

T.C.
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
ÇOCUK GELİŞİMİ VE EV YÖNETİMİ EĞİTİMİ
ANABİLİM DALI
ÇOCUK GELİŞİMİ VE EĞİTİMİ BİLİM DALI

SOSYAL BECERİ EĞİTİMİ PROGRAMI İLE DESTEKLENMİŞ
MONTESORİ YÖNTEMİNİN ANAOKULU ÇOCUKLARININ
DUYGULARI ANLAMA VE SOSYAL PROBLEM ÇÖZME
BECERİLERİNE ETKİSİ

GÖKHAN KAYILI

DOKTORA TEZİ

Danışman

Prof. Dr. Ramazan ARI

Konya – 2015

T.C.
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
ÇOCUK GELİŞİMİ VE EV YÖNETİMİ EĞİTİMİ
ANABİLİM DALI
ÇOCUK GELİŞİMİ VE EĞİTİMİ BİLİM DALI

SOSYAL BECERİ EĞİTİMİ PROGRAMI İLE DESTEKLENMİŞ
MONTESORİ YÖNTEMİNİN ANAOKULU ÇOCUKLARININ
DUYGULARI ANLAMA VE SOSYAL PROBLEM ÇÖZME
BECERİLERİNE ETKİSİ

GÖKHAN KAYILI

DOKTORA TEZİ

Danışman

Prof. Dr. Ramazan ARI

Konya – 2015



T. C.
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü



Doktora Tezi Kabul Formu

Öğrencinin	Adı Soyadı	Gökhan KAYILI		
	Numarası	104138031004		
	Ana Bilim / Bilim Dalı	Çocuk Gelişimi ve Ev Yönetimi Eğitimi / Çocuk Gelişimi ve Eğitimi		
	Programı	Tezli Yüksek Lisans <input type="checkbox"/>	Doktora	<input checked="" type="checkbox"/>
	Tez Danışmanı	Prof. Dr. Ramazan ARI		
Tezin Adı	Sosyal Beceri Eğitimi Programı İle Desteklenmiş Montessori Yönteminin Anaokulu Çocuklarının Duyguları Anlama Ve Sosyal Problem Çözme Becerilerine Etkisi			

Yukarıda adı geçen öğrenci tarafından hazırlanan "Sosyal Beceri Eğitimi Programı İle Desteklenmiş Montessori Yönteminin Anaokulu Çocuklarının Duyguları Anlama Ve Sosyal Problem Çözme Becerilerine Etkisi" başlıklı bu çalışma 18/11/2015 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oybirliği/oyçokluğu ile başarılı bulunarak, jürimiz tarafından doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Ünvanı, Adı Soyadı	Danışman ve Üyeler	İmza
Prof. Dr. Ramazan ARI	Danışman	
Doç. Dr. Kezban TEPELİ	Üye	
Doç. Dr. Mustafa USLU	Üye	
Doç. Dr. Filiz ERBAY	Üye	
Doç. Dr. Neslihan SALTALI	Üye	



T. C.
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü



Bilimsel Etik Sayfası

Öğrencinin	Adı Soyadı	Gökhan KAYILI		
	Numarası	104138031004		
	Ana Bilim / Bilim Dalı	Çocuk Gelişimi ve Ev Yönetimi Eğitimi / Çocuk Gelişimi ve Eğitimi		
	Programı	Tezli Yüksek Lisans <input type="checkbox"/>	Doktora	X
	Tezin Adı	Sosyal Beceri Eğitimi Programı İle Desteklenmiş Montessori Yönteminin Anaokulu Çocuklarının Duyguları Anlama Ve Sosyal Problem Çözme Becerilerine Etkisi		

Bu tezin proje safhasından sonuçlanmasına kadarki bütün süreçlerde bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atıf yapıldığını bildiririm.

Gökhan KAYILI
(İmza)



T. C.
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü



Öğrencinin	Adı Soyadı	Gökhan KAYILI		
	Numarası	104138031004		
	Ana Bilim / Bilim Dalı	Çocuk Gelişimi ve Ev Yönetimi Eğitimi / Çocuk Gelişimi ve Eğitimi		
	Programı	Tezli Yüksek Lisans <input type="checkbox"/>	Doktora	X
	Tez Danışmanı	Prof. Dr. Ramazan ARI		
	Tezin Adı	Sosyal Beceri Eğitimi Programı İle Desteklenmiş Montessori Yönteminin Anaokulu Çocuklarının Duyguları Anlama Ve Sosyal Problem Çözme Becerilerine Etkisi		

ÖZET

Bu araştırma, Sosyal Beceri Eğitimi Programı ile desteklenmiş Montessori yönteminin anaokulu çocuklarının duyguları anlama ve sosyal problem çözme becerilerine etkisini incelemek amacıyla yapılmıştır. Çalışma grubunda, 2013-2014 öğretim yılında Konya ilinde bulunan Selçuk Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, İhsan Doğramacı Uygulama Anaokulu'na devam eden 53 çocuk yer almıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, Wally Duygular Testi ve Wally Sosyal Problem Çözme Testi kullanılmıştır. Testler çocuklara deneme öncesi ve sonrasında uygulanmış; ayrıca deneme grubuna eğitim programı bitiminden altı hafta sonra tekrar uygulanmıştır. Araştırmada elde edilen verilerin analizinde Kruskal Wallis H testi ve Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır. Bulgular incelendiğinde, deneme, kontrol 1 ve kontrol 2 grubu çocuklarının Wally Duygular Testi ve Wally Sosyal Problem Çözme Testi son test puan ortalamaları karşılaştırıldığında, deneme grubu lehine anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur. Deneme grubu çocuklarının Wally Duygular Testi ve Wally Sosyal Problem Çözme Testi son test ve izleme testi puan ortalamaları karşılaştırıldığında ise anlamlı bir farklılaşmanın bulunmadığı ortaya konulmuştur. Elde edilen bulgular doğrultusunda ulaşılan genel sonuç; Sosyal Beceri Eğitimi Programı ile desteklenen Montessori yönteminin anaokulu çocuklarının duyguları anlama ve sosyal problem çözme becerilerini olumlu yönde etkilediği ve

pür olarak uygulanan Montessori yöntemine ve MEB Okul Öncesi Eğitim Programı'na göre duyguları anlama ve sosyal problem çözme becerileri açısından daha etkili olduğudur.

Anahtar Kelimeler: Sosyal Beceri Eğitimi, Duyguları Anlama, Sosyal Problem Çözme, Montessori Yöntemi



T. C.
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü



Öğrencinin	Adı Soyadı	Gökhan KAYILI		
	Numarası	104138031004		
	Ana Bilim / Bilim Dalı	Çocuk Gelişimi ve Ev Yönetimi Eğitimi / Çocuk Gelişimi ve Eğitimi		
	Programı	Tezli Yüksek Lisans <input type="checkbox"/>	Doktora	X
	Tez Danışmanı	Prof. Dr. Ramazan ARI		
	Tezin Adı	The Effect of Montessori Method Supported by Social Skills Training Program on Kindergarten Children's Skills of Understanding Feelings and Social Problem Solving		

SUMMARY

This research was studied with the purpose of analyzing the effect of Montessori method supported by social skills training program on kindergarten children's skills of understanding feelings and social problem solving. 53 children who attended at Selcuk University, Faculty of Health Sciences, Ihsan Dogramaci Application Nursery School in Konya in 2013-2014 school year were included in the study group. Wally Feelings Test and Wally Social Problem Solving Test were used as data collection tool. The tests were applied to the children as pre and post test; in addition, the tests were applied to the experimental group again six weeks after the end of the educational program. Kruskal Wallis H test and Wilcoxon Signed Rank Test were used to analysis of data obtained in the study. When findings were analyzed, comparing scores of posttest of Wally Feelings Test and Wally Social Problem Solving Test of experimental, control 1 and control 2 groups, it was found that there was a meaningful differentiation in favor of experimental group. When comparing posttest and follow-up test of Wally Feelings Test and Wally Social Problem Solving Test scores of experimental group, it was proved that there was not a meaningful differentiation. The overall outcome of the study based on the obtained results is that Montessori Method Supported by Social Skills Training Program

supports the development of children's skills of understanding feelings and social problem solving.

Key Words: Social Skills Training Program, Understanding Feelings, Social Problem Solving, Montessori Method

TEŞEKKÜR

Bu çalışmanın planlanmasında ve gerçekleştirilmesinde bilimsel önerileri ve desteği ile her zaman yanımda olan, değerli zamanını esirgemeyen danışmanım ve bölüm başkanım Sayın Prof. Dr. Ramazan ARI'ya teşekkürü bir borç bilirim.

Araştırma süresince yaptıkları her türlü değerli katkı ve önerileriyle bana yol gösteren tez izleme komitesi üyeleri Sayın Doç. Dr. Kezban TEPELİ ve Sayın Doç. Dr. Mustafa USLU'ya teşekkürlerimi sunarım.

Araştırmanın uygulama sürecinde bana bütün imkanlarını sunan, araştırmanın yürütülmesine büyük bir ciddiyetle yaklaşan Selçuk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi İhsan Doğramacı Uygulama Anaokulu'nun değerli yöneticisi Dr. Figen GÜLEŞ'e ve tüm personeline sonsuz teşekkürler ederim.

Araştırmanın asıl öznesi konumunda olan ve defalarca kendileri ile çalışma fırsatı bulduğum, araştırmanın deneme ve kontrol gruplarında yer alan çocuklara, sonrasında ise araştırmaya gösterdikleri duyarlılıktan dolayı değerli ailelerine teşekkür ederim.

Akademik hayatım süresince beni cesaretlendiren, bana katkı veren değerli arkadaşlarıma ve tüm hocalarıma şükranlarımı sunarım. Beni daima destekleyen, sevgilerini daima hissettiğim değerli aileme, eşime ve beni hayatın bütün zorluklarından arındıran biricik kızıma teşekkür ederim.

Gökhan KAYILI

KONYA-2015

KISALTMALAR

MEB : Milli Eğitim Bakanlığı

MEB OÖEP : Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programı

SBEP : Sosyal Beceri Eğitimi Programı

SBEPDMY : Sosyal Beceri Eğitimi Programı ile Desteklenmiş Montessori Yöntemi

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1.	Deneme ve kontrol gruplarını oluşturan çocukların cinsiyetlerine göre dağılımları	110
Tablo 2.	Deneme ve kontrol gruplarını oluşturan çocukların Wally Duygular Testi öntest puanlarına ilişkin sonuçlar	111
Tablo 3.	Deneme ve kontrol gruplarını oluşturan çocukların Wally Sosyal Problem Çözme Testi öntest puanlarına ilişkin sonuçlar	111
Tablo 4.	Wally Duygular Testi Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları	116
Tablo 5.	Wally Duygular Testi ve Duygusal Becerilerin Değerlendirilmesi Testi Duyguları Tanıma Alt Boyutu Arasındaki Korelasyon	117
Tablo 6.	Wally Duygular Testi'nin Yaş Gruplarına Göre KR-20 Güvenirlik Katsayıları	118
Tablo 7.	Wally Duygular Testi'nin Yaş Gruplarına Göre Spearman Brown İki Yarı Test Güvenirlik Katsayıları	119
Tablo 8.	Wally Duygular Testi'nin Test – Tekrar Test Güvenirliği	120
Tablo 9.	Wally Sosyal Problem Çözme Testi Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları	124
Tablo 10.	Wally Sosyal Problem Çözme Testi'nin Yaş Gruplarına Göre KR-20 Güvenirlik Katsayıları	126
Tablo 11.	Wally Sosyal Problem Çözme Testi'nin Yaş Gruplarına Göre Spearman Brown İki Yarı Test Güvenirlik Katsayıları	126
Tablo 12.	Wally Sosyal Problem Çözme Testi'nin Test – Tekrar Test Güvenirliği	127
Tablo 13.	Deneme ve Kontrol Grubu Çocuklarının Wally Duygular Testi Sontest Puanlarına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	143
Tablo 14.	Deneme ve Kontrol Grubu Çocuklarının Wally Sosyal Problem Çözme Testi Sontest Puanlarına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	144
Tablo 15.	Deneme Grubu Çocuklarının Wally Duygular Testi Sontest ve İzleme Testi Puanlarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	146
Tablo 16.	Deneme Grubu Çocuklarının Wally Duygular Testi Sontest ve İzleme Testi Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları	146

- Tablo 17.** Deneme Grubu Çocuklarının Wally Sosyal Problem Çözme Testi Sontest ve İzleme Testi Puanlarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri 147
- Tablo 18.** Deneme Grubu Çocuklarının Wally Sosyal Problem Çözme Testi Sontest ve İzleme Testi Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları 148

İÇİNDEKİLER

Doktora Tezi Kabul Formu.....	i
Bilimsel Etik Sayfası.....	ii
Özet.....	iii
Summary.....	v
Teşekkür.....	vii
Kısaltmalar.....	viii
Tablolar Listesi.....	ix

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem.....	1
1.2. Amaç.....	4
1.2.1. Alt Amaçlar.....	4
1.3. Denenceler.....	5
1.4. Araştırmanın Önemi.....	6
1.5. Sayıtlar.....	7
1.6. Sınırlılıklar.....	7
1.7. Tanımlar.....	7

BÖLÜM II

PROBLEMİN KURAMSAL VE KAVRAMSAL TEMELİ

2.1. Sosyal Beceri ve Sosyal Beceri Eğitimi.....	9
2.1.1. Sosyal Becerinin Tanımı.....	9
2.1.2. Sosyal Yeterlilik.....	12
2.1.3. Sosyal Beceri Yetersizliği.....	15
2.1.4. Sosyal Beceri Eğitimi.....	17
2.1.5. Sosyal Beceri Eğitiminde Kullanılan Yöntemler.....	21
2.2. Duygusal Gelişim ve Duyguları Anlama.....	24
2.2.1. Duygusal Gelişim.....	24
2.2.2. Temel Duygular.....	31
2.2.2.1. Mutluluk (Sevinç).....	31

2.2.2.2. Üzüntü.....	33
2.2.2.3. Kızgınlık.....	33
2.2.2.4. Korku.....	34
2.2.3. Duyguları Anlama.....	35
2.3. Sosyal Problem Çözme.....	38
2.3.1. Sosyal Problem Çözme ve Önemi.....	38
2.3.2. Sosyal Problem Çözme Süreci.....	40
2.3.3. Sosyal Problem Çözmenin Gelişimi.....	41
2.3.4. Sosyal Problem Çözmede Etkili Modeller.....	44
2.3.5. Sosyal Problem Çözme Basamakları.....	46
2.3.6. Problem Çözmeyi Etkileyen Değişkenler.....	47
2.4. Montessori Eğitim Yöntemi.....	48
2.4.1. Montessori Yönteminin Kısa Tarihi.....	48
2.4.2. Montessori Yönteminin Felsefi Temelleri.....	53
2.4.3. Montessori Yönteminde Temel Kavramlar.....	57
2.4.3.1. Emici Zihin.....	57
2.4.3.2. Duyarlı Dönemler.....	58
2.4.3.3. Alıştırmanın Tekrarı.....	60
2.4.3.4. Özgür Seçim.....	61
2.4.3.5. Dikkatin Polarizasyonu-Konsantrasyon.....	61
2.4.3.6. Normalleşme.....	62
2.4.3.7. Hazırlanmış Çevre ve Montessori Sınıfı.....	62
2.4.3.8. Eğitici Materyaller.....	66
2.4.3.9. Program.....	68
2.4.4. Montessori Yöntemi ve Çocuğun Sosyal Gelişimi.....	69
2.5. İlgili Araştırmalar.....	74
2.5.1. Sosyal Beceri Eğitimi ile İlgili Araştırmalar.....	74
2.5.2. Duyguları Anlama Becerileri ile İlgili Araştırmalar.....	84
2.5.3. Sosyal Problem Çözme Becerileri ile İlgili Araştırmalar.....	90
2.5.4. Montessori Yöntemi ile İlgili Araştırmalar.....	96

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli.....	108
3.2. Çalışma Evreni ve Çalışma Grubu.....	109
3.2.1. Çalışma Evreni.....	109
3.2.2. Çalışma Grubu.....	109
3.3. Veri Toplama Araçları.....	112
3.3.1. Genel Bilgi Formu.....	112
3.3.2. Wally Duygular Testi.....	112
3.3.2.1. Wally Duygular Testi'nin Puanlanması.....	113
3.3.2.2. Wally Duygular Testi'nin Türkçe'ye uyarlama çalışması.....	114
3.3.2.3. Wally Duygular Testi'nin Geçerliği.....	114
3.3.2.3.1. Wally Duygular Testi'nin Kapsam Geçerliği.....	114
3.3.2.3.2. Wally Duygular Testi'nin Yapı Geçerliği.....	115
3.3.2.3.3. Wally Duygular Testi'nin Eş Zaman Geçerliği.....	117
3.3.2.4. Wally Duygular Testi'nin Güvenirliği.....	118
3.3.2.4.1. Wally Duygular Testi'nin İç Tutarlık Güvenirliği... ..	118
3.3.2.4.2. Wally Duygular Testi'nin İki Yarı Test Güvenirliği.	119
3.3.2.4.3. Wally Duygular Testi'nin Test- Tekrar Test Güvenirliği.. ..	119
3.3.3. Wally Sosyal Problem Çözme Testi.....	120
3.3.3.1. Wally Sosyal Problem Çözme Testi'nin puanlanması.....	122
3.3.3.2. Wally Sosyal Problem Çözme Testi'nin Türkçe'ye uyarlama çalışması.....	122
3.3.3.3. Wally Sosyal Problem Çözme Testi'nin Geçerliği.....	123
3.3.3.3.1. Wally Sosyal Problem Çözme Testi'nin Kapsam Geçerliği.	123
3.3.3.3.2. Wally Sosyal Problem Çözme Testi'nin Yapı Geçerliği.. ..	123
3.3.3.4. Wally Sosyal Problem Çözme Testi'nin Güvenirliği.....	125
3.3.3.4.1. Wally Sosyal Problem Çözme Testi'nin İç Tutarlık Güvenirliği... ..	125
3.3.3.4.2. Wally Sosyal Problem Çözme Testi'nin İki Yarı Test Güvenirliği.	126

3.3.3.4.3. Wally Sosyal Problem Çözme Testi'nin Test-Tekrar Test Güvenirliği.....	127
3.4. Verilerin Toplanması.....	128
3.5. Verilerin Analizi.....	129
3.6. Çalışma Grubuna Uygulanan Eğitim Programları.....	130
3.7. Deneme Grubuna Uygulanan Sosyal Beceri Eğitimi Programı.....	131
3.7.1. Dinozor Sosyal Beceri Eğitimi Programı'nın uygulanmasında kullanılan yöntemler.....	133
3.7.2. Dinozor Sosyal Beceri Eğitimi Programının Türkçeye Uyarlanması ve Türk Çocukları İçin Uygunluğu.	141

BÖLÜM IV

BULGULAR

4. Bulgular.....	143
------------------	-----

BÖLÜM V

TARTIŞMA ve YORUM

5.1. Sosyal Beceri Eğitimi Programı ile desteklenmiş Montessori yönteminin anaokulu çocuklarının duyguları anlama becerileri üzerinde etkililiği.....	149
5.2. Sosyal Beceri Eğitimi Programı ile desteklenmiş Montessori yönteminin anaokulu çocuklarının sosyal problem çözme becerileri üzerinde etkililiği..	154

BÖLÜM VI

SONUÇ ve ÖNERİLER

6.1. Sonuç.....	159
6.2. Öneriler.....	160
KAYNAKLAR.....	162
EKLER.....	195
ÖZGEÇMİŞ.....	204

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem

Yaşamın ilk altı yılını kapsayan erken çocukluk dönemi, zihinsel, bedensel, psikomotor, dil, sosyal ve toplumsal gelişmenin hızlı olduğu bir dönemdir. Bu dönem çocuğun yaşamında çok önemlidir ve bu dönemdeki eğitim çocuğun gelecekteki yaşantısını önemli ölçüde etkiler. Çocuğun yeteneklerinin ortaya çıkarılması, ihtiyaçlarının karşılanması, temel alışkanlıkların kazandırılması ve yaşama en iyi şekilde hazırlanması, nitelikli okul öncesi eğitimle gerçekleşebilir. Bu nedenle çocuğun tüm gelişim alanlarının desteklenmesi büyük önem taşımaktadır (Aral, Kandır ve Can Yaşar, 2001; Kağıtçıbaşı, 1989; Razon, 1987; Zembat, 2005). Çocuğun erken yaşlarda desteklenmesi; onun gelecek yaşamında daha başarılı, kendine yeten, kendini ifade edebilen, olumlu kişilik özelliklerine sahip bir birey olarak yetişmesinde etkili olacaktır. Kaliteli erken çocukluk eğitiminin bilişsel, dil, fiziksel, duygusal ve sosyal gelişime katkısı dikkate alındığında, bu dönemde verilen eğitimin gelecekteki toplum sağlığı açısından da ne kadar etkili olduğu gözden kaçırılmamalıdır (Kandır, 2001).

İnsanlar doğdukları andan itibaren sosyal bir varlıktır. İlk sosyal ilişkilerini de anne ve baba ile veya kendine bakan kişi ile kurarlar (San Bayhan ve Artan, 2009). Çocuğun sosyal ve duygusal gelişimi, duygusal, hareketsel ve bilişsel gelişime paralel olarak oluşur ve değişik aşamalardan geçerek onun topluma girmesini sağlar. Çocuk, içinde yaşadığı toplumun değer yargılarını kabullenmek ve sosyalleşmek için hayatın ilk yıllarında başlayan ve yaşam boyunca devam eden bir süreç yaşar. İnsanın tüm yaşamı çevresine uyum sağlama çabası içinde geçer (Cüceloğlu, 2005; Yavuzer, 1997).

