ardından,

- Ormanda herkes neden mutluymuş?

- Fil diğer arkadaşlarından farklı olarak ne yapmayı unutuyormuş?

- Fil, selamlaşmadığını nasıl anlamış?

- Fil, kendi kendine nasıl bir karar almış? soruları çocuklara sorulup, cevapları alınır.

Eğitici çocuklara, çocuk sayısı kadar rakamların yazıldığı kartların içinde bulunduğu kavanozdan kartları çekmelerini ister. Her çocuk kendisine bir kart çeker. Eğitici hareketli bir müzik açar. Çocuklar istedikleri gibi dans ederler. Müzik durunca eğitici iki tane rakam söyler, bu rakamları çeken çocuklar sınıfın ortasına gelir, eğitici

Sabah oldu, uyandık. Birbirimize ne dememiz gerekli? Çocuklar **günaydın** derse alkışlanır. Demezlerse, çocuklara sorulup cevabı alınır.

Müzik yeniden açılır. Çocuklar istedikleri gibi dans ederler. Müzik durunca eğitici iki tane rakam söyler, bu rakamları çeken çocuklar sınıfın ortasına gelir, eğitici

Gece oldu, uykumuz geldi. Birbirimize ne dememiz gerekli? Çocuklar **iyi geceler** derse alkışlanır. Demezlerse, çocuklara sorulup cevabı alınır.

Müzik yeniden açılır. Çocuklar istedikleri gibi dans ederler. Müzik durunca eğitici iki tane rakam söyler, bu rakamları çeken çocuklar sınıfın ortasına gelir, eğitici

Okuldan eve gitmek için ayrılacağız. Birbirimize ne dememiz gerekli? Çocuklar **hoşçakal** derse alkışlanır. Demezlerse, çocuklara sorulup cevabı alınır.

Müzik yeniden açılır. Çocuklar istedikleri gibi dans ederler. Müzik durunca eğitici iki tane rakam söyler, bu rakamları çeken çocuklar sınıfın ortasına gelir, eğitici

Yolda arkadaşımızı gördük. Birbirimize ne dememiz gerekli? Çocuklar **merhaba** derse alkışlanır. Demezlerse, çocuklara sorulup cevabı alınır.

Müzik yeniden açılır. Çocuklar istedikleri gibi dans ederler. Müzik durunca eğitici iki tane rakam söyler, bu rakamları çeken çocuklar sınıfın ortasına gelir, eğitici

Akşam oldu. Birbirimize ne dememiz gerekli? Çocuklar **iyi akşamlar** derse alkışlanır. Demezlerse, çocuklara sorulup cevabı alınır.

Müzik yeniden açılır. Çocuklar istedikleri gibi dans ederler. Müzik durunca eğitici iki tane rakam söyler, bu rakamları çeken çocuklar sınıfın ortasına gelir, eğitici

Birbirimizi uzaktan gördük. Ne yapmamız gerekli? Çocuklar **el sallarlarsa/kafalarıyla selam verirlerse** alkışlanır. El sallamazlarsa/kafalarıyla selam vermezlerse çocuklara sorulup cevabı alınır.

Çocuk sayısı doğrultusunda yukarıdaki alıştırmalar tekrarlanır.

Çocuklara başka ülkelerde nasıl selamlaşıldığını sorulur. Çocuklardan alınan cevapların ardından eğitici, elindeki kuklalar yardımıyla "Örneğin Japonya 'da insanlar birbirlerini gördüklerinde karşılıklı eğilirler, Yeni Zelanda'da burun buruna hafifçe dokundurulur, Hollanda'da tokalaşmanın ardından üç kere yüz yüze öpüşülür" diye gösterilir. Ülkemizde nasıl selamlaşıldığı çocuklara sorulur.

Ardından çocuklara,

- Japonya'da yaşasaydık nasıl selamlaşırdık?
- Yeni Zelanda'da yaşasaydık nasıl selamlaşırdık?
- Hollanda'da yaşasaydık nasıl selamlaşırdık? denir ve çocukların soruları cevaplamalarının ardından teşekkür edilir, alkışlanarak oturuma son verilir.

DEĞERLENDİRME

Etkinlik sonunda çocuklara aşağıdaki sorular yöneltilir;

1. Birbirimizle selamlaştığınızda nasıl hissettiniz?
2. Size okuduğum öyküdeki file hangi önerilerde bulunurdunuz?
3. Başka bir ülkede dünyaya gelseydiniz, nasıl selamlaşırdınız? Bunu kuklalarla gösterin.

EK 4. Uygulamalar İle İlgili Fotoğraflar





















ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Soyadı, Adı	KILIÇ, Kızbes Meral
Uyruğu	T.C.
Doğum tarihi	1981
Medeni hali	Evli
Telefon	-
Faks	-
E-posta	kizbesmeral@gmail.com

Eğitim Derecesi	**Okul/Program**	**Mezuniyet yılı**
Lise	Ankara Kurtuluş Lisesi	1999
Üniversite	Hacettepe/Psikoloji	2003
Yüksek Lisans	Hacettepe/Deneysel Psikoloji	2006
Doktora	Gazi/Çocuk Gelişimi ve Eğitimi	2016

İş Deneyimi, Yıl	**Çalıştığı Yer**	**Görev**
3 yıl	Başkent Üniversitesi Ankara Hastanesi	Psikolog

10 yıl	Adalet Bakanlığı	Psikolog

Yabancı Dil	İngilizce

Yayınlar

Bilimsel Yayınlar:

Soysal, A.Ş., Yıldırım, A., Acar, A., Karateke, B. **Kılıç, K.M.** (2013). Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu Alt Tiplerinin Aile İşlevleri Üzerindeki Etkisi. *Düşünen Adam The Journal of Psychiatry and Neurological Sciences, 26* (3): 286-294.