Çocuklar sosyalleşme süreci içerisinde kültürü öğrenir ve toplumun bir üyesi haline gelirler. Bu süreç doğumla başlar; aile, okul ve çevre eğitimiyle devam eder. Birey başkalarını gözlemleyerek farklı yer, zaman ve durumlarda nasıl davranması

gerektiğini sosyalleşme süreci içerisinde öğrenir (Tepeli ve Yılmaz, 2012). Sosyalleşme süreci içinde bir takım sosyal kurallarla yüz yüze kalan çocuk, etrafındakilerin sosyal kurallara uyma beklentilerini anlamaya başlar ve toplumsal kuralları öğrenir (Ataman, 2004).

Çocuğu toplumsal yaşama ve sosyal çevreye hazırlamada, okul öncesi eğitim kurumları çocuğu destekleyen kurumlar olarak sistem içinde yerlerini almaktadır (Durualp ve Aral, 2010). Okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan programlar aracılığı ile sunulan etkinlikler; çocuğun gruba katılmasında, çevresindekilerle sağlıklı iletişim kurmasında, temel alışkanlıkları kazanmasında, duygularını rahatlıkla ifade edebilmesinde, paylaşma, işbirliği, yardımlaşma gibi sosyal ve prososyal becerileri geliştirmesinde rol oynar.

Günümüzde çocuklara erken dönemlerde zengin bir uyarıcı çevre ve planlanmış etkinlikler sunmanın ne denli önemli olduğu tartışması geride kalarak, bunun yerini okul öncesi eğitim hizmetlerinin yaygınlaştırılması ve niteliğinin artırılması konusundaki çalışmalar almıştır (Toran, 2011). Okul öncesi eğitimde kaliteli hizmet verebilmek için bu alana yapılacak yatırımların artırılması, sağlıklı politikalar ve planlamaların yapılması kadar; personel, fiziki koşullar ve özellikle uygulanan programların niteliğinin geliştirilmesi büyük önem taşımaktadır (Temel, 2005).

Erken çocukluk dönemi programları ve uygulamaları ile ilgili yapılan araştırmalar okul öncesi eğitimde yeni modellerin ortaya çıkmasına katkıda bulunmuştur. İlk ortaya çıkan modeller Avrupa temelli olsa da zaman içerisinde dünyanın diğer bölgelerine de yayılarak oralarda da yeni modellerin ortaya çıkmasını sağlamıştır. Avrupa'da ortaya çıkan Waldorf, Montessori ve Reggio Emilia gibi ilerici yaklaşımlar, hem tüm Avrupa'yı hem de Avrupa'nın dışında kalan bölgeleri etkilemiştir. 1950'li yıllardan sonra Amerika Birleşik Devletleri'nde çocukların topluma uyumu ve okul öncesi eğitimde güçlendirme çalışmaları sonucunda Head Start, High Scope ve Bank Street gibi yaklaşımlar ortaya çıkmıştır. Bu çağdaş yaklaşımlar çocuklara sunulacak eğitimin niteliği konusunda ortak bir amaç taşımaktadırlar (Thomas, 2008; Toran, 2011). Bu yaklaşımlardan biri olan Montessori Yöntemi de tüm dünyada olduğu şekliyle Türkiye'de de bazı üniversite uygulama anaokullarında ve özel okul öncesi eğitim kurumlarında alternatif eğitim

modeli olarak uygulanmaktadır. Bunun nedenleri ise, Montessori Yöntemi'nin, çocuk merkezli olması, çocuğu kendi çevresinde bağımsızlaştıran hazırlanmış çevreye önem vermesi, çocuğa yaparak ve yaşayarak öğrenme fırsatları sunması, aile katılımına önem vermesi ve bireysel eğitim sunmasıdır (Çakıroğlu Wilbrandt, 2011; Morrison, 1998; Kayılı ve Arı, 2011; Toran, 2011). Montessori Yöntemi üzerine yöneltilen eleştirilerin başında da hazırlanmış çevre, karma yaş grubu, çocuğun küçük gruplarla ilgisine odaklanması ve bireysel eğitim uygulamaları gelmektedir. Montessori'nin bu farklı eğitim anlayışı, araştırmacılara ve ebeveynlere, çocuğun sosyal becerilerine olumsuz etkileri olduğunu yada diğer okul öncesi eğitim modellerine göre bir farklılık yaratmadığını düşündürmektedir (Berliner, 1974; Castellanos, 2002; Chou, 2004; Cook, 2009; DeVries ve Göncü, 1987; Flynn, 1991; Gleen, 2003; Hobbs, 2008; Kayılı ve Kuşcu, 2012; Keçecioğlu, 2015; Koçyiğit ve Kayılı, 2008; Korkmaz, 2005; Rathunde ve Csikszentmihalyi, 2005; Roizen ve Oz, 2010; Silberstein, 2003).

Özellikle okula başlama ile birlikte çocuğun sosyal çevresindeki genişleme, çocuğun ilişkilerini nasıl düzenleyeceğini, kişiler arası problemleri nasıl çözeceğini öğrenmesine ve öğrenilenleri pekiştirmesine olanak sağlar. Duyguları anlama ve sosyal problem çözme becerileri, bu gelişimsel süreçte uyum için önemli bir belirleyici olarak ortaya çıkmaktadır (Biggam ve Power, 1999; Shure ve Spivack, 1980; Yaban ve Yükselen, 2007). Çocuğun sosyal becerileri geliştikçe, sosyal problem çözme becerileri pekişmekte ve yeni stratejiler geliştirmeyi öğrenmektedir (Rubin ve Krasnor, 1992). Sosyal problemleri çözme, çocuğun çevresi ile iletişim kurmada gerekli olan becerileri geliştirmesini, kendi duyguları ile diğerlerinin duygularını doğru olarak anlama becerisini gerektirir (Yaban ve Yükselen, 2007).

Sosyal beceriler, uygun öğretim ilkeleri ve etkili programlarla çocuklara kazandırılabilen davranışlardır (Avcıoğlu, 2005; Davis ve McAuley, 2008; Dereli, 2008; Durualp ve Aral, 2010; Reid, Webster-Stratton ve Hammond, 2007; Webster-Stratton, Reid ve Hammond, 2001; Webster-Stratton ve Reid, 2003). Bu programlardan biri de Sosyal Beceri Eğitimi Programı'dır. Sosyal Beceri Eğitimi Programı, çocukların sosyal gelişimlerini sağlayarak, çocuğun çevresi ile iletişim kurması için gerekli olan duyguları anlama ve sosyal problem çözme becerilerini geliştirerek çevreye uyumunu kolaylaştırmaktadır.

Yapılan araştırmalar; duyguları anlama ve sosyal problem çözüme becerilerinde etkin olamayan çocukların; akranları tarafından reddedilme, uyum ve iletişim problemleri, akademik becerilerinde azalma, diğerkleriyle çalışma olanağından yoksun olma, problem davranışlar ve sosyal yalıtılmışlık gibi deneyimlere açık olduklarını göstermektedir (Arı ve Yaban, 2012; Coie ve Dodge, 1998; Parker ve Asher, 1993; Werner ve Crick, 2004). Bu nedenle, çocuğun sosyal yönden gelişmesi, verilecek eğitimlerle ve yardımcı programlarla desteklenmelidir. Yapılacak olan bu araştırmada, Sosyal Beceri Eğitimi Programı ile desteklenmiş Montessori Yöntemi'nin anaokulu çocuklarının duyguları anlama ve sosyal problem çözüme becerilerine etkisi incelenecektir.

1.2. Amaç

Bu araştırmanın genel amacı, “Sosyal Beceri Eğitimi Programı ile desteklenmiş Montessori Yöntemi'nin anaokulu çocuklarının duyguları anlama ve sosyal problem çözüme becerilerini etkilemekte midir?” sorusuna cevap aramaktır. Araştırmanın genel amacına uygun olarak anaokuluna devam eden üç farklı grup üzerinde çalışılacaktır. Bu gruplar; pür Montessori yöntemi uygulanan grup, Sosyal Beceri Programı ile desteklenmiş Montessori Yöntemi grubu ve MEB Okul Öncesi Eğitim Programı uygulanan gruplardır.

1.2.1. Alt Amaçlar

Araştırmanın genel amacına bağılı olarak aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1.0. Uygulama öncesi karşılaştırmalarla ilgili olarak;

1.1. Deneme ve kontrol gruplarındaki çocuklarının, deneme öncesi Wally Duygular Testi puan ortalamaları arasında anlamlı fark var mıdır?

1.2. Deneme ve kontrol gruplarındaki çocuklarının, deneme öncesi Wally Sosyal Problem Çözüme Testi puan ortalamaları arasında anlamlı fark var mıdır?

2.0. Uygulama sonrası karşılaştırmalarla ilgili olarak;

2.1. Uygulama sonrası, deneme ve kontrol gruplarının, Wally Duygular Testi son test puan ortalamaları arasında anlamlı fark var mıdır?

- 2.2. Uygulama sonrası, deneme ve kontrol gruplarının, Wally Sosyal Problem Çözme Testi sontest puan ortalamaları arasında anlamlı fark var mıdır?
- 3.0. Uygulamanın kalıcılığı ile ilgili olarak;
- 3.1. Deneme grubu çocuklarının, Wally Duygular Testi sontest puan ortalamaları ile uygulama bitiminden altı hafta sonra elde edilen, Wally Duygular Testi izleme testi puan ortalamaları arasında anlamlı fark var mıdır?
- 3.2. Deneme grubu çocuklarının, Wally Sosyal Problem Çözme Testi sontest puan ortalamaları ile uygulama bitiminden altı hafta sonra elde edilen Wally Sosyal Problem Çözme Testi puan ortalamaları arasında anlamlı fark var mıdır?

1.3. Denenceler

- 1.0. Uygulama öncesi karşılaştırmalarla ilgili olarak;
- 1.1. Deneme ve kontrol gruplarındaki çocuklarının, deneme öncesi Wally Duygular Testi puan ortalamaları arasında anlamlı fark yoktur.
- 1.2. Deneme ve kontrol gruplarındaki çocuklarının, deneme öncesi Wally Sosyal Problem Çözme Testi puan ortalamaları arasında anlamlı fark yoktur.
- 2.0. Uygulama sonrası karşılaştırmalarla ilgili olarak;
- 2.1. Uygulama sonrası, deneme ve kontrol gruplarının, Wally Duygular Testi sontest puan ortalamaları arasında anlamlı fark vardır.
- 2.2. Uygulama sonrası, deneme ve kontrol gruplarının, Wally Sosyal Problem Çözme Testi sontest puan ortalamaları arasında anlamlı fark vardır.
- 3.0. Uygulamanın kalıcılığı ile ilgili olarak;
- 3.1. Deneme grubu çocuklarının, Wally Duygular Testi sontest puan ortalamaları ile uygulama bitiminden altı hafta sonra elde edilen, Wally Duygular Testi izleme testi puan ortalamaları arasında anlamlı fark yoktur.
- 3.2. Deneme grubu çocuklarının, Wally Sosyal Problem Çözme Testi sontest puan ortalamaları ile uygulama bitiminden altı hafta sonra elde edilen

Wally Sosyal Problem Çözme Testi puan ortalamaları arasında anlamlı fark yoktur.

1.4. Araştırmanın Önemi

Dünyada okul öncesi eğitim anlayışının yaygınlaşması, erken çocukluk dönemi uygulamalarının ve programlarının da niteliklerinin tartışılmasını gündeme getirmiştir. Bu tartışmalar, alanda çalışan araştırmacıları alternatif eğitim modellerinin etkisinin sınanmasına ve bu doğrultuda yeni yöntem ve programlar geliştirmesine yönlendirmiştir. Türkiye’de de bu çalışmalar yakından izlenmekte ve alternatif eğitim modelleri ve yaklaşımları üzerine araştırmalar sürmektedir. Bu eğitim modelleri ve yaklaşımlarının tümünün farklı felsefesi ve eğitim anlayışı bulunmaktadır. Bu eğitim modelleri ve yaklaşımlardan Montessori Yöntemi, Türkiye’de bazı üniversitelerin uygulama anaokullarında ve özel okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanmaya başlanmıştır. Bunun nedeni ise, Montessori Yöntemi’nin, çocuk merkezli olması, çocuğu kendi çevresinde bağımsızlaştıran hazırlanmış çevreye önem vermesi, çocuğa yaparak ve yaşayarak öğrenme fırsatları sunması, aile katılımına önem vermesi ve bireysel eğitim sunmasıdır. Çocuğun akademik, bilişsel, dil ve psikomotor gelişimine olumlu katkıları olan bu yöntem; hazırlanmış çevre, karma yaş grubu, çocuğun küçük gruplarla ilgisine odaklanması ve bireysel eğitim uygulamalarından dolayı çocuğun sosyal becerilerini diğer alternatif eğitim metotlarına göre daha az geliştirdiği konusunda eleştirilmektedir. Araştırmada, çocuğun akademik, bilişsel, dil ve psikomotor gelişimlerine bu denli olumlu katkıları olan bu yöntemin, sosyal beceri eğitimi programı ile desteklenerek etkisinin artırılması ve sonuçlarının değerlendirilmesi planlanmaktadır. Araştırma sonucu, sosyal beceri eğitimi ile desteklenmiş Montessori Yöntemi uygulamalarının, anaokulu çocuklarının duyguları anlama ve sosyal problem çözme becerilerine etkisini ortaya koyması ve bu yönetime ilişkin yeni öneriler geliştirmesi bakımından önem arz etmektedir. Ayrıca erken çocukluk dönemi, çocukların kişiliğinin ve davranışlarının şekillendiği dönemdir. Bu dönemde kazanılan davranışlar ve beceriler, çocuğun ileriki yaşamında da etkili olmaktadır. Duyguları anlama ve sosyal problem çözme becerilerinde etkin olamayan çocukların; akranları tarafından reddedilme, uyum ve iletişim problemleri, akademik becerilerinde azalma,

diğerleriyle çalışma olanağından yoksun olma, problem davranışlar, sosyal yalıtılmışlık gibi deneyimlere açık oldukları ve akranları ile ilgili karşılaştıkları bir problemde etkili olmayan yöntemlerle çözüme gittiklerinde bu yöntemlerin problem çözmekten çok başka problemler doğurduğu bilinmektedir. Sosyal Beceri Eğitimi Programı ile desteklenmiş Montessori Yöntemi uygulamaları, çocukların duyguları anlama ve sosyal problem çözme becerilerini geliştirerek insan ilişkilerinde ve hayatta daha becerikli bireyler yetiştirilmesini sağlayabilir ve erken çocukluk dönemi araştırmacılarına ve öğretmenlerine yol gösterici bir program sunabilir.

1.5. Sayılılar

Bu araştırmada aşağıdaki sayılılar kabul edilecektir.

1. Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan çocukların veri toplama araçlarına içtenlikle cevap verdikleri,
2. Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan çocukların tipik gelişime sahip oldukları kabul edilmiştir.

1.6. Sınırlılıklar

Araştırma,

1. Selçuk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi İhsan Doğramacı Uygulama Anaokulu sınıflarında okul öncesi eğitim alan üç-beş yaş çocuklarından elde edilen verilerle,
2. Wally Duygular Testi ve Wally Sosyal Problem Çözme Testi'nin ölçtüğü sonuçlarla,
3. Ulaşılabilen Türkçe ve yabancı kaynaklarla sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

Okul Öncesi Eğitim: Çocuğun doğduğu günden temel eğitime başladığı güne kadar geçen yılları kapsayan ve çocukların daha sonraki yaşamlarında önemli rol oynayan; bedensel, psikomotor, sosyal-duygusal, zihinsel ve dil gelişimlerinin büyük ölçüde tamamlandığı, kişiliğin şekillendiği, ailelerde ve kurumlarda verilen bir eğitim sürecidir (Aral, Kandır, Can Yaşar, 2002).

Montessori Yöntemi: Maria Montessori'nin geliştirdiği, çocuğu ruhsal ve fiziksel açıdan olumlu yönde etkileyen; çocuğun duyu, hareket ve dil eğitimine önem

veren; çocuğa sosyal, duygusal, bedensel yönden olumlu katkıları ve yararları olan, temeli bireysel eğitime dayanan bir eğitim modelidir (akıroğlu Wilbrandt, 2008).

Sosyal Gelişim: Doğumdan itibaren başlayan, yaşam boyu devam eden, kişinin başkaları ile iyi ilişkiler kurmasını ve içinde yaşadığı topluma uyumunu sağlama sürecidir (Arı, 2005).

Sosyal Beceri: Bireyin sosyal ortamlarda olumlu sonuçlar elde etmesini sağlayan, sosyal açıdan kabul edilebilir, sosyal etkileşim sağlamaya yardımcı olan ve öğrenilmiş davranışlardır (Avcıoğlu, 2005; Erwin, 2000).

Prososyal Davranış: Diğer insanlara yarar sağlamak ve empati, işbirliği, paylaşma gibi onları mutlu etmek amacıyla sergilenen, kasıtlı ve istekli davranışlardır.

Sosyal Beceri Eğitimi Programı: Üç-beş yaş çocuklarının sosyal becerilerini, diğer çocuklarla olumlu ilişkiler kurmasını, duyguları anlama ve sosyal problem çözme becerilerini geliştiren eğitim programıdır.

Sosyal Problem özme: Bireyin sosyal çevrede karşılaşılan problemleri doğru yöntemlerle çözme girişiminde bulunmasıdır.

Duyguları Anlama Becerisi: Duyguları anlama, bireyin duygusal durumları tanımasını, duygusal durumların sebeplerini ve sonuçlarını, birbirleriyle ilişkilerini anlama yeteneklerini içeren bir beceridir (Bohnert, Crnic ve Lim, 2003).

BÖLÜM II

PROBLEMİN KURAMSAL VE KAVRAMSAL TEMELİ

2.1. SOSYAL BECERİ VE SOSYAL BECERİ EĞİTİMİ

2.1.1. Sosyal Becerinin Tanımı

Sosyal beceri konusundaki çalışmalar, Thorndike (1920)'ın Harper's Magazine dergisinde yayınlanan "zeka ve kullanımı" başlıklı araştırmasıyla sosyal zekanın tanımlanması ve ölçülmesi çalışmaları ile hızlanmıştır. 1920'li yıllardan 2000'li yıllara kadar sosyal beceri kavramıyla ilgili çeşitli tanımlar yapılmıştır. Yapılan bu tanımlar içerik olarak benzerlikler göstermektedir. Araştırmacılara göre (Cartledge ve Milburn, 1978; Hops, 1983; Katz ve McClellan, 1997; Stephens, 1978) sosyal beceri, sosyal durumlarda sergilenen bir davranış biçimidir. Sosyal beceriler; bireyin akranlarıyla ilişkili becerilerini, akademik becerilerini, kendini kontrol etme becerilerini, uyum becerilerini ve atılganlık becerilerini içermektedir. Genel olarak sosyal beceriler; sosyal ilişkileri başlatan, devamını sağlayan, sosyal ilişkilerde yaşanan sorunların çözümünde kolaylık sağlayan, sözel olan ya da sözel olmayan davranışlar olarak tanımlanmaktadır (Gülay ve Akman, 2009). Sosyal beceriler, insan hayatında çok erken yaşlarda ortaya çıkmaktadır ve bebeklerin aile üyelerini tanıyabilmesi, sahip olunan ilk sosyal becerilerin bir göstergesi olarak kabul edilmektedir. İnsan hayatının farklı dönemlerinde farklı sosyal becerilere ihtiyaç duyduğundan bu beceriler dinamik bir süreç içerisinde olgunlaşmaya devam etmektedir (Howard, Williams ve Lepper, 2011).

Kuramsal olarak sosyal becerilerin öğrenilmesi ile ilgili araştırmalara Bandura'nın bilişsel-sosyal öğrenme modeli ve gözlemsel öğrenme süreci (Bandura, Ross ve Ross, 1963; Bandura, 1977), Gerald R. Patterson (1982, 1990, 2002)'un çocukluk çağı saldırganlığı konusundaki teorik çalışmaları öncülük etmiştir. Bilişsel-sosyal öğrenme modeli, öğrenme prensiplerini sosyal ortamdaki insan etkileşimlerini vurgulayarak birleştirmektedir. Bandura'nın teorisi, bireysel faktörler, davranış ve çevresel uyarıcılar arasındaki karmaşık etkileşime dikkat çekmektedir. Bandura'ya göre, davranış bireyin tutumlarından, inançlarından veya geçmişteki pekiştirmelerden ve çevrede hazır bulunan uyarıcılardan etkilenmektedir. Bandura, bireyin kişiliğinin

önemli yönlerinin, çevreden veya davranışlarına gelen geri bildirimden etkilendiğini vurgulamaktadır. Bandura, gözlemsel öğrenmeyi ise kişinin davranışını bir diğer kişinin davranışını gözlemesine dayandırarak değiştirme süreci olarak tanımlamaktadır (Gerrig ve Zimbardo, 2013).

Bandura, Ross ve Ross (1963) yapmış oldukları araştırmada, plastik bir oyuncak yumruklayan, vuran, tekmeleyen yetişkin modelleri izledikten sonra deneye tabi tutulan çocuklar, sonradan aynı davranışları kontrol grubundaki saldırgan modelleri gözlemeyen çocuklara göre daha sıklıkla sergiledikleri sonucuna ulaşmışlardır. Takip eden araştırmalar sonucunda, bu çocukların, izledikleri model çizgi film karakterleri olsa bile, bu karakterlerin davranışlarını model alarak taklit ettikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Bandura, hem prososyal hem de antisosyal pek çok davranışın ve sosyal becerilerin gözlemsel öğrenme yoluyla öğrendiğimizi vurgulamaktadır. Sosyal becerilerin öğrenilmesinde motivasyonda çok önemlidir. Model olanın başarıları takdir edilir ve teşvik edilirse; doğru davranışların tekrar edilme ihtimali artar ve böylece gözleyerek öğrenilen bilgilerin kalıcılığı sağlanmış olur (Gerrig ve Zimbardo, 2013).

Patterson (1982, 1990, 2002)'un sosyal öğrenme modeli ise sosyalleşme sürecinde öğretmen ve ailenin önemini vurgulamaktadır. Patterson'un zorlama hipotezine göre ebeveynlerin ve ailelerin eleştirel ve zorlayıcı davranışları çocukta olumsuz ve sapkın davranışlar geliştirir. Ebeveynlerin ve öğretmenlerin çocuğa karşı davranışları olumlu yönde değiştirilirse, bu çocuğun sosyal etkileşimini doğrudan etkileyecektir. Eğer ebeveynler ve öğretmenler, tüm dikkatlerini çocuğun negatif davranışlarından çok pozitif davranışlarına yöneltirlerse ve çocuklarının gösterdikleri davranış sorunlarını proaktif disiplin ve uygun problem çözme yöntemleriyle çözmeye çalışırlarsa, çocuklarının sosyal yeterlikleri ve duygusal becerileri gelişecektir. Böylece hem evde hem de okulda ki davranış problemleri azalacaktır ve sosyal becerileri gelişecektir (Patterson, Reid ve Dishion, 1992).

Sosyal becerilerin yapısında farklı disiplinlerle ilişkili birçok kavramın yer alması, yapılan tanımların farklılık göstermesine sebep olmaktadır. Bu nedenle sosyal becerilerle ilgili tek bir tanımlamadan söz etmek mümkün değildir (Gülay ve Akman, 2009).

Hersen ve Eiser (1976), sosyal beceriyi bireyin doğal çevresi ile “başarılı etkileşim” olarak tanımlarken, Bernstein (1980), “pozitif ve negatif duyguların hiç kaygı duyulmaksızın ifade edilmesi” olarak tanımlamaktadır.

Spence (1983)’de sosyal becerinin tanımında diğer kişilerin zarar görmemesine vurgu yaparak; “... sosyal beceriler, bireyin sosyal ilişkilerinde diğer bireylere fiziksel ya da psikolojik olarak zarar vermeden başarılı olabilmesi için önemli olan davranışlardır” demektedir. Spence bu tanımıyla daha çok etkileşimde karşı tarafın ilişkiden zarar görüp görmediğini dikkate almaktadır.

Gresham ve Elliott (1987)’a göre sosyal beceriler, bir insanın diğer insanlarla etkileşimde bulunmasını ve sosyal olarak kabul görmeyen tepkilerden kaçınmasını sağlayan, sosyal olarak kabul gören, öğrenilmiş davranışlardır.

Lin (1996)’e göre, sosyal beceri; bireyin diğer insanlarla etkileşimini mümkün kılan ve diğer insanlar tarafından, olumsuz tepkiden kaçınmasına yardımcı olarak olumlu tepki sağlayan ve sosyal ortamlarda kabul edilebilen öğrenilmiş davranışlardır.

Yüksel (1997)’e göre sosyal beceri; başkalarından olumlu tepkiler getirecek ve olumsuz tepkilerin gelmesini önleyecek, başkalarıyla iletişimi mümkün kılan, sosyal açıdan kabul edilebilir, çevrede etki bırakan, hedefe yönelik, sosyal içeriğe göre değişen, hem belirli gözlenebilir hem de gözlenemeyen bilişsel ve duyuşsal öğeleri içeren ve öğrenilebilir davranışlardır.

Westwood (2003) ise sosyal becerileri, kişiler arası sosyal etkileşimleri başlatma ve sürdürülebilir için gerekli olan davranış öğeleri olarak tanımlamaktadır.

Swindells ve Stagnitti (2006), sosyal becerileri, sosyal düşüncelerin, sosyal durumlarla ilişkili beceriler yada sosyal işlevlerin başarılı bir şekilde düşünme süreçleri yada davranışlar olarak yansımaları şeklinde tanımlamışlardır.

Alan yazın incelendiğinde, sosyal beceriler; arkadaş kabulü, davranışsal beceriler ve sosyal geçerlik temel alınarak açıklanmakta, arkadaş ilişkileri ile ilgili olarak yapılan tanımlarda çocuğun arkadaşlarıyla ilişkileri ölçüt olarak alınmakta, yaşlıları tarafından kabul edilen, arkadaşları arasında popüler olan çocukları sosyal becerileri yeterli olarak kabul edilmektedir (Özdemir Topaloğlu, 2013).

Sosyal beceriler sıra bekleme, boş zamanlarını uygun bir şekilde değerlendirme, kurallara uyma, paylaşma ve grupla verimli çalışma becerisini

gösterebilme; başka çocukların haklarına saygılı olma, yetişkinlerin sorunlarına duyarlı olma, başka çocuklara şefkat gösterme, başka çocuklar tarafından oyuna davet edilme, aile ve okulda tartışmalara katılma, yanlış davranışlarından dolayı özür dileme; hem kendi başına oyun oynama ve sorun çözme hem de farklı oyun gruplarına katılma ve kabul görme ve her türlü sosyal ortamlarda özgüven sahibi olabilme, iletişimi başlatma ve sürdürme, okula giderken yakın çevresinden zorluk çıkarmadan ayrılabilme gibi becerileri kapsamaktadır (Merrell, 2002).

Elliot ve Gresham (1993)'a göre sosyal becerilerin temelinde; akranları ile arkadaşlık becerileri, başa çıkma ve kendini kontrol becerileri, problem çözme ve karar verme becerileri vardır. Calderalla ve Merrell (1997)'in sosyal beceri sınıflamasında ise beş boyut bulunmaktadır. Bunlar akranlarla ilişkili beceriler, kendini kontrol etme becerileri, akademik beceriler, uyum becerileri ve atılganlık becerileridir. Riggio (1986)'da sosyal becerileri, duygusal ifade, duygusal duyarlılık, duygusal denetim, sosyal ifade, sosyal duyarlılık, kendini kontrol ve sosyal manipülasyon olarak yedi boyutta incelemiştir. Akkök (1999) ise sosyal becerileri altı boyutta değerlendirmiştir. Bunlar; İlişkiyi başlatma ve sürdürme becerileri, grupta bir işi yürütme becerileri, duygulara yönelik beceriler, saldırgan davranışlarla başa çıkma, stresle başa çıkma ve problem çözme becerileridir.

Genel olarak sosyal beceriler, bireyin sosyal yaşamında karşılaştığı kişilerle etkili iletişim başlatabilme ve sürdürebilme, sosyal olarak kabul gören davranışlarda bulunabilme, sosyal problem çözme ve kendini kontrol etme gibi duygusal ve bilişsel öğeleri içeren, formal ve informal eğitimle öğrenilebilen becerilerdir.

2.1.2. Sosyal Yeterlilik

Alan yazın incelendiğinde sosyal yeterlik ve sosyal beceri kavramlarının bazen birbirinin yerlerine kullanıldığı ve aralarında bir ayrım gözetilmediği görülmektedir. Sosyal yeterlik kavramını sosyal beceri kavramından ayırt etmek güçtür. Kişinin sosyal becerileri gelişmişse, sosyal açıdan da yeterli olduğu düşünülmektedir (Bacanlı, 2012). Sosyal yeterlilik, sosyal, davranışsal, bilişsel ve duygusal faktörleri kapsayan, karmaşık, çok boyutlu ve birbirleri ile etkileşimli bir yapıdadır (Lemos ve Meneses, 2002; Merrell, 2002). Bu yapının alan yazında kabul edilen sosyal işlevselliği ve gelişimi hakkında teorik farklı tanımları bulunmaktadır

(Lemos ve Meneses, 2002; Raimundo, Carapito, Pereira, Marques-Pinto, Lima ve Ribeiro, 2012). Sosyal yeterliğin temeli, bireyin sosyal bir varlık olarak topluma uyum sağlayabilmesi ve başarılı ilişkiler geliştirirken kendi bireysel hedeflerine de ulaşmasına dayanmaktadır ve bireysellik ve toplumsallık arasındaki dengeyi ifade etmektedir (Gülay ve Akman, 2009).

Sosyal yeterlilik, çocukların ve gençlerin öğretmenleri ile ilişkilerini, akran kabulünü ve akademik başarıyı etkilemede önemli bir rol oynamaktadır (Lemos ve Meneses, 2002). Özellikle yetişkinlik döneminin başarılı ve uyum içerisinde geçmesini sağlamaktadır ve insan üzerinde büyük bir etkiye sahiptir (Merrell, 2002). Yapılan araştırmalara göre, sosyal becerilerinde yetersiz ve akran ilişkilerinde saldırgan veya dürtüsel davranan çocuklar akranları tarafından kabul görmez ve akademik başarıları düşüktür. Bu çocukların gelecekte psikolojik olarak sorunlu olma ihtimalleri yüksektir (Asher ve Coie, 1990; Dodge, Lansford, Burks, Bates, Pettit, Fontaine ve Price, 2003; Hartup ve Laursen, 1993; Ladd, 2005; Polman, Orobio de Castro, Koops, van Boxtel ve Merk, 2007; Trawick-Smith, 2013).

Sosyal yeterliliğin geliştirilmesi, bireyin diğer bireylerle olumlu ve etkili iletişimde bulunabilmesini sağlar (Gresham ve Elliott, 1990; Lemos ve Meneses, 2002). Bacanlı (2012)'ya göre, sosyal yeterlik kavramı genellikle sosyal beceri kavramı ile eş anlamlı kullanılsa da, sosyal beceriyi de kapsayan daha geniş bir kavramdır. Bu iki kavram çok boyutlu, birbiriyle ilişkili ve aynı zamanda bağımsız yapılardır.

Sosyal yeterlik, bireylerin etkileşimlerinde gösterdikleri davranışların tüm özellik ve uygunluğunu kapsamaktadır ve hem sözel hem de sözel olmayan davranışları içerir. Bu davranışlar, bireylerin sosyal olarak kabul edilebilir olmalarına ve kişisel olarak kaliteli etkileşimlerde bulunmalarına izin verir (Knapczyk ve Rodes, 1996; Korinek ve Popp, 1997).

Trawick-Smith (2013)'e göre sosyal yeterlilik, başkaları tarafından sevilme ve sosyal ortamlarda etkili iletişim kurmak gibi insan gelişiminin birbiriyle iç içe olan iki yönünü ifade eder. Öğretmenler, ebeveynler ve çocuğa bakım hizmeti veren bakıcılar, çocukların sosyal yeterlik kazanmalarına ve arkadaş edinmelerine yardımcı olurlar. Bu durum erken çocukluk programlarının en önemli amaçlarından biridir. Fakat sosyal yeterlilik farklı kültürlerde farklı şekilde tanımlanıp yorumlanabilir. Bir

kültürde akran kabulüne işaret eden sosyal davranışlar diğer bir kültürde farklı anlama gelebilir.

Goleman, Boyatzis ve McKee (2002), sosyal yeterliliği sosyal bilinç ve ilişki yönetimi becerileriyle ilişkilendirmektedir ve sosyal yeterliliğin temel bileşenleri arasında en önemli olan becerinin empati olduğunu belirtmektedirler.

Sosyal yeterlik, çocukların akranları ile etkileşimlerinde sosyal becerilerini uygun ve etkili bir şekilde kullanabilmeleri, sosyal durumlarda uygun davranışta bulunmak için daha kapsamlı kategorideki bireysel yeteneklerini gösterebilmeleridir (Alisinanoğlu ve Özbey, 2011).

Knapczyk ve Rodes (1996)'e göre sosyal yeterlik, bireylere sosyal etkileşimlerinde başarılı olmalarını sağlayan ve bireylerin sosyal yeterlik düzeyine erişebilmelerine olanak tanıyan davranış örüntüleridir.

Coleman (1992), sosyal yeterliği, sosyal beceriler, duygusal faktörler ve kendini kontrol etme olarak üç boyuttan oluştuğunu belirtmiştir. Gresham ve Reschly (1981)'de sosyal yeterliğin iki boyuttan oluştuğunu ifade etmişlerdir. Bu iki boyutu uyumsal davranışlar ve sosyal beceriler oluşturmaktadır. Uyumsal davranışlar, bireyin bağımsız işlev becerilerini, fiziksel gelişimini, akademik becerilerini ve dil gelişimini içermektedir. Sosyal beceriler ise üç alt boyuttan oluşmaktadır ve bunlar, bireyin kişilerarası davranışları, bireyin kendine yönelik davranışları ve bireyin görevleriyle ilgili davranışlarıdır. Kişilerarası davranışlar; otoriteyi kabul etme, konuşma becerileri, işbirliği ve pozitif oyun davranışlarını içermektedir. Bireyin kendine yönelik davranışları; duygularını ifade etme, ahlaki davranış ve kendine karşı olumlu tutum geliştirme gibi davranışları kapsamaktadır. Bireyin görevleriyle ilgili davranışları ise, uyarılara dikkat etme, sorumluluklarını yerine getirme, yönergeleri izleme ve bağımsız olarak çalışabilme gibi becerileri kapsamaktadır.

Sosyal yeterlilik tanımlarının büyük çoğunluğu sosyal geçerliliğe ve bireyin toplumla ilişkisine vurgu yapmaktadır (Calderella ve Merrell, 1997). Gresham ve Elliot (1987), Gresham ve Reschly (1981)'in bakış açısına bir yenilik getirmiş ve sosyal yeterliğe bir boyut daha kazandırmıştır. Bu da akran kabulüdür. Gresham ve Elliot (1987)'a göre, akran kabulü, sosyal yeterlik altında uyumsal davranış ve sosyal becerilerden ayrı bir boyuttur ve aynı zamanda bu iki ögenin yeterli düzeyde olmasının sonucu olarak ortaya çıkmaktadır.

2.1.3. Sosyal Beceri Yetersizliği

Sosyal yönden yeterli çocuklar akademik olarak başarılı ve akranları tarafından sevilen çocuklardır, sosyal becerileri düşük düzeyde olan çocuklar ise akademik olarak başarısızlıklar yaşamaktadırlar (Webster-Stratton ve Reid, 2004). Erken yaşlarda çocuklardaki olumlu akran ilişkileri ve sosyal beceriler sonraki yaşamda genel mutluluk ve ruh sağlığının önemli göstergelerindedir. Akranları tarafından seilmeyen, sosyal becerilerinde yetersiz veya anaokulu yıllarında etkileşimlerinde saldırgan veya dürtüsel davranan çocukların psikolojik olarak sorunlu yetişkinler olma ihtimalleri yüksektir (Asher ve Coie, 1990; Dodge, Lansford, Burks, Bates, Pettit, Fontaine ve Price, 2003; Hartup ve Laursen, 1993; Ladd, 2005; Polman, Orobio de Castro, Koops, van Boxtel ve Merk, 2007; Trawick-Smith, 2013). Sosyal beceri yetersizliği olan çocuklarda hem saldırganlık, karşı gelme gibi dışa yönelen davranış problemleri hem de korku, huzursuzluk ve içine kapanıklık gibi ie yönelen davranış problemlerinin gelişme riski daha fazla olabilmektedir. Sosyal ve davranışsal problemlerin oluşumunu önlemek için öncelikle okul öncesi dönemde sosyal becerilerin geliştirilmesi gerekmektedir (Herrera ve Little, 2005; Merrell, 1995; zbey, 2012; Roche-Decker, 2004; Squires, 2003).

Sosyal beceri yetersizlikleri genel olarak iki Şekilde ortaya çıkmaktadır. Bazı bireyler çeşitli sosyal becerileri ğrenemezken, bazı bireyler de var olan becerilerini ihtiyaç duydukları durumlarda kullanamamaktadır. Birey daha önce bir beceriyi hiç sergileyememişse, o beceriyi kazanamamış olduğu düşünülebilir. Dolayısı ile sosyal beceri yetersizliği, kazanım ya da öğrenme eksikliği Şeklinde ortaya çıkmaktadır. Bireyler, muhtemelen becerilere sahip olmalarına rağmen, bu becerileri uygun durumlarda ve ortamlarda ortaya koyamamaları sonucunda becerilerden yoksun olarak görülmektedirler (Avcıoğlu 2005; Durualp, 2009; Strain ve Odom, 1986).

Gresham (1998)'a göre, sosyal beceri yetersizlikleri başlıca dört grup altında incelenebilir. Bunlar; beceri yetersizliği, performans yetersizliği, kendini kontrol yetersizliği ve beceriyi ortaya koyma yetersizliğidir. Sosyal beceri yetersizliklerinin türünün belirlenmesi, uygun eğitim programlarının hazırlanması açısından oldukça önemlidir (meroğlu ve diğerleri, 2014).

Beceri yetersizliği; eğer çocuk söz konusu beceriyi daha önce hiç kullanmamışsa ya da şu anda kullanmıyorsa, çocuğun o beceriyi kazanmadığı sonucuna varılabilir ve beceri yetersizliğinden söz edilebilir. Örneğin, bir çocuk akran grubu ile iletişim kurmayı, birlikte oynamayı, işbirliği yapmayı, sırasını beklemeyi, izin istemeyi bilmiyor ise beceri yetersizliği söz konusudur (Çiftçi ve Sucuoğlu, 2009; Gülay ve Akman, 2009). Sosyal becerilerin çoğunluğu bireyin çevresindekileri gözlemlemesiyle yani informal yol ile öğrenilmekte ve bu bağlamda uygun rol model olmadığında beceri yetersizliği söz konusu olabilmektedir (Alisinanoğlu ve Özbey, 2011).

Performans yetersizliği, çocuğun beceriyi bilmesine rağmen, bu beceriyi yeterli sıklıkta ve uygun zamanlarda kullanmamasıdır. Örneğin, çocuk akranları ile konuşmayı başlatabiliyor, ama sürdüremiyor. Ayrıca, akranıyla konuşacağı zaman ismini söyleyip konuşurken göz teması kurmaya devam edemiyor. Bu durumda çocuğun beceriyi kazanmış olduğu, ancak uygun zamanda ve uygun ortamda kullanamadığı söylenebilir (Çiftçi ve Sucuoğlu, 2009; Gülay ve Akman, 2009; Sutton, Smith ve Swettenham, 1999).

Kendini kontrol yetersizliği; kaygı, öfke, kızgınlık, saldırganlık gibi yoğun duygusal tepkiler nedeni ile beceride ortaya çıkan sorunlardır. Yoğun duygusal tepkiler ve buna bağlı olarak ortaya çıkan tepkisel davranışlar, çocuğun beceri öğrenmesini engellerken, akranları tarafından reddedilmesine, dolayısıyla çeşitli sosyal ortamlara girememesine, gözlem yapma ve model alma fırsatı bulamamasına neden olacaktır. Örneğin, tepkisel davranışlar çocuğun akranları tarafından reddedilmesine neden olurken, kaygı düzeyi yüksek bir çocuk akranları arasında bulunmaktan kaçınır ve sosyal becerileri yeterince içselleştiremez (Çiftçi ve Sucuoğlu, 2009; Hatton, Tschernitzb ve Gomersallc, 2005).

Beceriye ortaya koymada yetersizlik; çocuğun sosyal becerileri kazanmasına rağmen bu becerileri duygusal tepkilerinde artış olması nedeniyle, uygun zamanda ve uygun ortamlarda sergilemede güçlük çekmesidir. Örneğin, çocuk bir akranı ile konuşmayı başlatmasına rağmen sosyal anksiyete nedeni ile konuşmayı sürdüremez, göz teması kurma, uygun bir şeklide yaklaşma gibi becerinin alt basamaklarını gerçeleştirirmede sorun yaşar (Çiftçi ve Sucuoğlu, 2009; Akt. Ömeroğlu ve diğerleri, 2014).

2.1.4. Sosyal Beceri Eğitimi

Erken çocukluk dönemindeki çocukların %10'u sosyal beceri yetersizliğinden kaynaklanan davranış problemleri göstermektedirler ve bu çocukların % 25'i sosyoekonomik açıdan dezavantajlı çocuklardır (Rimm-Kaufman, Pianta, ve Cox, 2000; Webster-Stratton, 1998; Webster-Stratton, Reid ve Hammond, 2001). Yapılan araştırmalara göre (Snyder, 2001; Tremblay, Mass, Pagani ve Vitaro, 1996), sosyal beceri yetersizliği yaşayan çocuklara erken müdahale edilmediği durumlarda çocuklarda antisosyal ve problem davranışlar gelişmekte ve bu doğrudan akademik başarıyı ve sosyal yaşantıyı etkilemektedir. Bu problem davranışlar daha çok akranlara yönelik saldırganlık eğilimi olarak kendini göstermektedir. Ayrıca, yapılan araştırmalar altı yaşına kadar çocukların belirli bir düzeyde sosyal becerileri edinemedikleri takdirde hayatları boyunca risk altında olma olasılığının yüksek olduğunu göstermektedir (Cartledge ve Milburn, 1986; Cartledge ve Milburn, 1995; Hops, 1983; Katz ve McClellan, 1997; Merrell ve Gimpel, 1998; Parker ve Asher, 1987; Worzby ve O'Rourke, 1989).

Sosyal becerileri ifade eden davranışların önemli bir kısmı sosyal öğrenme yoluyla modelden öğrenilmektedir. Avcıoğlu (2012) bu durumu şöyle açıklamaktadır; birçok sosyal beceri, akran grupları ve aile içinde genellikle, farkında olmadan ve sistematik olmayan şekilde öğrenilmektedir. Özel gereksinimli olmayan çocuklar; ailelerin, diğer yetişkinlerin, kardeşlerin ve akranların model olmasıyla ve gözlem yaparak sosyal becerileri öğrenirler. Bu, farkında olmadan ve sistemli olmayan bir öğrenme yöntemidir. Çocuk bu süreçte akranlarından yada yakın çevresinden prososyal ve antisosyal davranışlar kazanabilirler. Çocuk için hayati öneme sahip erken çocukluk döneminde tipik gelişim gösteren çocuklarında sosyal becerileri erken yaşta kazanması önemlidir. Raver ve Zigler (1997)'e göre, çocukluk yıllarında kazanılan beceriler veya sosyal yetersizlikler onun gelecekteki yaşantısını etkileyecek, duygularının ve kendisinin farkında olarak tepkisel davranışlarını kontrol altına alarak, bilişsel ve duygusal kapasitesini geliştirerek başarıyı arttıracaktır. Eğitimle, çocukluk yıllarında sosyal becerilerin kazanılabileceği konusunda fikir birliği sağlanmış durumdadır. Sosyal beceriler, sınıfta başarılı olmayı becerebilen çocukların sahip olduğu öğrenilmiş davranışların önemli bir bölümünü oluşturmaktadır (Konold, Jamison, Stanton-Chapman ve Rimm-Kaufman, 2010).