Soysal A.Ş., Ünal S., **Kılıç K.M.,** Gürhan N, Özbaş A.A, Saral E. (2011). Hemşirelik Öğrencilerinde Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu Belirtilerinin Yaygınlığı. *Yeni Symposium; 49:*27-34.

Soysal A.Ş., Karateke B., Çopur A, **Kılıç K. M.,** Akay S. (2010). Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu Olan Çocukların WISC-R Puanları ile Annelerinin Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki. *Düşünen Adam: Psikiyatri ve Nörolojik Bilimler Dergisi. 23*(4):256-264.

Soysal A.Ş., Can H**., Kılıç K. M.** (2009). Üniversite Öğrencilerinde A Tipi Davranış Örüntüsü ile Öfke İfadesi Arasındaki İlişkinin Analizi ve Cinsiyet Açısından Karşılaştırılması. *Klinik Psikiyatri Dergisi. 12*(2):61-67.

Soysal, A.Ş., **Yalçın, K.,** Can, H. (2008). Kısa Süreli Bellek ile Dil Arasında Bir İlişki Var mı?, *Psikiyatride Derlemeler, Olgular ve Varsayımlar, 3-4*: 37-46.

Can, H., Soysal, A.Ş., **Yalçın, K.,** Yılmaz, G. (2008). Bir Semt Polikliniğine Sağlık Hizmeti Almak İçin Başvuran Emekli Bireylerde Gözlenen Depresif Belirtiler ve Sağlık Anlayışlarının İncelenmesi, *Yeni Symposium,* 46(3): 122-129.

Yalçın, K., Karakaş, S. (2008). Çocuklarda Bilgi İşlemedeki Üst İşlemlerin Yaşa Bağlı Değişimi, *Türk Psikiyatri Dergisi, 19*(3): 257-265.

Soysal, A.Ş., **Yalçın, K.,** Can, H. (2008). Bilişsel Psikoloji Kapsamında Yer Alan Dikkat Teorileri, *Yeni Symposium, 46* (1), 35-41.

Yalçın, K., Karakaş, S. (2007). Wisconsin Kart Eşleme Testi Performansında Gelişimin Niceliksel ve Niteliksel Etkileri, *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi, 14*(1); 24-32.

Erol, İ, Alehan, F**., Yalçın, K.** (2006) Refractory status epilepticus owing to human parvovirus B19 encephalitis in a child. *J Child Neurol.; 21*(9):820-822.

Soysal, A.Ş., **Yalçın, K.,** Karakaş, S. (2005). Temporal Lobun Sesi: Müzik, *Yeni Symposium, 43* (3), 107-113.

Yalçın, K. Karakaş, S. (2008). The Effect of Age on Meta-Cognition. 14th World Congress of Psychophysiology. The Olympics of the Brain. International Journal of Psychophysiology, 69(3), 291. (Poster Sunum)

Yalçın, K., Karakaş, S. (2006). The Age Level Where Wisconsin Card Sorting Test Scores Represent The Cognitive Processes Of Adults. Poster Sunum, 13. World Congress Of Psychophysiology, İstanbul. (Poster Sunum)

Yalçın, K., Özçay, F., Alehan, F., Erol, İ., Canan, M.O., Haberal, M. (2005). Karaciğer Transplantasyonu Öncesi ve Sonrası Dört Pediatrik Hastanın Gelişimsel Değerlendirme Sonuçları. 7. Ulusal Çocuk Nörolojisi Kongresi, Antalya. (Poster Sunum)

Erol, İ., Alehan, F., **Yalçın, K.** (2005). İmmün Yetmezliği Olmayan Bir Çocukta Human Parvo Virus B 19 Ensefalitine Bağlı Akut Semptomatik Refrakter Status Epileptikus. 7. Ulusal Çocuk Nörolojisi Kongresi, Antalya. (Poster Sunum)

Kitap

Erdoğan Bakar, E., Soysal, A. Ş., **Kılıç, K. M.,** Karateke, B., Doğutepe Dinçer, E., Özkan Ceylan A. ve Karakaş, S. (2011). Bölüm 7 Norm Değerlerini Belirlemeye Yönelik Araştırmalar. S. Karakaş, E. Doğutepe Dinçer (Ed.): Bilnot

Bataryası El Kitabı: Nöropsikolojik Testlerin Çocuklar İçin Araştırma Geliştirme Çalışmaları içinde (159-164). Ankara: Nobel Tıp Kitabevi.

Erdoğan Bakar, E., Soysal A.Ş., Kılıç B.G., **Kılıç K.M.,** Kiriş N., Karakaş S. (2011). Bölüm 3 Norm Değerlerini Belirlemeye Yönelik Araştırmalar S. Karakaş, E. Doğutepe Dinçer (Ed.): Bilnot Bataryası El Kitabı: Nöropsikolojik Testlerin Çocuklar İçin Araştırma Geliştirme Çalışmaları içinde (55-62). Ankara: Nobel Tıp Kitabevi.

Soysal A.Ş., Karateke B., **Kılıç K.M,** Kaya Ş., Bal E., Soysal Y. (2011). Artık R Diyebiliyorum. Ankara: Kök Yayıncılık.

Ödül

Yalçın, K. ve Karakaş, S. "Çocuklarda Bilgi İşlemedeki Üst İşlemlerin Yaşa Bağlı Değişimi" Prof. Dr. Mualla Öztürk Çocuk ve Ruh Sağlığı 2007 Ödülü.



GAZİ GELECEKTİR..