Çocuklara sosyal becerilerin öğretilmesi, problem durumlarla karşılaştıklarında, çözüm için görüşme, daha az saldırgan tepkilerde bulunma, daha olumlu arkadaşlıklar ile daha çok prososyal davranış sergileme, sosyal akran gruplarına kabul edilme ve okul başarısının artmasına katkıda bulunmaktadır (Joseph ve Strain, 2003). Sosyal beceri eğitimi konusunda yapılan öncü araştırmaların çoğunlukla özel eğitim alanında olduğu ya da deneysel ortamlarda yürütüldüğü görülmektedir. Bu araştırmalarda genellikle problem davranışlara sahip ve anti sosyal olan çocuklara, sosyal açıdan yeterli olan akranlarından ayrı olarak ve sınıf ortamlarının dışında bir terapist ya da araştırmacı tarafından sosyal beceriler öğretilmiştir. Ancak ilerleyen yıllarda sınıf ortamından bağımsız yürütülen bu çalışmaların, kazanılan becerilerin düzenli sınıf ortamlarına, sosyal çevreye aktarılması ve genellenmesi gibi sorunların ortaya çıkmasına sebep olduğu için, sosyal beceri eğitim programlarının düzenli sınıf ortamlarında akranlarla birlikte uygulanması yoluna gidildiği görülmektedir. Çocukların doğal ortamları içinde yürütülen bu çalışmaların sınıftaki tüm çocuklar için faydalı olabileceği ve önleyici bir müdahale işlevine sahip olacağı için tercih edildiği görülmektedir (Gresham ve Nagle, 1980; Ömeroğlu ve diğerleri, 2014).

Elias, Arnold ve Hussey (2003)'e göre, çocuklara sosyal ve duygusal becerilerin öğretilmesinin onların eğitimlerinin barışçıl, çağdaş ve insancıl bir birey olmalarında çok önemli olduğunu belirtmektedirler. Sosyal beceriler arasında yer alan empati, duygularını yönetme, atılganlık, duyarlılık, işbirliği, özdenetim, özyönetim, problem çözme, dinleme becerileri, pozitif düşünme gibi beceriler temelde insana, erdem ve değer yükleyen becerilerdir ve bireyde geliştirilmesi gereklidir.

Bacanlı (2012)'ya göre, sosyal beceri eğitimi çalışmalarının temelinde, sosyal kaygının sosyal beceri yetersizliğinden kaynaklandığı görüşü yatmaktadır. Diğer bir ifadeyle, sosyal becerileri eksik bireyler, bu eksikliklerinden dolayı sosyal ortamlara girmekten endişelenirler ve korkuya kapılırlar. Bu sebeple sosyal kaygıyı tedavi etmek için bu bireylere sosyal beceri eğitimi vermek gereklidir. Çocuklara verilecek sosyal beceri eğitiminde, çocuğun gelişim özelliklerini bilmek, bu özellikleri dikkate almak ve çocuğun gelişimi için gerekli performansların yer aldığı programlar geliştirmek gerekmektedir.

Webster-Stratton ve Reid (2004), sosyal beceri eğitimi için üç farklı yaklaşımdan söz etmektedir. Bunlardan birincisi aile eğitimleri ile çocuğun sosyal becerilerini geliştirmek ve sosyal yetersizliğini ortadan kaldırmaktır. Ailelere pozitif ebeveynlik stratejilerinin öğretilmesiyle ve olumlu model olma yöntemleriyle çocukların sosyal becerileri ve akademik başarıları arttırılabilir. Yapılan araştırmalara göre (Cummings, 1994; Webster-Stratton ve Hammond, 1999) prososyal davranışlar sergilemeyen ve olumsuz ebeveynlik becerileri sergileyen ailelerde yetişen çocuklar, pozitif ebeveynlik stratejileri sergileyen ailelerde yetişen çocuklardan daha çok duygusal ve sosyal yetersizliğe sahiptirler.

İkinci yaklaşım ise çocuklarda davranış problemlerini önleme ve sosyal becerilerinin desteklenmesi için öğretmen eğitimidir (Webster-Stratton ve Reid, 2004). Raver ve Knitzer (2002)'in yaptıkları araştırmaya göre, öğretmenler sınıflarında sosyal, davranışsal ve duygusal problemler yaşayan çocukların oranını %16 ile %30 arasında değişiklik gösterdiğini rapor etmişlerdir (Webster-Stratton ve Reid, 2004). Öğretmen hem çocukların sosyal davranışları kazanmalarına fırsat sağlayacak oyunlar için sınıf ortamını düzenlemek hem de bu süreç içerisinde ortaya çıkabilecek olumsuz davranışları kontrol edebilecek yöntemler geliştirmek durumundadır. Çocukların uygun davranışları sürdürebilmeleri için öncelikle prososyal becerilerin geliştirilmesi gerekmektedir (Wortham, 2010). Prososyal davranışlar; işbirliği içinde hareket etme, yardım etme, paylaşma, diğer çocuklar için sorumluluk alma gibi davranışları içermektedir. Prososyal davranışların geliştirilmesi için sınıf ortamında uygun seçenekler sunmak ve gösterilecek söz konusu davranışların diğer çocuklara önemini anlatabilmek için eğitim fırsatları sunmak gerekmektedir (McClellan ve Kinsey,1999). Öğretmenler sosyal beceri eğitimi programlarını uygularken, çocukların geçmiş yaşantılarını, aile yapısını, çocukların bireysel özelliklerini dikkate almalı ve aile - çocuk ve okul etkileşimine önem vermelidir (Brophy, 1996). Çocuklarla sınıflarında etkileşim halinde olan öğretmenlerin, çocukların sosyal ve duygusal becerilerini doğrudan etkilediklerini ortaya koyan araştırma sonuçları bulunmaktadır (Webster-Stratton ve Reid, 2004). Ayrıca, ebeveyn ve öğretmen eğitiminde işbirlikçi yaklaşımlar ile ilgi araştırmalar (Bierman, 1989; Kazdin, Esveldt, French, ve Unis, 1987; Ladd ve Mize, 1983; Lochman ve Dunn, 1993; Shure, 2001) göstermektedir ki, öğretmen ve aile etkileşimi

ile ilgili müdahaleler, çocukların akademik ve sosyal yeterliklerinde sürdürülebilir iyileşmelere yol açmaktadır.

Çocuklarda davranış problemlerini azaltmak ve onların sosyal becerilerini geliştirmede üçüncü yaklaşım ise, arkadaşça iletişimde bulunabilme, problem çözme ve öfke kontrolü gibi sosyal, bilişsel ve duygusal becerilerle ilgili çocuklarla doğrudan çalışmalar yaparak, onların sosyal becerilerini desteklemektir (Webster-Stratton ve Reid, 2004). Bu yaklaşımın altında yatan teori, problem davranışlar sergileyen ve sosyal beceri yetersizliği gösteren çocukların bilişsel, sosyal ve davranışsal eksiklikleri olduğudur (Coie ve Dodge, 1998). Tipik gelişim gösteren, impulsif yada hiperaktif çocuklarla doğrudan sosyal becerilerin gelişimi ile ilgili yapılan çalışmalar, çocuğun çevresinden kaynaklanan dezavantajları ortadan kaldıracaktır ve onun çatışmalarla başa çıkma, duygularını kontrol etme ve arkadaş edinme gibi sosyal becerilerini geliştirecektir (Bredenkamp ve Copple, 1997).

Araştırmacılara göre, erken dönemde davranış problemlerine sahip çocukların sosyal becerilerinin, problem çözme becerilerinin, öfke kontrolü ve pozitif oyun becerilerinin kazandırılması için çocuklara eğitim verilmesi gerekmektedir. Ayrıca çocuklara empati eğitimi vermenin çocukların yaşıtlarına karşı negatif tutumlarını değiştirmelerine ve başkalarının bakış açılarını değerlendirmelerine yardım ettiğine ve başkalarının olumsuz davranışlarına karşı uygun tepkide bulunmalarında etkili olduğunu belirtmektedirler (Webster-Stratton ve Lindsay, (1999).

Çocuklarda sosyal becerilerin desteklenmesini temel alan sınıf temelli bir sosyal beceri eğitimi müdahale programının içerisinde yer alması gereken temel içerikler şu şekilde sıralanabilir; arkadaş edinme ve okul kuralları, duyguları anlama ve tanıma, sosyal problem çözme, öfke kontrolü, arkadaşça davranma ve arkadaşça iletişim kurabilmedir (Webster-Stratton ve Reid, 2004). Sosyal beceri eğitimi programlarının başarıya ulaşabilmesi için öğretmenlerin dikkat etmesi gereken bazı ilkeler bulunmaktadır. Webster-Stratton (2012)'a göre bu ilkeler; çocuk ve ebeveynleri arasındaki destekleyici ilişkileri teşvik etme, sınıfta araştırma temelli sınıf yönetimi stratejileri kullanma, çocukların öğrenme hedeflerini bireyselleştirme, çocukları desteklemeye erken yaşlarda başlama ve güvenli bir öğrenme ortamı oluşturma, farklı destekleyici ağlar geliştirmedir.

Westwood (1993) ise, altı basamaktan oluşan bir sosyal beceri öğretimi modeli oluşturmuştur. Bu modele göre, ilk olarak, öğretilecek olan beceri tanımlanır. Bu basamakta, bu becerinin kazanılmasının niçin önemli olduğu, oluşabilecek etkileşimde bu becerinin nasıl fayda sağlayacağı belirlenir. İkinci basamakta, sosyal beceri öğretimi programına katılan çocuklara ya da çocuğa model beceri gösterilir. Üçüncü basamakta, çocuk oluşturulan bir durum içerisinde öğrendiği beceriyi göstermelidir. Dördüncü basamakta, yapılmakta olan öğretime ilişkin, çocuğa geri bildirim sağlanmalıdır. Beşinci basamakta, çocuğa öğrendiği becerileri ve kazandığı davranışları uygulamak için fırsat sağlanır. Altıncı basamakta ise, çocuğun davranışları gözlenmeli ve kazanılmış davranışları için pekiştireçler verilmelidir.

2.1.5. Sosyal Beceri Eğitiminde Kullanılan Yöntemler

Alan yazın incelendiğinde, eğitimle çocuklara sosyal beceri kazandırılabilirliği ve sosyal becerileri geliştirilebilirliği konusunda fikir birliği sağlanmış olmasına rağmen becerinin hangi yöntemle kazandırılacağı konusunda görüş birliği yoktur. Ulaşılabilen sosyal beceri eğitimi programlarında kullanılan yöntemlerin farklı başlıklar altında incelendiği ve eklektik bir bakış açısıyla söz konusu yöntemlerin beraber uygulandığı görülmüştür. Bu yöntemler aşağıda sıralanmıştır;

Doğrudan Öğretim Yaklaşımı ile Sosyal Beceri Eğitimi: Sosyal beceri eğitimi programlarında sıklıkla kullanılan yaklaşımlar arasında yer alan doğrudan öğretim yöntemi, temelde davranışçı yaklaşıma dayanmaktadır ve öğretimi yapılacak olan içerikte ipuçlarının aşamalı olarak geri çekilmesiyle çocukları bağımsızlaştırmaktadır. Doğrudan öğretim yöntemi, öğretimi yapılacak içeriğin ardışık şekilde sıralanması, çocukların tam katılımı, öğretmenin düzeltici dönütler vermesi, ipuçlarının düzenlenmesi, ipuçlarının uygulanması ve geri çekilmesi anlamına gelir (Avcıoğlu, 2005; Çiftçi, 2001; Dağseven, 2001).

Bilişsel Süreç Yaklaşımına Dayalı Sosyal Beceri Eğitimi: Bilişsel süreç yaklaşımı; sosyal becerileri, çocukların kültüre özgü, kabul edilebilir sosyal ve kişiler arası davranışları içeren biliş ve davranışları organize edebilme gücü olarak ele alan ve problem çözme yaklaşımı olarak da adlandırılan yaklaşımdır. Bilişsel süreç yaklaşımının amacı, çocukların olayları analiz etme, sıraya koyma ve bunları ayırt

etme becerilerinin gelişmesini sağlamaktır. Bilişsel süreç yaklaşımında, çocuklara sosyal becerileri ayrı ayrı öğretmek yerine, sosyal durumla ilgili olarak problem çözme becerisi öğretilmeye çalışılır. Ayrıca bu yaklaşım, çocuğu düşündürmeye yönlendirdiği için doğrudan öğretim yaklaşımına göre çocuğu daha fazla aktif öğrenmeye yönlendirdiği ve öğrenilen sosyal becerilerin daha fazla genellenebilirliği olduğu belirtilmektedir (Çiftçi, 2001; Dağseven-Emecan, 2008; Ömeroğlu ve diğerleri, 2014).

İşbirlikçi öğrenme yöntemi: İşbirlikçi öğrenme yöntemi sadece akademik ve bilişsel becerilerin öğretiminde değil, sosyal becerilerin öğretilmesinde de sıklıkla kullanılmaktadır. İşbirlikçi öğrenme yöntemi çocukların olumlu etkileşimlerini artıran küçük grup öğrenme etkinlikleriyle bir problemi çözme ya da bir öğrenme görevini yerine getirme gibi ortak bir amaç için birlikte çalışma yöntemidir. Bu öğretim yöntemi, çocukların konuları tartışarak kendi kendilerine öğrenmelerine olanak tanıyan gerçek bir öğrenme ortamı hazırlamayı gerekli kılmaktadır. İşbirlikçi öğrenmenin en önemli özelliği, çocukların ortak bir amaç doğrultusunda küçük heterojen gruplar halinde birbirlerinin öğrenmelerine yardım ederek çalışmalarınıdır. İşbirlikçi öğrenmede çocuklar, başkalarına yardım etme, bir ekip oyuncusu olma ve akademik başarı için fırsatlar elde etmektedirler (Avcıoğlu, 2005).

Akran aracılı öğretim yöntemi: Akran aracılı öğretim, bir bireyin diğer bir bireye belirlenen konuyu materyaller kullanarak, usta çırak ilişkisi içinde tecrübe aktarımı yoluyla öğrettiği, bireylerin akademik ve sosyal becerilerini geliştirmeyi amaç edinmiş bir öğretim metodudur. Bu yöntemde, bireyler hem öğreten hem de öğrenen akran rolünde yada sadece öğrenen ve sadece öğreten akran rolünde olabilir. Akran aracılı öğretim, öğreten akranın tepki verme fırsatını arttırmakta ve görevi tamamlama davranışını geliştirmektedir (Avcıoğlu, 2005; Gardner, Cartledge, Seidl, Woolsey ve Schley, 2001).

Model olma ve video modelleme yöntemi: Çoğu sosyal beceri eğitimi programında model olma kullanılmaktadır. Model olma aşamasında çeşitli teknikler kullanılmaktadır. Model olmak için eğitici ya da akran grup üyesi kullanılabileceği gibi kayıtlı modelde (video, kaset vb.) kullanılabilir (Bacanlı, 2012). Kayıtlı modellerin kullanıldığı yönteme video modelleme denilmektedir. Video modelleme, program sunulurken anlatım metodundan daha fazla esneklik sağlayan, rol

oyunlara ve dramalara daha fazla imkan veren bir yöntemdir. Çocuklar bu yöntemle farklı model davranışları görme ve farklı durumları tartışma imkanı yakalarlar. Bu esnek modelleme yaklaşımı, program içeriğinin daha iyi genelleştirilmesini sağlar ve kazanılan becerilerin sürdürülebilirliği ile sonuçlanır. Erken çocukluk dönemi çocuklarının daha az konuşmalara odaklandıklarından ve dikkat sürelerinin kısa olmasından dolayı bu yöntem onlar için daha ilgi çekicidir (Webster-Stratton ve Reid, 2004). Model olma yönteminde ise, model olunurken öğretilecek sosyal beceri örnek olayları canlandırılarak öğretilmek istenen becerinin doğru kullanımı çocuklara gösterilir. Çocuklara hangi beceriye ilişkin model olunacağı açık olarak belirtilmelidir (Çiftçi ve Sucuoğlu, 2009).

Drama ile sosyal beceri öğretimi: Drama ve dramatik etkinlikler sırasında çocuklar, öğrenmeye odaklanıp, önceki yaşantılarıyla bağlantılar kurup daha sağlıklı sosyal ilişkiler kurabilme şansına sahip olmaktadır. Ayrıca drama, insan ilişkilerine farklı bakış açıları sunarak sosyal becerilerin gelişmesine ortam hazırlamaktadır (Güven, 2006). Dramatik etkinlikler ve drama çocuğun duygularını rahatça ifade etmesine, kendini tanımasına, duygularını başkalarına ifade edebilmesine ve başkalarının duygularını almasına yardımcı olmaktadır (Ömeroğlu, Yayla Ceylan, Erbay ve Özyürek, 2010). Dramanın diğer tekniklerle kıyaslandığında üstün yanı çok sayıda duyuya aynı anda hitap etmesidir. Drama yöntemi, hem görsel, hem işitsel, hem dokunma duyusuna yönelik, hem de bedensel uyarıcılar sağlama imkanına sahiptir (Erdoğan, 2003).

Rol oynama tekniği: Rol oynama tekniğinde, tehditkar olmayan bir durum, fikir yada günlük yaşamda karşılaşılan bir olayda yer alan karakterlerin duyguları ve özellikleri izleyici grubu önünde canlandırılır. İzleyici grubunun üyeleri sadece dinlemek ya da tartışmak yerine, olayın nasıl oluştuğunu izlerler ve konunun ayrıntılarını incelerler. Bu teknikte, bireyler, farklı bir kimliğe ve kişiliğe bürünür, başkalarının duygularını, neler hissettiklerini, düşüncelerini ve başkalarının bakış açılarını anlama olanağı bulurlar. Rol oynamalar sırasında öğretmenin çocuklara rehberlik etmesi gerekmektedir. Çocuklar canlandırmalara başlamadan önce, öğretmen rol oynamaları ve ortamı düzenlemelidir. Çocuğun daha sonra ne yapılacağını bilmediği durumlarda, rol oynamalarla ilgili yada çocuğun neler söylemesiyle ilgili öğretmen rehberlik edebilir. Çocuklar programda ilerledikçe bu rol

oyunlar daha karmaşık hale getirilebilir ve böylece çocuk farklı bakış açıları geliştirir (Avcıoğlu, 2005; Webster-Stratton ve Reid, 2004).

Koçluk yapma: Bu yöntem, seçilen davranışın sözel yönergelerle öğretilmesini ifade etmektedir. Bu tekniğin üç önemli unsuru bulunmaktadır. Bunlardan birincisi, davranışın kurallarını belirlemek, ikincisi davranışı tekrarlamak, üçüncüsü ise geri bildirimde bulunmaktır (Gülay ve Akman, 2009). Koçluk yapma pratikte model alma, rol oynama, bilişsel davranışsal ve bilişsel yeniden yapılanma ve etkili davranışların doğrudan pekiştirilmesi gibi yaklaşımların çeşitli öğeleriyle bağlantılı olarak kullanılmasıdır (Dereli, 2008).

Ev ödevleri: Sosyal beceri eğitiminin en kritik eleştirisi gündelik hayata genelleştirilmesi ile ilgilidir. Bundan dolayı, öğrenilen sosyal becerilerin gündelik hayata genelleştirilmesi önem arz etmektedir. Bunu sağlamanın en alışılmış yolu da katılımcılara ev ödevi vermektir. Bu ev ödevleri sosyal becerilerin eğitim dışında kullanılmasını içermelidir (Bacanlı, 2012). Ailelerin çocukların çalışmalarına katılmalarını sağlamak için ev ödevleri önemli bir rol üstlenmektedir ve ebeveynlerden ev ödevlerini çocukları ile beraber yapmaları konusunda destek istenmelidir (Webster-Stratton ve Reid, 2004).

2.2. DUYGUSAL GELİŞİM VE DUYGULARI ANLAMA

2.2.1. Duygusal Gelişim

Duyguların sınıflandırılması ve tanımlanması ile ilgili yapılmış araştırmalar incelendiğinde, duygularla ilgili yaklaşımların bazılarında, duygu davranışsal bir terim olarak incelenirken, bazılarında tamamıyla psikolojik bir terim olarak ele alınmıştır (Fantino, 1973; Kleinginna ve Kleinginna, 1981; Plutchik, 1980). Kleinginna ve Kleinginna (1981)'nin araştırmasına göre, 1980 yılına kadar İngilizce alan yazında 92 farklı duygu tanımı yer almaktadır ve bunlar farklı kategorilerde incelenmiştir. Örneğin, fizyolojik kategori, duygunun biyolojik mekanizmaları üzerinde ki bağımlılığını vurgulayan tanımları; duygusal / dış vurumcu davranış kategorisi, dışarıdan gözlenebilen duygusal tepkiler ile ilgili tanımları; bilişsel kategori, duygunun algısal ve düşünsel yönü ile ilgili tanımları; dış uyaranlar kategorisi, duyguyu dışarıdan tetikleyen durumlarla ilgili tanımları; yıkıcı ve uyarlanabilir kategori, duygunun hem işlevsel yada işlevsel olmayan hem de organize

edilebilir yada organize edilemeyen fonksiyonel etkilerine vurgu yapan tanımları; çok boyutlu kategori, duygunun birçok önemli bileşenini işaret eden tanımları; motivasyonel kategori, duygu ve duyguların motive edici etkisini ele alan tanımları içermektedir. Psikologlar birçok açıdan duyguların geniş bir sınıflandırmasını yapmaya çalışmış olsalar da, tüm sınıflandırmalar bir duyguyu ya olumlu (pozitif) ya da olumsuz (negatif) olarak belirtmektedir (Izard, 2009).

Duygu, fizyolojik uyarılmayı, hisleri, bilişsel süreçleri ve kişisel olarak önemli görülen bir duruma cevaben gösterilen belirli davranışsal tepkileri içeren bedensel ve zihinsel değişimlerin karmaşık bir şeklidir (Gerrig ve Zimbardo, 2013). Duygu, bireyin onun için önemli olan bir durum ya da etkileşim içinde olduğu zaman meydana gelen his veya duygulanımdır ve bir kişinin içinde olduğu ya da yaşadığı iletişimsel bir durumla ilgili memnuniyet ya da memnuniyetsizliği yansıtan davranış özelliğidir (Santrock, 2015). Duygu, bireylerin mutluluk, kızgınlık, üzüntü, korku gibi temel hislerini içeren genel bir ifade şeklidir (Salovey, Detweiler, Steward ve Bedell, 2001). Skinner (1953)'a göre duygular, kurgusal nedenlere bağlı olarak ortaya çıkan davranış sembolleridir ve çeşitli koşullara göre davranışı sınıflandırmamıza hizmet eder.

Duygusal tepkiler üzerinde merkezi sinir sistemi ve otonom sinir sisteminin önemli görevleri bulunmaktadır. Merkezi sinir sistemi, bedenin beyin ve omurilikten oluşan sinir sistemi kısmıdır. Otonom sinir sistemi ise, bilinçli olarak kontrol etmediğimiz solunum, sindirim ve uyarılma gibi bedensel faaliyetleri düzenleyen, bedenin istemsiz motor tepkilerini kontrol eden sinir sistemi alt bölümüdür. Otonom sinir sistemi, hem sempatetik hem de parasempatetik bölümlerin eylemiyle vücudu duygusal tepkilere hazırlar. Bölümler arasındaki denge uyarılan dürtünün niteliğine ve yoğunluğuna bağlıdır. Hafif ve hoş bir dürtüyle parasempatetik bölüm daha aktiftir; hafif ve nahoş bir dürtüyle de sempatetik bölüm daha aktiftir. Her iki durumda da daha yoğun bir dürtüde, hem sempatetik hem de parasempatetik bölüm aktif olacaktır. Fizyolojik olarak, korku ve öfke gibi güçlü duygular vücudu hızlı ve sessiz bir şekilde potansiyel tehlikeye hazırlayan acil tepki sistemini harekete geçirir. Sempatetik sinir sistemi, iç organların sırasıyla kan şekeri salgılamasına, kan basıncını yükseltmesine ve terlemeyi arttırmasına yol açan adrenalin bezlerinden hormonların (epinefrin ve norepinefrin) salgılanmasını yönetmekle sorumludur. Acil

durum geçtikten sonra vücudu rahatlatmak için, parasempatetik sinir sistemi aktive edici hormonların salgılanmasını engeller ve vücut bir süre uyarılmış kalabilir. Çünkü bazı hormonlar kanda dolaşmaya devam etmektedir (Gerrig ve Zimbardo, 2013).

Uyarılmanın hem hormonal hem de sinirsel yönlerinin hepsi duyguların ve saldırı-savunma-kaçınma şekillerinin kontrol sistemi gibi çalışan, merkezi sinir sisteminin bir parçası olan hipotalamus ve limbik sistemi tarafından kontrol edilir. Burada duygular için bir giriş kapısı ve bir hatıra süzgeci işlevini gören ve limbik sistemin bir parçası olan amigdala önem kazanır. Amigdala, duylardan aldığı bilgilere önem verir ve özellikle olumsuz deneyimlere anlam vermede önemli bir rol oynar. Korteks ise, duygusal deneyimlere iç sinir ağlarıyla ve vücudun diğer kısımlarıyla bağlantı kurarak dahil olur. Korteks, psikolojik deneyimi biyolojik tepkilerle bütünleştiren çağrışımlar, hatıralar ve anlamlar sağlar (Gerrig ve Zimbardo, 2013).

Duygusal gelişim, bireyin dış dünyasının iç dünyasına etki etmesi sonucu meydana gelen duygulardan hoşlanıp hoşlanmama durumudur. Bebek doğduktan sonra anne karnındaki gibi sıcak, rahatlık ve güvence ister. Bebeklerin temel gereksinimlerinin karşılanmaması durumu onlarda çeşitli duyguların oluşmasına sebep olur. Gereksinimleri karşılanan bebek mutludur. Karnının acıkması, altının ıslanması ya da herhangi bir fiziksel rahatsızlığı onu huzursuz eder ve ağlatır. Doğduğu ilk günden itibaren anne-babasının onu isteyip istemediğini anlayabilir. Duygusal tepkiler, bebeğin öğrenmeye başlaması ve olgunlaşmasıyla beraber farklılaşır. İlk zamanlarda her şeye ağlayan bebek, zamanla ihtiyaçları doğrultusunda ağlar. Duygusal gelişim, bebeklik ve çocukluk döneminde diğer gelişim alanlarıyla doğrudan ilişkilidir. Tüm gelişim alanlarında olduğu gibi duygusal gelişimde de bireysel farklılıklar söz konusudur (Üre, Arı ve Seçer, 2008).

Segal (2009)'a göre duygusal gelişim yaşam boyu süren bir süreçtir ve birey olma potansiyelinin bir parçasıdır. İnsan hislerin farkında olmayı, onları kabul etmeyi ve onların sağladığı bilgiyi ve diğer bireylerin avantajı için kullanmayı yaşam boyu öğrenebilir. Duygular, değişik durumlar ve deneyimlere tepki olarak ortaya çıkar ve her insan belli bir durum karşısında farklı şeyler hissedebilir. Duygular insan olmanın en önemli unsurlarından biridir ve sosyal ilişkilerin kurulmasında temel rolü üstlenir (San Bayhan ve Artan, 2009).

Dil ve benlik kavramındaki kazanımlar, erken çocukluk döneminde duygusal gelişimi destekler. Araştırmacıların (Halberstadt, Denham ve Dunsmore, 2001; Saarni, Campos, Camras ve Witherington, 2006) duygusal yeterlik olarak adlandırdıkları duygusal becerilerde iki ve altı yaşları arasında ki çocuklar önemli gelişmeler gösterirler. Çocukların, yetişkinlerle ve akranlarıyla olumlu sosyal ilişkiler kurmaları, diğer insanların duygularını anlayabilmeleri, kendi duygu ve davranışlarını kontrol edebilmeleri ve duygularını düzenleyip ortamın koşullarına göre ifade etmeleri, erken çocukluk döneminde sosyal-duygusal gelişimin en önemli unsurları arasında yer alır (Denham, 1998; Denham ve Couchoud, 1987; Izard, Fine, Schultz, Mostow, Ackerman ve Youngstrom, 2001).

Erken çocukluk döneminde ki çocuklar ilk olarak duyguları anlama becerileri ile ilgili kazanımlar elde ederek duygular hakkında konuşmada ve diğer bireylerin duygusal sinyallerine uygun karşılık vermede daha yeterli hale gelirler. Daha sonra duygusal düzenlemede, özellikle de olumsuz duygularla başa çıkmada, daha iyi duruma gelirler. Son olarak da, erken çocukluk döneminde ki çocukların öz-bilinçli duyguları ve empatiyi daha sık kullanmaları, ahlak gelişimlerine katkıda bulunur (Berk, 2013).

Erken çocukluk döneminde çocukların kelime dağarcıklarının kendilerini ifade etmede yetersiz olmasından dolayı, duygular önemli sosyal işaretlerdir ve sosyal becerilerinde temelini oluşturur. Bu yüzden eğitimcilerin ve araştırmacıların sosyal becerilerin gelişimi için duygusal becerilerin gelişiminin ne kadar önemli olduğunun farkında olmaları ve sosyal beceri eğitimi programlarında duygusal becerileri geliştirici etkinliklere yer vermeleri önerilmektedir. Duygusal gelişim, çocuğun okula uyumunu, akran ilişkilerini ve akademik başarısı üzerinde çeşitli etkilere sahiptir. Çocuğun okul yıllarında görülen davranış problemlerinin temelinde duygusal becerilerin kazanılmasındaki eksiklikler rol oynamaktadır (Cichetti, Ganiban ve Barnett, 1991; Denham, 1998; Durmuşoğlu Saltalı, 2010; Webster-Stratton ve Reid, 2004).

Erken çocukluk döneminde genellikle akademik ve bilişsel becerilere odaklanılması gerektiğine inanılmaktadır ve bu nedenle duygusal beceriler göz ardı edilmektedir. Oysaki sosyal ve duygusal olarak uyumlu çocuklar daha başarılıdır, kendine güvenleri yüksektir, iyi ilişkileri ve iyi iletişimleri vardır. Bu çocuklar,

zorlayıcı görevleri üstlenirler ve sürdürebilirler. Okul ortamı duygusal gelişimi artırmak için ideal bir ortamdır (Pahl ve Barrett, 2007).

Her yaş döneminin kendine özgü duygusal gelişim özellikleri vardır. Duygusal gelişim yaşlara göre farklılık göstermektedir. Bebeklik döneminde araştırmaların daha çok mutluluk, kızgınlık ve korku duygusu üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir (San Bayhan ve Artan, 2009). Bebeğin doğumdan sonra etkileşim içeren ilk duygusal tepkisi karşısındakine gülümsemesidir. Bebekler yüzlerdeki toplumsal/duygusal ipuçlarına yaklaşık iki ile üç aylık olduklarında dikkat etmeye başlarlar. Bu yaşlardaki bebekler aynı zamanda insanların duygusal ifadelerindeki değişiklikleri fark edip bunlara farklı tepkiler göstermeye de başlarlar. Bu tepkilerin amacı, gereksinimlerini karşılayacak birini yanına getirmektir. Üç ile beş ay arasında bebek, tepkilerini ayırt edici şekilde yapar. Bu nedenle tanıdığı bir kişi, onu daha kolay sakinleştirebilir. İlk altı ay, çocuğun kendi bedeninin ihtiyaçlarına duyarlı olduğu bir dönem olmakla birlikte, bu ihtiyaçlarını karşılamada ona yardımcı olan yetişkinlere de bağıllık geliştirdiği bir dönemdir. Bu bağıllık aynı zamanda, çocukta özellikle ilk yıllarda temelleri atılan güven duygusunun da kaynağını oluşturur. Altı aylık bebek, aileden ve çevresinden ilgi beklerken kendisi de çevresine ilgi gösterir. Tanıdıklarına olumlu tepki, tanımadıklarına ağlama tepkisi verir. Bebekler ilk aylarda insan sesi duyduklarında, kucağa alındıklarında sessizleşirler. Her geçen gün insanlara daha fazla tepki verirler. Gülümserler, gıgıldarlar ve sese yönelirler. Haviland ve Lelwica (1987), bebeklerin mimikleri üzerinde yapmış oldukları araştırma sonucunda, anneleri mutluluklarını hem yüz hem de ses ile ifade ettiğinde on aylık bebeklerin mutlu görüldüğünü, ilgilerinin anneye yöneldiğini ve ona bakmaya başladıklarını bulgularında kaydetmişlerdir; anne üzüntüsünü ifade ettiğinde bebeğin ağız hareketleri fazlalaşmıştır ya da bebekler başka bir yöne bakmaya başlamışlardır; anne kızgınlığını ifade ettiğinde ise bazı bebekler şiddetli bir şekilde ağlamaya başlarken, bazılarının da bakışları durgunlaşmıştır (Akt. Bee ve Boyd, 2009; Hatfield ve Rapson, 2010). Onuncu aydan sonra diğer insanların ses, jest ve davranışlarını taklit etme, oyuncaklarla birlikte oynama, oyuncak elinden alındığında sinirlenme ve ağlama görülür (Avcı, 2003; Bee ve Boyd, 2009; Oktay, 2000).

Birinci yılın sonunda çocuklar, hayal kırıklığının farkına varırlar. Yeni yürümeye başlayan çocuğun iletişim becerileri arttıkça, öfke ve hayal kırıklıklarını ifade etme yetenekleri artar, bekleme, paylaşma gibi kavramları anlayamazlar. Bu nedenle açlık, sıkıntı, yorgunluk, öfke patlamasına neden olur, yeni yürümeye başlayan çocuklar, birey olmayı arzular ve yeni kazandıkları becerileri ifade etmeye çabalarlar (Alpan, 2006). Anne gülümsediğinde bebekte gülümser ya da annenin başını sallaması “bunu yapma” anlamındadır. Duygularını ve davranışlarını birleştirmeyi öğrenirler. Ayrıca çocuk, yüz ifadelerini, beden duruşlarını ve temel duyguları ayırmaya başlar. 18-36 aylar arasında istekler ve arzular çoklu duygusal imgeler tarafından betimlenebilir. Çocuk deneyimlerini düşünerek problemlerini çözer. İlişkiler, diyaloglar, duygular, duyguların gelişmesiyle ortaya çıkan yeni imgeler iç dünyada yer almaya başlar (Greenspan, 1997).

Çocuklar ilk olarak 2,5 yaşından sonra mutlu, üzgün, öfke, korku gibi kelimelerle iç duygularını ifade eden kelimeler kullanmaya başlarlar. Çocukların konuşmalarında amaç, duygularını basitçe nasıl yorumladığıdır (korkuyorum, mutluyum). Üç yaşındaki çocuklarda duygu ifadelerinin kullanım oranında ve niteliğinde artış görülmektedir (Erden, 2008).

Dört yaşında çocuğun bedeninde ve kişiliğinde yeni gelişmeler oluşur. Bu gelişmelere paralel olarak çevresi genişlemeye devam eder, çocuk girişimcilik ve atılganlık eylemlerini açıkça göstermeye başlar. Meraklı, sakin, daha uyumlu ve davranışlarını daha kolay kontrol edebilecek durumdadır. Sosyal gelişim yönünden yetişkinleri gözleyerek, onların davranışlarını taklit eder. İkinci yaştan önce başlayan arkadaş tercihi, üç dört yaşlarında kuvvetli bağlılıklara dönüşür. Bağlılıkların süresi genellikle kısadır. Çocukların arkadaşları tarafından kabul ya da reddedilmelerinde, yaş, cinsiyet, liderlik, rekabet, dayanışma davranışları önemli etkenlerdir. Çocukların yaşantılarını dört yaşlarındaiken, yetişkinlerin yanı sıra arkadaşları da etkilemeye başlar. Arkadaşlar, hem model, hem de sosyalleşme açısından etkili olurlar. Rekabete dayalı oyunlardan hoşlanırlar. Zaman zaman çatışma ve saldırgan davranışlar gözlenebilir. Çocuklar, sıralarını beklemeyi, paylaşmayı, yardımlaşmayı, işbirliğini, başkalarının isteklerini dikkate almayı, kendi haklarını korumayı, başkalarıyla iyi ilişkiler kurmayı öğrenirler. Arkadaş ilişkileri içinde bir özdeşleşme olgusu mevcuttur. Çocuk bu yaşta yavaş yavaş olaylara başkası açısından bakmaya başlar.

Ayrıca dördüncü yaşta hayal gücünde büyük bir gelişme yaşanır ve çocuk gerçek ile hayali birbirine karıştırma eğilimindedir. Bu yaşta henüz sahiplik duygusu gelişmemiştir. Gördüğü her şeyin kendisinin olduğuna inanır. Bu yaştaki nasıl yalancı değilse hırsızda değildir. Diğer yandan, bu dönemde iç gerilimin dışa vurulduğu belirtilere de sık rastlanabilir (Kagan, 1984; Üre, Arı ve Seçer, 2008; Yavuzer, 1998).

Beş yaş çocuğu diğer çocuklarla oldukça başarılı bir biçimde oynayabilir ve akranlarıyla ve yetişkinlerle sözel olarak kolayca iletişime geçebilir. Hem fiziksel hem de sözel saldırganlık yapabilir. Toplum içinde bazen olumsuz davranır. Hayalinde yarattığı kişiler ile konuşabilir. Hayal ettiği olayları gerçekmiş gibi anlatır. Zaman zaman tedirginlik ve küskünlük gösterirse de bu tür davranışlar daha çok çocuk yorgun, uykusuz veya hasta olduğunda ortaya çıkar (Navaro, 2006; Polat Unutkan, 2003).

Altı yaş çocuklarının çoğunluğu mutlu, üzgün, sinirli, heyecanlı, mutsuz, rahatlama, hayal kırıklığına uğrama, ürkek ve neşeli olma gibi kelimeleri kullanırlar (Erden, 2008). Altı yaş fırtınalı ve duygusal bir yaştır. Bencil ve kavgacı olabilir. Bir şeye kızdığı zaman onun sorumlusu olarak annesini görür ve hıncını ondan almaya çalışır. Altı yaşında çocuklar, masallarında etkisiyle hayali nesnelere korkarlar. Kızgınlık, mutluluk, sevgi gibi duygularını belli ederler ve başkalarının duygularını anlarlar. Duygusal durumunu ifade etmede dramatik oyunu ve çeşitli araçları kullanırlar (Polat Unutkan, 2003). Bu yaşta çocuk, son derece meraklı olup çevresindeki her şeye ilgi duyar. Düşünce açısından gerçekçidir. Kendisine konulan yasaklar ve uyması istenilen kurallar için neden sorusunu sorar. Başkalarını düşünmeye, başkalarının haklarına saygı duymaya başlar. Çevresindeki kişilerin duygularını anlamaya ve paylaşmaya başladığı gözlenir. Empati duygusu bu yaşta tam olarak ortaya çıkar. Kendi kendini eleştirebilir. Anne babasına olan bağımlılığı devam eder. Ancak öğretmeni ve arkadaşlarına verdiği önem giderek artar. Yalnız başına oynamaktan hoşlanmaz. Organize edilmiş grup oyunlarından hoşlanır. Çocuklar altı yaşındayken, başkaları ile iyi ilişkiler kurma, paylaşma, işbirliği, dostluk, sempati gibi davranışların yanı sıra rekabet, kavga, sözel tartışmalar gibi olumsuz davranışlarda bu yaş çocuklarında gözlemlenebilir (Çağdaş ve Seçer, 2002).

Yaşar (2015)'a göre, duygusal gelişim sık sık bilişsel ya da akademik gelişimin gölgesinde kalmaktadır. Okullarda uygulanan programlar incelendiğinde

sosyal ve duygusal gelişim boyutlarına yönelik olan programların akademik öğrenme ve başarının yanında ikincil düzeyde tutulduğu görülmektedir (McCombs, 2004). Ancak 2000’li yıllardan sonra yapılan araştırmalarda pek çok araştırmacı (Adelman ve Taylor, 2005; Goleman, 2005) bu durumu eleştirerek kişinin yaşamında sosyal ve duygusal gelişimin ve bu gelişim alanları ile ilişkili kişilik özellikleri ve davranışsal becerilerin önemini vurgulamıştır (Yaşar, 2015). Adelman ve Taylor (2005) ise sadece kavram öğretimine ve sınıf yönetimine dayanan ve duygusal gelişimi ihmal eden okulların çocukları geleceğe hazırlamada başarısız olacaklarını savunmuştur.

2.2.2. Temel Duygular

Birçok durumda duygular, bir bireyin dünyayla iletişimini içerir. Duygu, iletişimden daha fazlasını içermekle birlikte, bebeklik döneminde, daha ön planda olan bir iletişim yönüdür (Campos, 2009). Duygular, anne, baba ve bebeklerin iletişim kurduğu ilk dildir ve bebeklerin anne babalarına bağlanma geliştirmeleri için temeller sağlar (Santrock, 2015). Bebekler on ikinci aydan sonra başkalarının duygularını fark edebilirler. İnsanların yüz ifadeleri, onların duygusal durumları hakkında zengin bir bilgi kaynağıdır (Camras, Dunn, Izard, Lazarus, Panksepp ve Rothbart, 1994; Izard, Fantauzzo, Castle, Haynes, Rayias ve Putnam, 1995).

İnsan ve hayvanlarda da mevcut olan ve yaşamın ilk yılında ortaya çıkan duygular temel duygulardır ve bu duygular “mutluluk, üzüntü, korku ve şaşkınlık” duygularıdır (Santrock, 2015). Gross (2004) temel duyguları “mutluluk, üzüntü, öfke ve şaşkınlık” olarak değerlendirmiştir, Goleman (2005) ise temel duyguları “korku, öfke, üzüntü ve mutluluk” olarak ele almıştır. Öfke bir duygu değildir. Kızgınlık duygusu sonucu oluşan bir davranış biçimidir. Ancak kızgınlık duygusu öfkeye eşlik etmektedir. Alan yazında öfke de bir temel duyguymuş gibi ele alınsada, öfke sadece kızgınlık duygusunun bir ifade biçimidir.

Bebeklik döneminde ise daha çok üç duygu üzerinde araştırmaların yoğunlaştığı görülmektedir. Bu duygular ise; “mutluluk, kızgınlık ve korku”dur (San Bayhan ve Artan, 2009).

2.2.2.1. Mutluluk (Sevinç)

İnsanlık tarihi kadar eski olan mutluluk kavramını tanımlamak kolay değildir. En basite indirgenerek, temelde mutluluğun hissedilen bir duygu ya da bu his

enasındaki durum olduğu söylenebilir. Yaşam memnuniyeti, moral ve öznel iyi olma hali (subjektif esenlik) terimleri mutluluk yerine kullanılabilen kavramlardır (Bülbül ve Giray, 2011). Amerikan görgül ekolüne bağlı psikologlar deneysel sosyal psikolojinin yöntemlerini mutluluk kavramının açıklanabilmesi için kullanmışlarsa da, mutluluk kavramının açıklanmasında ortak bir görüş bulunmamaktadır (Bilgin, Ergenç ve Timurcanday, 1985).

Mutluluk kavramı, insanların belli bir konuda ya da yaşamın herhangi bir anındaki bir etkinlikten zevk alması, hoşnut kalması, başka bir anlamla yaşam sürecinin kendisi için nesnel olarak bir anlam ifade etmesi olarak tanımlanabilir (Aslan, 2001). Wilson (1967)'a göre mutluluk, birey bir amaç veya hedefe ulaştığında yada bir gereksinimini doydurduğunda gerçekleşir, amacına ulaşamazsa ve gereksinimini doyuramazsa mutsuz olur. Goleman (2011) ise mutluluk kavramını, coşku, rahatlama, tatmin, haz, sevinç, eğlenme, gurur, tensel zevk, heyecan, vecd hali, hoşnutluk, kendinden geçme ve aşırı zindelik olarak açıklamıştır.

Araştırmacılara göre (Diener, 1984; Hyborn, 2000) psikolojide genel olarak mutluluk kavramı, öznel iyi oluş kavramıyla ele alınmaktadır. Öznel iyi oluş, bireyin yaşamında ne düzeyde doyum aldığını, olumlu ve olumsuz duyguları ne düzeyde yaşadığını değerlendirmesi anlamına gelmektedir. Bireyler, yaşamlarından yüksek düzeyde doyum alıyorsa ve olumlu duyguları sıklıkla yaşıyorlarsa mutlu oldukları ve öznel iyi oluşa sahip oldukları düşünülür (Lyubomirsky, Sheldon ve Schkade, 2005).

Mutluluğun oluşturduğu başlıca biyolojik değişiklikler arasında, beyinin merkezinde olumsuz duyguları engelleyip bir enerji artışına yol açarak, kaygı verici düşünceleri durduran bir takım faaliyetler yer alır. Ancak bedeni rahatsız edici duyguların yarattığı biyolojik uyarılmadan kurtaran sakinlik hali dışında, belirli bir fizyolojik değişim görülmez. Bu yapılandırma, bedene genel bir dinlenme sağlar, ayrıca kişiyi elindeki işi yapmaya, çeşitli hedeflere doğru ilerlemeye hazır ve istekli hale getirir (Goleman, 2005).

Pozitif bir duygu olan mutluluğun en iyi göstergesi gülümsemedir. Mutluluk, yüz ifadesi olarak en yoğun ağız ve göz bölgesinde ki farklılaşmadan gözlenebilir. Mutluluk kaş ve alın bölgesinde önemli değişikliklere neden olmaz. Mutlu insan daha

dikkatlidir ve konsantre olma yeteneği daha iyidir (Konrad ve Hendl, 2001; Schober, 1999).

2.2.2.2. Üzüntü

Üzüntü bireyde, acı, keder, neşesizlik, kasvet, melankoli, kendine acıma, yalnızlık, can sıkıntısı, umutsuzluk ve patolojik olduğunda şiddetli depresyon hali yaşamasına sebep olan bir duygu halidir. Üzüntünün esas işlevi, yakın birinin ölümü veya büyük bir hayal kırıklığı gibi önemli kayıplara uyum sağlamaya yardımcı olmaktır. Üzüntü bireyde enerjiyi azaltır, derinleşip depresyona yaklaştıkça da metabolizmayı yavaşlatıp hayatta zevk alınan şeylerden uzaklaşmaya sebep olur. Bu içe dönüklük, kaybın veya kırgınlığın yasını tutup, sonuçlarını değerlendirmeyi, sonra da artan enerjiyle birlikte yeni başlangıçlar planlamayı sağlar (Goleman, 2005).

Üzüntü yüzde en çok göz bölgesinde izlenir. Üzüntü belirtileri arasında, bitkinlik, iştahsızlık, uykusuzluk, konsantre olamama hali yer alır. Boynu bükük durma, ağlamaklı yüz ifadesi, bakışların aşağıya doğru olması ve omuzların düşük olması da üzüntü belirtileri arasındadır. Bebeklerde ilk üzüntü belirtisi doğumda anneden ayrılma esnasında izlenir (Konrad ve Hendl, 2001; Schober, 1999).

2.2.2.3. Kızgınlık

Kızgınlık, insanın doğuştan getirdiği ve yaşamın ilk yıllarında gelişen, çocuk yada gencin günlük hayatı içerisinde çok sık oluşan, doyurulmamış isteklere, istenmeyen sonuçlara ve karşılanmayan beklentilere karşı verilen son derece doğal, evrensel, saldırganlık ve şiddet içermeyen, hayatı zenginleştiren, yaşamın sürdürülmesi için gerekli olan bir duygudur (Albayrak ve Kutlu, (2009).

Kızgınlık, gerçek veya varsanılan bir engellenme, tehdit veya haksızlık karşısında oluşan bilişlerle ilgili ve kişiyi rahatsız edici uyarıcıları ortadan kaldırmaya yönelten, güçlü bir duygu olarak tanımlanırken (Biagio, 1989); Törestad (1990) kızgınlığın planlanarak ortaya çıkan bir durum olmadığını, çoğunlukla, engellenme, haksızlığa uğrama, eleştirilme, küçümsenme gibi durumlarda oluştuğunu belirtmektedir. Kassinove ve Sukhodolsky (1995)'de belirli bilişsel, algısal çarpıtmalarla bağlantılı fenomenolojik ve içsel bir duygu durumu olarak tarif etmektedirler (Akt. Balkaya ve Şahin, 2003).

Kızgınlık farklı kültürlere sahip insanlarda bile aynı tarzda ortaya çıkmaktadır (Ekman, Friesen ve O'Sullivan, 1987). Kızgınlık hissi planlanan bir işin istenildiği gibi sonuçlanmadığında kendini gösterir. Kızgınlık durumunda, bireyde nabız hızlanır, kan basıncı değişiklikleri gözlenir, derideki duyu hassaslaşır. Kızgın bir kişide en dikkat çeken bölge kaşlardır. Kızgınlık durumunda kaşlar çatılır, gözler açılmış, burun delikleri genişlemiş, ağız sıkıca kapatılmıştır. Üç dört aylık bebeklerin kızgınlıkları yüzlerinden anlaşılabilir (Konrad ve Hendl, 2001).

Çocuklar, pek çok duygu gibi kızgınlığında sosyal olarak kabul görmediğini küçük yaşta anlarlar. Büyüdükçe anne babaları onların kızgınlıklarını kontrol altına almalarını beklerler. Bunu evde kazanamayan çocuklar, daha sonra okul öncesi kurumda veya erken çocukluk döneminde arkadaşları tarafından dışlanabilirler (San Bayhan ve Artan, 2009). Vurma ve öfke krizleri, bebeklikte ve oyun çocukluğunda kızgınlığın ortak ifadesidir. Bağırma, tekmeleme, kendisini yere atma, nefes kesilmesi gibi davranışlar öfke nöbetinin şiddetini göstermektedir (Erden, 2008). Öfkenin kontrol edilmesi demek hiç öfkelenmemek anlamına gelmemektedir. Kızgınlık duygusu da yaşamın bir parçasıdır. Önemli olan bu duyguyu kontrol altına alabilmek veya yaşanan bu duygunun etkisini azaltabilecek şekilde başka bir yöne aktarabilmektir (San Bayhan ve Artan, 2009).

2.2.2.4. Korku

Korkuya sebep olan faktörler kişiden kişiye değişse de, korku, tehditkar yada bilinmeyen bir durum karşısında duyulan huzursuzluk ve telaş olarak tanımlanmaktadır. Korku, canlı varlıkların, görünen ve görünmeyen tehlikeler karşısında gösterdikleri en doğal tepkidir. Aslında her korku, canlıyı uyaran ve kendini savunmasını sağlayan yararlı bir düzenektir (Yörükoğlu, 2004; Konrad ve Hendl, 2001).

Korku duygusunu yaşayan birinde, heykel gibi hareketsiz ve nefessiz kalma, yada hızlı hızlı nefes alıp verme, soluk deri rengi, soğuk terleme, kasların özellikle dudakların titremesi, ağız kuruluğu, gözlerin iyice açılması görülebilir (Konrad ve Hendl, 2001).

İki-üç yaş çocukları yüksek seslerden, tuvalet sifonundan, elektrik süpürgesinden, gök gürültüsünden ürkerler. Üç-dört yaşlarında bunlara karanlık,

dilenci, hırsız, polis ve öcü korkuları eklenir. Bu yaşlarda anne-babadan ayrı kalmak tedirginliği yol açar. Dört yaşında doruk noktaya ulaşan korkularda yavaş yavaş azalma görülür. Korkular daha somutlaşır. Köpekten, düşüp yaralanmaktan, bir yerinin sıyrılıp çizilmesinden, kesilip kanamasından korkulur (Yörükoğlu, 2004). Okul öncesi dönem çocuklarında ağlama yada kaçmayı deneme gibi davranışlar korkunun belirtisidir. Korktuklarını yüz ifadeleri ve vücut duruşları ile belirtebilirler (Schaffer, 2005).

Anne babalar ve eğitimciler çocukların korkularını yok saymamalı, asla küçümsememeli ve alay etmemelidirler. Çocuğu saygıyla ve dikkatle dinlemelidirler. Çocuğa korkunun nedenini ve kaynağını anlatmaya çalışmalı, korkusunu yenmesi için ona destek olmalıdırlar (San Bayhan ve Artan, 2009).

2.2.3. Duyguları Anlama

Erken çocukluk döneminde duygusal gelişimde en önemli değişiklikler arasında, duyguları anlama becerisinin gelişimi ve duyguları daha fazla anlama yer almaktadır (Santrock, 2015). Bu dönemde çocukların duygular hakkında konuşmak için kullandıkları kelime dağarcığı hızlı bir şekilde genişler. Çocuklar bu kelime dağarcığını kendilerinin ve diğerlerinin davranışlarını yorumlamak ve anlamlandırmak amacıyla etkili bir şekilde kullanabilirler (Berk, 2013).

Duyguları anlama becerisi, bir durumun bireyde ne tür bir duygunun yaşanmasına sebep olabileceğinin bilinmesidir ve duyguları anlama becerisinin gelişiminde geçmişte yaşanan deneyimler çok önemlidir. Birey yaşadığı deneyimlerle karşılaşılan durumların bireyde ne tür duygular yaratacağını öğrenir (Sroufe, 1997). Goleman (2005), duyguları anlama becerisini, karşısındaki kişinin ne hissettiğini sezebilmenin bir anahtarı; ses tonu, mimikler, jestler, yüz ifadesi ve benzeri türden sözsüz ifadeleri okuyabilme becerisi olarak tanımlamıştır. Salovey ve Mayers (1990) ise duyguları anlama becerisini, duygunun ne anlam ifade ettiği, nedenleri ve seyri gibi özellikleri açısından değerlendirebilme, yorumlayabilme ve anlamlandırabilme becerisi olarak tanımlamışlardır.

Evrimsel bakış açısına göre, aynı duygusal tepki şekillerini dünyanın her yerinde bulmak mümkündür. Tomkins (1981), önceden öğrenmedikleri takdirde, bebeklerin yüksek seslere korkuyla ve nefes almada zorluk çekerek tepki gösterdiğini

belirtmiştir. Tomkins (1981)'e göre, bebekler çok sayıda duruma uyacak kadar genel bir duygusal tepkiyle belli uyarıcılara karşılık verme konusunda önceden donanımlıdır.

Yapılan bazı kültürler arası araştırmalarda da (Camras, Oster, Bakeman, Meng, Ujiie ve Campos, 2007), bazı duygusal tepkilerin çok farklı kültürlerden gelen çocuklarda son derece aynı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Camras, Oster, Bakeman, Meng, Ujiie ve Campos (2007), ABD, Japonya ve Çin'de 11 aylık bebeklerin nasıl öfke ve korku gösterdiklerini saptamayı amaçlamışlardır. Araştırma sonucunda bebeklerin davranışsal tepkilerinde ve yüz ifadelerinde kültürler genelinde benzerlikler bulunmuştur. Yapılan bir başka araştırmada da (Kobiella, Grossmann, Reid ve Striano, 2008), 7 aylık bebeklerde, beyin aktivite şekillerinin kızgın ve korkmuş ifadelerle karşı farklı olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Bu araştırmalardan bebeklerin henüz üretmedikleri yüz ifadelerine karşı ayırt edici tepkileri vardır denebilir.

Ekman ve Friesen (1986)'in yapmış olduğu araştırma, Darwin'in ileri sürdüğü bir takım duygusal ifadelerin insan türü için evrensel olduğu düşüncesini kanıtlar niteliktedir. Araştırmalarında batılılarla ve batı kültürüyle hiç karşılaşmamış olan Yeni Gine'deki yazı öncesi dönemden kalma bir kültürün üyelerine gösterilen yedi duyguya ilişkili farklı ifadeleri tanımlarını ve anlayabilmelerini karşılaştırmışlardır. Araştırma sonucunda bireylerin genellikle yedi duyguya (mutluluk, şaşırma, kızgınlık, iğrenme, korku, üzüntü, aşağılama) ilişkin ifadeleri tanımlayabildikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Benzer bir araştırmada Biehl ve arkadaşları (1997) tarafından yapılmıştır. Araştırmada Macaristan, Japonya, Polonya, Sumatra, ABD ve Vietnam'daki bireylerin yüz ifadesi yargıları karşılaştırılmıştır. Araştırma sonucunda, farklı halklar arasında yüz ifadesi yargıları konusunda yüksek bir görüş birliği bulunmuştur.

Araştırma sonuçlarında (Camras, 2007; Ekman ve Friesen, 1986; Kobiella, 2008; Tomkins, 1981) da görüldüğü üzere, dünya genelindeki insanlar, kültürel farklılıklarına, ırklarına, cinsiyetlerine veya eğitimlerine bağlı kalmaksızın, temel duyguları hemen hemen aynı şekilde ifade edebilmekte ve diğerlerinin yüz ifadelerini okuyarak tecrübe ettiği duyguları tanımlayabilmekte ve anlayabilmektedirler.

Stein ve Levine (1999)'ye göre, okul öncesi dönemde çocuklar duyguların nedenleri, sonuçları ve davranışsal işaretlerinden bahsederler ve zaman içinde bu konular hakkındaki anlayışları, daha kesin ve karmaşık hale gelmektedir. Dört-beş yaşındaki çocuk birçok temel duygunun nedeni hakkında doğru yargılarda bulunabilmektedir. Bu dönem sırasında, küçük çocuklar belirli durumların belirli duyguları canlandırmasının muhtemel olduğunu, yüz ifadelerinin ve mimiklerin belirli duyguları gösterdiğini, duyguların davranışı etkilediğini ve duyguların diğerlerinin duygularını etkilemek için kullanılabileceğini yaşları ilerledikçe ve duygularla ilgili tecrübe kazandıkça anlarlar (Cole, Dennis, Smith-Simon ve Cohen, 2009).

Denham, Basset ve Wyatt (2007)'a göre, çocuklar duyguları tarif etmek için kullandıkları terimlerin sayısını iki ve dört yaşları arasında büyük çoğunlukta arttırmırlar. Bu süreçte hem duyguların nedenleri hem de duyguların sonuçları hakkında da bilgi sahibi olurlar. Dört- beş yaşındaki çocuklar aynı zamanda, aynı olayın farklı insanlarda farklı duygular uyandırabileceğinin de farkına varmaya başlarlar. Ayrıca, sosyal çevreye uyum sağlayabilmek için duygularını yönetmeye ihtiyaçları olduğuna dair artan bir farkındalık geliştirirler. Tipik gelişim gösteren ve sosyal yönden desteklenen beş yaşındaki bir çocuk, zorlu koşulların oluşturduğu duyguları kesin bir şekilde belirleyebilmektedir ve günlük stresle başa çıkmak yada sosyal problem çözme için başvurabilecekleri stratejileri tanımlayabilmektedir (Cole, Dennis, Smith-Simon ve Cohen, 2009).

Çocuğun sosyal ilişki içerisinde bulunduğu akranlarının duygularını anlayabilmesi sosyal ilişkinin sürdürülebilirliği bakımından çok önemlidir. Çünkü arkadaş ilişkilerinde karşıdaki bireyin hissettiği duyguyu anlamamak yada yanlış anlamak karşıdaki kişiye verilecek tepkiyi belirleyeceğinden ilişkinin sağlıklı bir biçimde sürdürülmesi açısından çok önemlidir (Dunn ve Hughes, 1998).

Küçük yaştaki çocuklar olayların bireyde yarattığı duyguları eğer bir yetişkin yada müdahale desteği olmazsa anlayamayabilirler. Çocukların duyguları anlama becerilerinin geliştirilebilmesi için çevresindeki yetişkinlerin çocukla hangi olayların ne tür duygulara sebep olduğu konusunda duygu-durum içerikli konuşmalar yapması gerekir (Gerhardt, 2004). Ebeveynler, okul öncesi çocukları ile konuşurken duyguları ne kadar çok isimlendirir ve açıklarsa, ayrıca yakınlık ve heyecan ifade ederse,

çocukların kullandıkları duygu kelimeleri dağarcığı artar ve çocukların duyguları anlama becerileri daha iyi gelişmektedir (Fivush ve Haden, 2005). Ayrıca çocukların duygusal tepkilerini fark eden ve onlarla çeşitli duygular üzerinde konuşan ebeveynlerin çocukları daha sonraki yaşlarda diğerlerinin duygularını daha iyi anlama ve yargılama konusunda daha yeterli olduklarını ortaya koyan araştırma sonuçları alan yazında mevcuttur (Denham ve Kochanoff, 2002; Laible ve Thompson, 2002). Youngblade ve Dunn (1995)' a göre, çocukların hayali oyunları da duyguları anlama becerilerinin gelişimine büyük katkı sağlamaktadır.

2.3. SOSYAL PROBLEM ÇÖZME

2.3.1. Sosyal Problem Çözme ve Önemi

Erken çocukluk dönemi, çocuk için araştırma ve keşfetme sürecini kapsamaktadır. Bu dönemde kazanılan yaşantılar ve deneyimler, çocuğun sosyal gelişiminin temellerini atmaktadır. Çocuğun sosyal yönden sağlıklı gelişim göstermesi için temel olan bazı becerileri kazanması ve bunları davranışlarına yansıtması gerekmektedir. Bu becerilerden biride sosyal problem çözme becerisidir (Anooshian, Pascal ve McCreath, 1984). Sosyal problem çözme, alan yazında kişiler arası problem çözme kavramıyla da aynı anlamda kullanılmaktadır ve sosyal çevrede karşılaşılan problemlere işaret etmektedir. Çocuklarda yaşanan sosyal problemler; çevreye karşı ilgisizlik, güvensizlik, ilişki kurmada zorlanma, bağımlılık, düşük benlik saygısı, içe kapanıklık, kendine ve başkasına zarar verecek şekilde yalan söyleme, çalma, öfke, saldırganlık, hırçınlık, suça yönelme, kaygı, grup halinde bir oyunu sürdürmemeye, reddedilme, hata yapma, mağduriyet, yalnızlık, aldatılma, alay edilme, saldırıya uğrama, yetişkin tarafından onaylanmama ve hayal kırıklığına uğrama gibi duygusal ve davranışsal sorunları kapsamaktadır. Sosyal problem çözme ise, bu duygusal ve davranışsal sorunlarla başa çıkmayı yada bu sorunlara çözüm yolları üretme ve bu çözüm yollarını uygulayarak sosyal uyumu sağlamayı içermektedir.

Çocuğun sosyal uyumu için hayati bir öneme sahip olan sosyal problem çözme becerisi (Biggam ve Power, 1999), çocuğun günlük hayatında karşılaştığı sosyal problemleri çözmek için geliştirdiği ve kullandığı sistematik düşünce becerileri olarak tanımlanmaktadır (Shure ve Spivack, 1982). D'Zurilla ve Golfried

(1971)'e göre sosyal problem çözme, problemleri bir durumla baş edebilmek için en etkili tepki seçeneklerini oluşturma ve bu seçeneklerden en etkili olacağı düşünülen birini seçmeyi içeren bilişsel ve davranışsal bir süreçtir. Berk (2013) ise, sosyal problem çözme, sosyal anlaşmazlıkları engellemek yada çözmek için diğerleri tarafından kabul edilebilir ve benliğe yararlı neticeler ile sonuçlanan stratejiler üretmek ve uygulamak olarak tanımlamıştır.

Sosyal çevrede bazen en iyi arkadaşlar ve kardeşler bile çatışmaya düşebilirler. Bu gibi durumlar, çocuklar için tartışmaları yapıcı bir biçimde çözebilmek için önemli öğrenme fırsatları ve deneyimleri sağlar. Okul öncesi dönem çocuklarının anlaşmazlıkları az da olsa düşmanca sonuçlanabilir. Arkadaşlar birbirleriyle diğer akranlarından daha fazla tartışsa da, arkadaşların anlaşmaya varma ve etkileşime devam etme durumları ve farklılıklar üzerine çalışma ihtimalleri daha fazladır (Hartup, 1999). Ancak, çocuklar sıklıkla problemlerini etkili olmayan yollarla çözerler. Bazıları ağlar, tepinir, bağırır; bazıları vurur, ısırır ve zararlı olurlar; bazıları aile veya öğretmene yalan söylerler. Bu yöntemler çocukların problemlerine hoşnut edici çözümler bulmak yerine yeni problemler yaratır. Çocuklar sıklıkla, problemi çözmek için uygun stratejiler düşünemediklerinden, uygun olmayan stratejilerin aile ve öğretmen tarafından bilinçsizce pekiştirilmesinden ve uygun olmayan stratejileri kullanan çocuklardan etkilenmelerinden dolayı uygun olmayan yöntemleri kullanırlar (Dereli, 2008). Webster-Stratton (2012) ise erken çocukluk dönemindeki çocukların etkili olmayan sosyal problem çözme yöntemlerini kullanmamasının nedenini bu dönem çocuklarının bilişsel beyin gelişiminin olgunlaşmamasından kaynaklandığını belirtmektedir.

Sosyal problem çözme becerileri ile çocuklar, çevresiyle etkili iletişim kurmak için gerekli olan becerilerini geliştirerek, arkadaşları ile iyi ilişkiler içinde olmayı ve ilişkilerinde davranışlarından sorumlu olmayı öğrenmektedirler. Ayrıca çocuklar sahip oldukları bu beceri sayesinde kendi duyguları ve diğerlerinin duygularını anlamayı, diğerlerinin bakış açısından olaylara bakmayı başarabilmektedirler (Bingham, 1983; Shure, 2001; Dinçer ve Güneysu, 1997).

Özellikle dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğuna sahip, dürtüsel davranan ve saldırganlık eğilimi olan çocuklarda zihinsel ve sosyal problem çözme güçlüklerinin yaşanması muhtemeldir. Bu tip çocuklar agresif davranırlar ve empatik

bakış açısından yoksundurlar. Problem çözme becerilerine sahip çocukların ise, daha yapıcı oyunlar oynadıkları, akranları tarafından daha çok sevildikleri, evde ve okulda daha işbirlikçi davranışlar gösterdikleri belirtilmektedir (Webster-Stratton, 2012).

Normal gelişim süreci içinde çocuklar uygun destekleyici eğitimler ve erken müdahaleler doğrultusunda saldırgan davranmadan ve arkadaşlarını incitmeden, kırgınlıklarını ifade etmeyi öğrenebilirler. Ayrıca, arkadaşlarıyla yaşadıkları çatışmaların, hayal kırıklarının veya anlaşmazlıklarının üstesinden gelebilirler ve böylelikle çocukların, işbirliği gibi prososyal davranışlar içinde arkadaşlıklarını sürdürebilmeleri desteklenebilir. Erken çocukluk döneminde çocuğun kurduğu arkadaş ilişkilerinin kalitesi, ileride yaşayacağı ilişkilerin niteliği ve uyumu hakkında da bilgi vermektedir. Ayrıca çocukların problemlerini becerikli bir şekilde çözebilmeleri onların akademik başarısına, arkadaş ve meslektaşlarıyla yakın ilişkilere girmelerine ve her şeyden önce mutlu bir birey olmalarına da katkıda bulunmaktadır (Anlıak ve Dinçer, 2005).

2.3.2. Sosyal Problem Çözme Süreci

Sosyal problem çözme süreci akran ilişkilerini derinden etkilemektedir. Bu süreçte başarılı olan çocuklar, akranları ile iyi anlaşır, sosyal ipuçlarını doğru biçimde yorumlar ve ilişkileri geliştiren hedefler belirlemektedirler. Ayrıca, oyuna katılmak için kibarca izin istemek, akranın davranışını anlamlandıramadıklarında açıklama istemek, akran anlaşmazlığı ile karşılaştığında uzlaşmaya çalışmak gibi etkili sosyal problem çözme stratejilerine sahiptirler. Bu süreçte başarısız olan çocuklar ise, bir oyun grubuna izin almadan girmeye çalışabilir, tehdit ve fiziksel güç kullanabilir yada akranlarının aktiviteleri etrafında korkulu bir biçimde dolanabilirler (Berk, 2013).

Çocuklar okul öncesi ve erken okul yılları boyunca sosyal problem çözme becerilerinde büyük ölçüde olgunlaşırlar ve gelişirler. Beş ile yedi yaşları arasındaki çocuklar çekiştirmek, vurmak yada diğer çocuğun kendilerine uymasında ısrar etmek gibi antisosyal davranışlar yerine arkadaşça ikna ve uzlaşmaya dayanma, ilk kullandıkları strateji işe yaramadığında alternatifler üzerinde düşünme ve anlaşmazlıkları yetişkin müdahalesi olmaksızın çözme gibi prososyal davranışları gösterme eğilimindedirler. Bu yaşlardaki çocuklar, var olan problemleri çözme

yollarının ilişkinin geleceğini etkileyeceğine dair farkındalıklarını yansıtacak biçimde yeni ortak hedefler yaratmayı önerebilirler. Anasınıflarında sosyal problem çözmenin her bir bileşeninin etkililiği, sosyal açıdan yeterli davranış ile bağlantılıdır (Berk, 2013; Mayeux ve Cillessen, 2003; Yeates, Schultz ve Selman, 1991).

2.3.3. Sosyal Problem Çözmenin Gelişimi

Sosyal problem çözme becerilerinin gelişimini etkileyen birçok faktör sıralanabilir. Bunların başında biyolojik ve fizyolojik faktörler, ev çevresi ve akran ilişkileri gelir (Stevens, 2009).

Fizyolojik ve biyolojik faktörlerin sosyal problem çözme becerisi üzerinde etkisini derinlemesine inceleyen hiçbir araştırma bulunmamaktadır (Rich ve Bonner, 2004). Ancak çocuklar, sosyal durumlarla birlikte biyolojik olarak belirlenmiş yeteneklerle ve çevreden elde edilmiş geçmiş deneyimlerin olduğu bir hafıza bankası ile karşı karşıya kalırlar (Crick ve Dodge, 1994). Travmatik beyin yaralanması geçiren çocuklarla yapılan araştırmalar sosyal problem çözme becerilerinin nöral temelini göstermektedir. Örneğin, Travmatik beyin yaralanması geçiren çocukların sosyal problem çözme becerilerinde eksiklik ve daha çok sosyal yetersizlik gösterdikleri görülmektedir (Warschausky, Argento, Hurvitz ve Berg, 2003). Buna ek olarak, IQ, yaş, cinsiyet ve ırk gibi değişkenler kontrol altına alınarak yapılmış ağır travmatik beyin hasarı olan çocukların sosyal problem çözme becerilerinin sosyal çıktılarına yardım ettiğini öngören birçok araştırma bulunmaktadır (Janusz, Kirkwood, Yeates ve Taylor, 2002; Yeates Swift, Taylor, Wade, Drotar, Stancin ve Minich, 2004).

Sosyal problem çözme becerisinin geliştirilmesi üzerinde çevrenin etkisini inceleyen birçok araştırma bulunmaktadır. Çocuklar ilk olarak aile çevresinde sosyal ikilemlere maruz kalmaktadırlar. Ebeveynler, kardeşler ve diğer aile üyeleri çocuklara problem çözme konusunda rol model olurlar. İki yaşındaki çocuk alışveriş ve takas gibi konulardaki çatışmalara alışkındır. Dört yaşındaki çocuk ise evlilik çatışması gibi sosyal ikilemleri içeren durumların iyi bir gözlemcisi ve katılımcısı durumundadır (Stein ve Albro, 2001). Evlilik çatışmaları çocukların sosyal problem çözme becerilerini olumsuz yönde etkilemektedir. Diğer bir ifadeyle, annelerin evlilik çatışmalarını çözme stratejileri çocukların sosyal problem çözme becerilerini

etkilemektedir. Anneleri tarafından saldırgan stratejilerle çözülen evlilik çatışmalarına şahit olan annelerin çocuklarının sosyal problem çözme becerileri daha düşüktür. Buna ek olarak, anneleri tarafından akılcı stratejilerle çözülen evlilik çatışmalarına şahit olan annelerin çocukları varsayımsal toplumsal sorunlara alternatif çözümler üretmede daha başarılıdırlar (Goodman, Barfoot, Frye ve Belli, 1999). Benzer şekilde, anneleri kendileri hakkında önyargılı olan ve problemlere saldırgan stratejilerle çözüm üreten çocukların sosyal problem çözme becerileri diğer akranlarına göre düşük seviyededir (Pettit, Dodge, ve Brown, 1988). Yukarıda sözü edilen araştırmalar, sosyal problem çözümede sosyal bilişsel öğrenme teorisini destekler niteliktedir. Bandura (1989), sosyal-bilişsel öğrenme teorisinde model almayı, kişinin davranışını, diğer bir kişinin davranışını model olarak değiştirme süreci olarak tanımlar. Bandura, Ross ve Ross (1963), bir grup çocuk üzerinde yapmış oldukları araştırmada, deney grubu çocuklarına saldırgan yöntemlerle problemini çözen bir model videosu izlettirmiştir. Daha sonra deney grubunda bulunan çocuklar benzer bir problemle karşılaştırılmıştır ve kontrol grubu çocuklarına göre daha yüksek düzeyde saldırganlık eğilimi göstermişlerdir. Bu araştırma model almanın çocukların antisosyal yada prososyal davranışları öğrenmelerinde ne denli önemli olduğunun bir kanıtıdır. Bandura, sosyal-bilişsel öğrenme teorisinde üç tip model tanımlamaktadır. Bunlardan birincisi canlı modellerdir. Canlı modeller, belli bir davranışı gösteren gerçek yaşamdaki kişilerdir. Ebeveynler, öğretmenler ve arkadaşlar birey için canlı model olabilir. İkincisi sembolik modellerdir. Sembolik modeller, kitaplardaki hikaye yada roman kahramanları, film yıldızları, çizgi film karakterleri, spor yıldızları gibi kişi ve karakterlerdir. Üçüncüsü ise sözel talimatlardır. Bu tip modellerde model olarak sunulan bir kişi ya da karakter yoktur. Bunun yerine nasıl davranılmasıyla ilgili sözel talimatlar vardır (Arı, 2006). Erken çocukluk dönemindeki çocuklar genellikle, ebeveynlerini, öğretmenlerini, izledikleri çizgi filmlerdeki karakterleri ve akranlarını model alırlar.

Sosyal problem çözme becerisinin gelişimi okulda akran ilişkilerinin gelişimiyle devam eder. Sosyal ve bilişsel becerilerin gelişiminde akranlar aileye göre daha farklı bir rol oynar. Anaokulu ve okul öncesi eğitim kurumlarında çocuklar, ilk defa ev dışında arkadaşlıklar kurmaya başlarlar ve ev ortamından daha

eşsiz deneyimler sunan büyük bir akran grubuna maruz kalırlar (Gauvain, 2001). Çocuklar akran ilişkilerini gözlemler ve uygulamalar aracılığıyla öğrenirler. Olumlu akran ilişkilerinde, çocuklar yeni becerileri beraber kazanırlar ve problem çözmede işbirliği yaparak sosyal ve bilişsel gelişimleri desteklenir (Azmitia, 1988).

Yapılan araştırmalar, sosyal problem çözme becerilerinde yetersiz olan çocukların, akran kabulünde başarısız olma (Asher ve Dodge, 1986; Coie ve Dodge, 1998; Parker ve Asher, 1993), sosyal yalnızlık (Rubin, Burgess ve Coplan, 2002; Pellegrini ve Urbain, 1985) ve birlikte çalışma becerilerinden yoksun olma (Howing, Wodarski, Kurtz ve Gaudin, 1990; Rubin, Burgess ve Coplan, 2002; Werner ve Crick, 2004) gibi olumsuz deneyimlere açık olduklarını göstermektedir. Aynı zamanda sosyal problem çözme becerilerini etkin kullanabilen çocukların akademik başarılarında olumlu yönde artış olduğu bildirilmektedir (Bingham, 1983; Seçkin ve Koç, 1998; Webster-Stratton, 2012; Weikart, 1988).

Çocuklar çoğu kez sosyal bir problemi etkili bir biçimde nasıl çözeceklerini bilirler fakat bu bilgilerini davranışa dönüştürmede problemler yaşarlar. Vygotsky (1978)'e göre bu beceriler daha öğrenilmemiştir. Çocuk içinde yaşadığı sosyal ve kültürel ortamdan etkilenir. En önemlisi akranlar ve yetişkinlerin yaptıkları veya çocuğa öğrettikleri çocuğun gelişimini etkiler. Çocuk problem çözerken, kendi bilgilerini kullanabileceği gibi, akranlarının veya yetişkinlerin yardımından da yararlanabilir. Vygotsky, öğrenme faaliyetinin, bireyin (çocuğun), bildikleriyle henüz daha bilmediği kritik bir alanda meydana geldiğine inanmaktadır ve bunu yakınsal gelişim alanı kavramıyla açıklamaktadır. Çocuk problemini her zaman tek başına çözemeyebilir fakat akranı veya bir yetişkin yardımıyla probleminin üstesinden gelebilir. Vygotsky bu süreci bitişikteki gelişim görevi olarak açıklar. Bitişikteki gelişim görevleri çocuğun yalnız başına yapamadığı fakat akranı veya yetişkinin yardımıyla yapabildiği becerilerdir. Yani bu beceriler (gelişim görevleri) henüz öğrenilmemiştir. Ancak bunlar, kısa bir süre sonra öğrenilebilecek görevlerdir (Vygotsky, 1978).

Uyumsuz tepkileri tekrarlayan çocuklarda, alıştıkları davranışlarını ortadan kaldırmak için farklı davranışları denemeye ve daha uyumlu sosyal problem çözme sürecini harekete geçirmeye ve yardım almaya ihtiyaç duyarlar (Berk, 2013; Rudolph ve Heller, 1997). Araştırmacılara göre (Anliak ve Dinçer, 2005; Arı ve Yaban, 2012;

Dereli, 2008; Webster- Stratton, 1998; Webster-Stratton, Reid ve Hammond, 2001; Webster-Stratton, 2012; Yılmaz, 2013) sosyal sorunlarını çözemeyen ve uyumsuzluk gösteren çocukların sosyal problem çözme becerileri erken müdahale ve eğitim yoluyla erken yaşlarda geliştirilebilir. Bu noktada okul öncesi eğitim programlarının önemi çok büyüktür. Okul öncesi eğitim programlarında, kişilerarası ilişkilerin gelişmesini hedefleyen sosyal problem çözme becerisini kazandıracak etkinliklere yer verilmelidir. Eğitim süreci içinde önemli bir yere sahip olan kurumların, genç bireyleri yetiştirirken sadece onların akademik başarılarını artırma sorumluluğu ile yetinmeyip, sosyal ve kişiler arası problemlerini çözebilen bireyler olarak da topluma kazandırmayı hedeflemeleri gerekmektedir (Anlıak ve Dinçer, 2005).

Sosyal problem çözme becerileri yönünden zayıf olan çocuklara müdahale etmek gelişimi çeşitli şekillerde destekler. Etkili sosyal problem çözme, akran ilişkilerinin gelişmesinin yanı sıra çocuklara stresli yaşam durumlarının üstesinden başarılı bir şekilde gelmeyi sağlar. Ayrıca sosyo ekonomik düzeyi düşük ailelerden gelen ve dezavantajlı çocuklarda uyum güçlükleri riskini azaltır (Goodman, Gravitt ve Kaslow, 1995). Alan yazında ulaşılabilen, çocuklarda sosyal problem çözme destekleyici müdahale programları, çocukların gelişimlerine olumlu katkılar sağlamıştır (Bash ve Camp, 1985; Battistich, Schaps ve Wilson, 2004; Beelmann, Pfingste ve Lösel, 1994; Brown, Odom ve McConnell, 2008; Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor ve Schellinger, 2011; Goldstein ve Pentz, 1984; Schneider, 1992; Shure, 2001; Webster-Stratton, 2012; Weissberg, Kumpfer ve Seligman, 2003).

Pek çok Avrupa ülkesinde ve Amerika'da okul öncesi dönemde uygulanan eğitim programları, sosyal problem çözme becerileri programları ile desteklenmektedir. Ayrıca son yıllarda yapılan çalışmalarda sosyal problem çözme becerileri programları, sosyal becerileri destekleyen benzer programlarla karşılaştırılmakta ve farklı programların etkililik düzeyleri araştırılmaktadır (Beelmann, Pfingsten ve Lösel, 1994; Erwin, 1994; Spence, 2003).

2.3.4. Sosyal Problem Çözmede Etkili Modeller

Sosyal problem çözmenin gelişimi (2.3.3.) başlığı altında belirtilen araştırmalar (Bandura, Ross ve Ross, 1963; Goodman, Barfoot, Frye ve Belli, 1999; Pettit, Dodge, ve Brown, 1988) sosyal problem çözmede modellerin etkililiğini açıklar

niteliktedir. Çocuk için bu modeller, bazen ebeveynler, öğretmenler, akranlar yada izlediği bir çizgi film karakteri olabilir. Sosyal problem çözmenin geliştirilmesinde ve çocuğun bazı stratejileri yada problem çözme basamaklarını öğrenmesinde model önemli bir etkidir ve modelin model olma yeterliğine ve bazı niteliklere sahip olması gerekmektedir. Arı (2006)'ya göre bu nitelikler; modelin yeteneği, etkileme gücü, modelin cinsiyeti, modelin işlevselliği ve özyeterliğidir.

Belli bir davranışı sergileyen insanlar eğer yetenekli ve becerikli kişiler olarak değerlendiriliyorsa daha fazla taklit edilirler ve model alınırlar (Arı, 2006). Arkadaş grubuna katılmaya çalışan bir çocuk, grup içinde arkadaşlık ilişkileri kötü ve başarısız bir çocuk yerine, arkadaşlık ilişkileri iyi ve başarılı olan bir çocuğu model alır.

Model almada modelin etkileme gücünde önemlidir. Çünkü saygın ve güç sahibi olan kişiler daha çok model alınır. Pek çok popüler sanatçı, film yada çizgi film karakteri çocuklar için sık olarak model alınır. Bir çizgi filmdeki güçlü karakterin problemlerini saldırgan yöntemlerle çözdüğünü gözlemleyen bir çocuk, sosyal hayatındaki problemlerini çözerken saldırgan yöntemlere başvurabilir.

Model almada cinsiyet değişkenide önemli bir niteliktir. Erkekler daha çok erkek modellerin davranışlarını taklit etme eğilimi gösterirken, kızlar kendi cinsiyetlerindeki yetişkin veya akranlarını model almaktadırlar. Cinsiyetin model almadaki rolü saldırgan davranışlarda bile etkilidir. Kadınlar ve erkekler cinsiyetlerine özgü saldırganlık tipleri sergilerler (Arı, 2006).

Model almada bir diğer nitelikte modelin işlevselliğidir. İnsanlar kendi yaşam koşulları için işlevsel olan davranışları model alırlar. Pek çok kişinin çok çeşitli davranış ve tutumları model olarak alınır (Arı, 2006). Ancak çocuklar ebeveynlerini ve öğretmenlerini, özellikle yetenekli, saygın ve güçlü bireyler olarak görüyorlarsa, problem çözmede olduğu gibi pek çok konuda da model alabilirler.

Özyeterlikte model almayı etkileyen çok önemli bir diğer niteliktir. Özyeterlik, bireyin öğrenebilme yeterliğini kendinde görebilmesi ve kendinden modeli taklit etmeyi talep etmesidir (Arı, 2006). Özyeterlik, bireyin problemi çözebileceğine inancıdır.

2.3.5. Sosyal Problem Çözme Basamakları

Alan yazında sosyal problem çözme basamaklarıyla ilgili farklı görüşler bulunmaktadır. Crick ve Dodge (1994), sosyal problem çözmenin basamaklarını döngüsel bir model içinde organize edilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Crick ve Dodge (1994)'a göre sosyal problem çözmenin birinci basamağı sosyal ipuçlarını fark etmedir. İkinci basamak sosyal ipuçlarını yorumlama, üçüncü basamak sosyal hedefleri belirleme, dördüncü basamak olası problem çözme stratejileri geliştirme, beşinci basamak stratejilerin olası etkinliğini değerlendirme, altıncı basamak tepkide bulunmadır. Bu model bilgi işleme eksikliklerinin tanımlanmasını sağlar ve böylece müdahale bireysel ihtiyaçlara göre uyarlanabilir (Berk, 2013).

Dereli (2008)'de, sosyal problem çözme basamaklarını altı adımda değerlendirmiştir. Bunlardan birincisi problemi tanımlama, ikincisi beyin fırtınası, üçüncüsü çözümlerin sonuçları, dördüncüsü en iyi çözüm yada en iyi seçim, beşincisi problem çözme becerilerinin uygulanması, altıncısı ise sonuçların değerlendirilmesi aşamasıdır.

Bingham (2004), problem çözme sürecini oluşturan temel basamakları sekiz aşamada değerlendirmiştir. Bunlar; problemi tanımak ve çözme ihtiyacı hissetmek, problemleri açıklamaya ve benzer problemleri kavramaya çalışmak, probleme ilişkin veriler toplamak, probleme ilişkin verileri seçerek düzenlemek, probleme ilişkin farklı muhtemel çözüm yollarını belirlemek, çözüm yollarını değerlendirerek en uygununu seçmek, seçilen çözüm yolunu uygulamak ve kullanılan çözüm yolunu değerlendirmektir.

Webster-Stratton (2012)'a göre sosyal karar alma sürecine dair birçok beceri vardır, ancak sosyal problem çözme alan yazınına dayalı olarak araştırmacılar (D'Zurilla ve Goldfried, 1971; Spivak, Platt ve Shure, 1976) çocuklar için sosyal problem çözme basamaklarını en az yedi basamakta toplamışlardır. Bu basamaklardan birincisi “benim problemim ne?”, ikincisi “çözüm ne olabilir?”, üçüncüsü “diğer çözüm yolları neler olabilir?”, dördüncüsü “sonuçlar nedir? bundan sonra neler olabilir?”, beşincisi “en iyi çözüm yada seçenek nedir?”, altıncısı “planımı uygulayabilir miyim?”, yedincisi “bunu nasıl yapabilirim?” basamağıdır.

2.3.6. Problem Çözmeyi Etkileyen Değişkenler

Bir bireyin problem çözümedeki başarısı, problemin özelliğinden çok bazı kişisel değişkenlere bağlıdır. *Zeka* bu değişkenlerden biridir. Birey ne kadar zeki ise, problem çözümedeki başarısı da o kadar fazla olacaktır (Morgan, 2005). Morgan (2005)'a göre problem çözme yeteneği zekanın bileşenlerinden biridir. Problem çözmeyi etkileyen değişkenlerden birisi de *bireyin geçmiş yaşantıları ve deneyimleridir*. Thornton (1998)'a göre, genel bir yetenekten ya da üstün bir zekadan daha çok bilgi ve deneyim, kişiyi problem çözümede ustalaştırır ve problemin çözümünü kolaylaştırır.

Problem çözmeyi etkileyen bir diğer değişken ise *özgüvendir*. Özgüveni yüksek olan çocuklar problemi tanımaya, kabul etmeye ve problemleri çözmek için uğraşmaya daha yatkındırlar. Problemlere çözüm bulma çabasında olduklarından yani sürece aktif olarak katıldıklarından kendilerine olan güvenleri, özgüveni düşük olan çocuklara göre daha çok yüksektir (Thornton, 1998).

Bireyin problemi çözmeye yönelik *güdülenmiş olması* da problem çözümede sonuca ulaşmayı kolaylaştırmaktadır. Güdülenme, düşüncüyü yönlendirerek yalnızca problemin amacına ilişkin düşünceler üzerinde durulmasını sağlar (Morgan, 2005).

Problem çözmeyi etkileyen bir değişkende *muhakeme yeteneğidir*. En fazla düşünme gerektiren problem türü muhakeme yöntemine dayalı olanlardır. Muhakeme yeteneği yüksek olan çocuklar, problemleri çözümede daha başarılıdırlar (Morgan, 2005).

Başkalarına karşı sorumluluk duymak, bireyin problem çözümüne ilgisini artırır. *Sorumluluk duygusu*, bireyi problemleri daha çabuk anlar ve bu problemleri çözme ihtiyacını daha şiddetli hisseder duruma getirir. Özellikle sosyal problemlerin çözümü çok defa başkalarına karşı sorumlu olmayı kabul etmeye ve anlamaya bağlıdır (Bingham, 1983).

Problem çözümede *duyguların etkisi* de önemlidir. Duygular bilinçaltında gizlenirler ve bedende depo edilirler. Yönlendirilebilir ve serbest bırakılabilen güçlü bir enerji taşırlar. Duygularını kontrol altına alabilen çocuklar, problem çözümede daha başarılıdırlar (Morgan, 2005).

2.4. MONTESSORI EĞİTİM YÖNTEMİ

2.4.1. Montessori Yönteminin Kısa Tarihi

İtalya'nın ilk kadın tıp doktoru, pedagog ve antropoloji profesörü olan Dr. Maria Montessori (1870-1952), Roma Üniversitesi Psikiyatri kliniğinde gönüllü asistan doktor olarak çalışmalarına başladıktan sonra engelli çocukların eğitimiyle ilgilenmiştir ve bir yandan da kendi muayenehanesinde hizmet vermeye başlamıştır (Korkmaz, 2006; Pignatari, 1967). Zihinsel yetersizliği olan çocukların eğitimiyle ilgilenirken, Itard ve öğrencisi Seguin tarafından geliştirilen özel eğitim yönteminde uzmanlaşmıştır. Zihinsel engelin tıbbi bir problemden ziyade eğitimsel bir problem olduğu düşüncesiyle, zihinsel engelli bireylerin eğitilebilirliği konusunda meslektaşlarından ayrılmıştır. İki yıl boyunca kullandığı eğitim yönteminin sadece zihinsel yetersizliği olan çocukların eğitimine özgü olmadığını, aynı zamanda tipik gelişim gösteren çocukların gelişiminde de kullanılabileceğini düşünmüştür (Çakıroğlu Wilbrandt, 2009; Korkmaz, 2006; Oğuz ve Köksal Akyol, 2006). Dr. Montessori, zihin engelli çocukların eğitimi ve pedagoji konularında makaleler ve bilimsel toplantılarda bildiriler sunmuştur. Onun sunduğu bildiriler ve yayınladığı makaleler, tıp ve eğitim bilimlerinin desteklediği ilk zihin engelliler okullarının kurulması gerekliliği hususunda önemli bir adım oluşturmuştur (Çakıroğlu Wilbrandt, 2009).

Elde ettiği başarılarla kısa zamanda yeni eğitim hareketinin önde gelen kişilerinden biri haline gelen Dr. Montessori, teori ve uygulamayı birleştirmede örnek bir eğitimci olmuştur (Topbaş, 2013). Tipik gelişim gösteren çocuklar içinde zihin engelli çocukların eğitiminde kullandığı bir dizi materyali kullanmıştır ve bu materyalleri öğretici aygıtlar olarak adlandırmıştır. Dr. Montessori zihin engelli çocukların eğitimde sağladığı deneyimlerle yola çıkarak, 1907 yılında açtığı "ilk çocuklar evindeki" tipik gelişim gösteren çocukları derinlemesine gözlemler yaparak bir yöntemi geliştirmeye başlamıştır (Pollard, 1996). Montessori, ilk çocuklar eviyle başlangıçta kendisinde ne bulacağını bilmeden başladığı tipik gelişim gösteren dezavantajlı çocukların eğitimi konusuna, yaptığı gözlemler sonucunda eğitim yönteminin temel taşlarını oluşturacak deneyimler kazanmıştır (Çakıroğlu Wilbrandt, 2009). Birçok eğitim felsefecisinin tersine, Montessori kendi felsefesini uygulamak için bir eğitim yöntemi geliştirmiştir. Çalışmasının bu denli kalıcı ve geniş bir etki

göstermesinin nedenlerinden biri, yönteminin değişmez bir sistem değil, açık fikirli bir yöntem olarak görülmesini istemesidir. Montessori sınıfta yeniliğe ihtiyaç olduğuna inanmaktadır ve eğitimde bütünüyle çocuk üzerindeki gözlemlere dayalı, sürekli deney yaklaşımını benimsemiştir (Lillard, 2013).

Montessori yöntemi, üç temel öğeyi içermektedir. Bunlar, hazırlanmış çevre, hazırlanmış yetişkin (rehber) ve sorumluluk sahibi bir özgürlüktür. Montessori'nin hazırlanmış çevresinde bulunan materyaller, işlenmesi, kullanışlılığı ve görünürlüğü çok yüksek olduğu için, birçok insan hataya düşerek Montessori yöntemini bütün olarak sadece bu özel tasarlanmış materyallerden ibaret olduğunu düşünmektedirler. Oysa materyaller ikinci sırada gelir. Birincil olan çocukların keşfedeceği ve değiştireceği hazırlanmış çevrenin bütünüdür. Montessori materyalleri olmadan da Montessori yönteminin özünü veren bir ortam hazırlanabilir. Buna karşılık olarak da, Montessori materyalleri ile dolu olan her sınıf da nitelikli Montessori çevresinin ilkelerini karşılıyor denemez (Lillard, 2014). Montessori sınıfında, hazırlanmış yetişkin (rehber) kavramı öğretmenin hazırlığına dikkat çekmektedir. Öğretmenin her zaman hazır olarak çocuğun karşısına çıkması gerekmektedir. Bir materyalin kullanımıyla ilgili yaşadığı tedirginlik, çocuk tarafından hemen fark edilir ve çocuğun konsantre bir şekilde çalışmasını engeller. Dr. Montessori, okullarında yetişkinlerin oynadığı farklı rolleri vurgulamak için öğretmen yerine “directress” adını kullanmıştır. Kelime İtalyancada, koordinatörün ya da bir ofis / fabrika yöneticisinin rolünü içermektedir. “Directress” olarak adlandırılan Montessori öğretmeni, hazırlanmış çevreyi düzenleyen, kaynak insan, rol model, uygulama öğretmeni, her çocuğun davranışlarının ve gelişiminin dikkatli bir gözleyicisi ve kayıt tutucu olarak çalışır (Korkmaz, 2005). Montessori sınıflarındaki sorumluluk sahibi özgürlük anlayışı, disiplinden bağımsız bir özgürlük anlayışı değildir. Montessori'ye göre özgürlük; her istediğini yapmak değil, yapılan şeyin sevilmesidir. Bu özgürlük anlayışı çocuğun kendi gelişimini desteklemek için çalışma özgürlüğüdür (Torrence ve Chattin-McNichols, 2005). Ancak yapılacak çalışmaları tüm çocukların aynı anda yapma özgürlükleri bulunmamaktadır. Çünkü tüm çocuklar aynı anda aynı şeyleri yapmaya hazır değildir ve hepsinin hazır bulunuşlukları birbirinden farklıdır (Money, 2000). Aynı zamanda sınıf ortamında her materyalden sadece bir tane bulunmaktadır. Buda diğer çocuklara sırasını bekleme, birbirine saygı duyma, sabretme ve hoşgörü

gibi bazı değerlerin çocuklara kazandırılmasında bir yöntemdir. Geleneksel eğitimdeki sürekli doğrusal tırmanışın aksine, Montessori yöntemi çocuğun gelişimindeki her aşamaya göre değişiklik gösterir ve sınıfta bulunan her bir çocuk için bireysel eğitim programı hazırlanır. Bu şekilde her çocuğun gelişimindeki her aşama bir öncekinin dayanacağı sağlam bir temel oluşturur (Lillard, 2014).

Montessori, ilk çocuklar evindeki çocuklarda; öğrenme becerilerini, kavramları zihinsel olarak düzenleyiş şekillerini ve bilgiyi kullanma yöntemlerini detaylı bir şekilde gözlemlemiştir. Bu okulu açtığı tarihten iki yıl sonra 1909 yılında geliştirdiği yöntemini uygulamak için iki okul daha açmış ve bu okullardan birine dezavantajlı ailelerden gelen ihmal edilmiş çocukları, diğerine ise orta sınıf ailelerin çocuklarını kabul etmiştir. Araştırmaları sonucunda dezavantajlı çocukların uygulanan yöntemle akademik olarak başarılı bir öğrenme süreci geçirdikleri, orta sınıf sosyoekonomik düzeydeki çocuklardan alınan sonuçların ise geleneksel eğitim almış çocuklara oranla, Montessori eğitimi almış çocukların daha başarılı olduğunu tespit etmiştir (Williams, 1996).

Dr. Montessori, 1909 yılında kullandığı eğitim yöntemini dünyaya tanıtan “The Method of Scientific Pedagogy as Applied to Infant Education and the Children House” başlıklı ilk kitabını yayımlayarak çocuk eğitimi ile uğraşan bilim insanlarının ve eğitimcilerin dikkatini çekmeyi başarmıştır. Aynı yıl İsviçre’de Froebel’in sisteminin kullanıldığı öksüz yurtları ve çocuk evleri, Montessori yönteminin benimsendiği ve materyallerinin kullanıldığı çocuklar evlerine dönüştürülmüştür. 1909 yılından sonra zaman içerisinde yöntem, Başta ABD olmak üzere Rusya, Japonya, Almanya, Hindistan, İngiltere ve Hollanda’da uygulanmaya başlamıştır ve diğer ülkelerde de Montessori yöntemini benimseyen okulların açılmasıyla devam etmiştir (Pollard, 1996; Williams, 1996).

Sonuç olarak Montessori yönteminin uygulandığı okulların tüm dünyadaki sayısı binleri aşmıştır. 1929 yılında Maria Montessori tarafından kurulan “AMI-Association Montessori International” günümüzde varlığını sürdürmekte ve Montessori yönteminin uygulanmasına, tanınmasına ve yöntemin dinamik bir süreç olarak geliştirilmesine katkı sağlamaktadır. Bu derneğin yanı sıra dünyada birçok Montessori vakfı ve derneği bulunmaktadır (Korkmaz, 2006). NAMTA (North

American Montessori Teachers' Association) (2015) verilerine göre, Amerika'da 4.500, dünya üzerinde 20.000'i aşkın Montessori okulu bulunmaktadır.

Dünyada Montessori okullarının açılabilmesi için AMI (Association Montessori International) tarafından belirlenen standartların yerine getirilmesi gerekmektedir. Bu standartlar; öğretmen ve yardımcı öğretmen, materyaller, sınıf, kesintisiz çalışma periyodu, denetlenme ve AMI tarafından tanınma olarak belirlenmektedir. Örneğin AMI'nin sınıf kategorisi içerisinde değerlendirmeye aldığı standartlar; çocukların sayısını ve yaş aralıklarını içermektedir. Toddler (yeni yürümeye başlamış) grubunda en fazla 10-12 çocuk, okul öncesi grubunda sınıfın fiziki özelliğine göre en fazla 24-35 çocuk ve ilkokul gruplarında sınıfın fiziksel özelliğine göre en fazla 24-35 çocuk bulunabilir. Yaş aralığı olarak, bebek çevresi (nido/infant) grubunda iki ile 12/15 ay, toddler grubunda 12/15 ay ile üç yaş çocukları bulunur. Okul öncesi grubunda üç ve altı yaş aralığında bulunan çocuklar ve ilkokul grubunda altı-dokuz, dokuz-12 yada altı-12 yaş aralığında çocukların bulunması zorunludur. Bu tasarımın olmasının nedeni, sınıfların Montessori'nin gelişim teorisine uygun olması ve Montessori materyallerinin gelişimsel olarak bu yaş gruplarındaki çocukları desteklemeye dönük tasarlanmış olmalarıdır. Kesintisiz çalışma periyodu standardı olarak da, haftanın beş günü eğitim faaliyetlerini sürdürmesi ve bu süre içerisinde, toddler grubunda haftanın en az dört günü, iki saat Montessori çalışmaları yapılması gerekmektedir. Okul öncesi grubunda bütün çocuklarla her sabah üç saat ve grupta bulunan büyük yaş çocuklarla da öğleden sonra en az iki saat Montessori çalışmaları yapılması gerekmektedir. Materyal standardında ise, sınıfta kullanılacak olan Montessori materyallerinin AMI'nin belirlemiş olduğu ve onayladığı üç firmadan temin edilmesi gerekmektedir. Denetleme standardı ise, her üç yılda bir AMI'nin görevlendirdiği bir denetçi tarafından denetlenmek ve standartlar açısından değerlendirildiğinde başarılı olmaktır (AMI-USA, 2015).

AMI'ye göre okullar üç seviyede tanınmaktadır. Bu seviyelerden birincisi tanınan (recognized) okullardır. Tanınan okul seviyesinde üye olan okulların, tamamıyla AMI standartlarını yerine getirmiş olmaları ve öğretmenlerinin tamamı AMI diplomalı öğretmenlerden oluşmuş olması gerekmektedir. İkinci seviye üyelik ise AMI'ye bağlı (affiliated) okul seviyesidir. AMI'ye bağlı okul seviyesindeki

okulların, tamamıyla AMI standartlarını yerine getirmiş olmaları ve öğretmenlerinin %80'i AMI diplomalı öğretmenlerden oluşmuş olması gerekmektedir. Üçüncü seviye üyelik ise AMI ile ilişkili (associated) okul seviyesidir. AMI ile ilişkili okul seviyesi, okulların pedagojik standartları karşılama sürecinde okullar için bir geçiş seviyesidir. Bu seviyedeki okulların öğretmenlerinin en az yarısı AMI diplomalı öğretmenlerden oluşmuş olması gerekmektedir. Dünya üzerinde bulunan çoğu kamu okulu bu seviyede bulunmaktadır (AMI-USA, 2015).

Türkiye'de de sayısı az olmakla beraber anaokulu ve ilkokul düzeyinde Montessori yöntemini uygulayan okullar bulunmaktadır. Özellikle 2012 yılından itibaren Türkiye'de Montessori yönteminin ilgi görmesine karşın Montessori yöntemini uygulayan okul sayısı oldukça azdır. Türkiye'de ilk defa resmi anlamda Montessori yöntemi Selçuk Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesi İhsan Doğramacı Uygulama Anaokulu'nda 2006-2007 eğitim öğretim yılında uygulanmaya başlanmıştır ve halen uygulanmaya devam edilmektedir. Ayrıca Selçuk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi İhsan Doğramacı Uygulama Anaokulu bünyesinde 2010 yılında Avrupa Birliği projesi kapsamında bir Montessori Eğitimi Merkezi kurulmuştur ve şu anda üniversite öğrencilerinin ve okul öncesi öğretmenlerinin hizmetinde bir laboratuvar olarak faaliyetlerini sürdürmektedir. Kurum Montessori yöntemi konusunda bilimsel araştırmalara öncülük etmiş ve yöntemin Türkiye'de yaygınlaştırılmasına katkı sağlamıştır. Bunun dışında Montessori yöntemi, 2007-2009 yılları arasında Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesi Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Anabilim Dalı bünyesinde yer alan uygulama anaokulunda uygulanmıştır. Ankara Üniversitesi Ev Ekonomisi Yüksekokulu Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bölümü'ne bağlı uygulama anaokulunda da 2008 yılından beri Montessori yöntemi uygulanmaktadır. Bu çalışmaları takiben, 2009 yılında Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı ve Bin Bir Çiçek Vakfı tarafından hazırlanan bir projeyle özel gereksinimli çocuklara yönelik olarak Montessori yöntemi uygulanmıştır ve bu kurum bünyesinde de üniversite öğrencilerinin hizmetine sunulmuş bir laboratuvar bulunmaktadır. 2012-2013 eğitim öğretim yılından itibaren de Bahçelievler Kaymakamlığı, Fatih Üniversitesi ve ÇOGEMED (Çocuk Gelişimi ve Montessori Eğitimi Derneği) işbirliği ile oluşturulan bir proje kapsamında İstanbul, Bahçelievler bünyesindeki bazı

anaokullarının sınıflarında Montessori yöntemi uygulanmaya başlanmıştır. Türkiye’de 2000 yılından itibaren yöntem bazı özel okul öncesi eğitim kurumlarının ilgisini çekmiş ve bazı özel okul öncesi eğitim kurumları bünyesinde de Montessori yöntemi uygulanmaya başlanmıştır ve bu okulların sayısı gün geçtikçe artmaya devam etmektedir. 2014-2015 eğitim öğretim yılı itibariyle de bir özel Montessori ilkokulu öğrenci kabulüne başlamıştır.

2.4.2. Montessori Yönteminin Felsefi Temelleri

Montessori, geliştirdiği eğitim yönteminin felsefesini ve bu yaklaşımın beslendiği kaynakları yeri geldikçe vurgulamış, ancak “eğitim anlayışının başlangıcında bir felsefe geliştirmek yerine çocuğu derinlemesine gözlemlemekten yola çıkarak, çocuğun gereksinimlerini tatmin edecek en uygun eğitim yöntemini gerçekleştirmek” olduğunu söylemiştir (Çakıroğlu Wilbrandt, 2009). Montessori felsefesinde 18. yüzyıl felsefi özelliği olan aydınlanma felsefesinin izleri görülmektedir. Bu dönem felsefesi; metafizik konularla şiddetle savaşmıştır. Akla aşırı bir güven besleyerek, geleneklerden ve dinden kurtulup, insanın kendi kaderini yine kendisinin belirleyeceğine inanmıştır. Akılla beslenen aşırı güvenle devlet, toplum, din ve eğitim yeniden düzenlenmeye çalışılmıştır. Ayrıca bu dönem; bireyselliğin, yaşanan dünyaya önem vermenin, demokrasinin, bilimin, din yerine akli öne almanın yeniden canlandırıldığı bir dönemdir (Güleş, Kayılı, Yıldız, Yiğit Kolçak, Öngören ve Aydoğdu, 2011).

Montessori yöntemi kendi dönemi içinde adlandırılan çocuktan hareket akımının en önemli temsilcisidir. Onun eğitim anlayışının amacı, çocuğun keşfi ve özgürleştirilmesidir. Bunun gerçekleşmesi için çocuk doğanın düzenini, doğaya uyumunu, doğanın güzelliğini anlamalı ve bundan mutluluk duymalıdır (Korkmaz, 2006).

Montessori’nin çalışmaları ve eserleri incelendiğinde, eğitim felsefesi olarak, çok sayıda düşünür ve eğitimci gibi, öncelikle J. J. Rousseau’dan etkilendiği anlaşılmaktadır. Yetişkinlerin çocuklara bakış açılarını ortaya koyması, yetişkinler dünyasını eleştirmesi ve özgürlükçü eğitimin temelleri Rousseau’nun eğitim görüşünü hatırlatmaktadır. Ancak Maria Montessori hiçbir zaman Rousseau gibi uygarlığın çocuğu bozduğuna inanmamıştır. Tam tersine çalışmanın ve çevre ile

sistematiik biçimde başa çıkmanın, gelişen insanın doğuştan gelen ve ilk yaŐlardan başlayan bir gereksinimini tatmin ettiğine inanmıŐ ve bunu hem bireysel gelişimin hem de uygarlığın ilerlemesinin anahtarı olarak gormuŐtur. Kucuk çocuğu okuldan alıp doğal dnyasına gonderme gibi bir isteği yoktur; okulun eksikliklerini gidermek ve okulu çocukların gereksinimlerinin gerçekten tatmin edildiği bir yere donuŐtirmek için doğadan yararlanmak istemiŐtir (Akbağ ve Hesapçioğlu, 1996; Foschi, 2008; Korkmaz, 2006; Ozturk Samur, 2011; Sobe, 2004).

Rousseau'nun dışında Montessori, kendi donemi oncesi ve kendi doneminden birçok eğitimci ve filozoftan etkilenmiŐtir. Bu filozof ve eğitimciler; Itard ve Seguin, Pereira, Pestalozzi, Froebel, Ovid Declory, Condillac, Hegel, Nietzsche ve Dilthey olarak sayılabilir (Ozturk Samur, 2011; Kayılı, 2010; Toran, 2011).

Montessori'nin duŐuncesine ve geliştirdiği metoda yon veren ve zihin engelli çocuklar ile ilgili çalışmaları sırasında eserlerinden faydalandığı Jean-Marc-Gaspard Itard'ın ve oğrencisi Edouard Seguin'in zihinsel engelli çocuklar hakkındaki duŐunceleri ve çalıŐmalarıdır. Montessori, ilk çocuklar evinin açılıŐının uzerinden çok kısa bir zaman geçtikten sonra, uluslararası bir une kavuŐtuĐunda, eğitim yontemini deneme suresinin kısa olması nedeniyle onu eleŐtirenlere kendi çalışmalarına Itard ve Seguin'in kırk yıllık araştırma ve denemelerinin eklenmesi gerektiğini soylemiŐtir. alıŐmasının Itard ve Seguin'den başlayan yaklaşık elli yıllık bir sureci içine aldığını belirtmiştir. Montessori, Itard ve Seguin'den aldığı bilgileri ve malzemelerini uygulanabilir materyaller ile sistematiik hale getirerek zihinsel engelli çocuklara okuma-yazma oĐretmiŐ, tum İtalya'da ve dnyada çok ses getiren bir başarı sağlamıştır (akıroğlu Wilbrandt, 2008; Ozturk Samur, 2011).

Montessori'nin etkilendiği bir diğer eğitimci, Pereira'dır. Pereira işitme ve konuşma engelli bireylerin eğitimiyle yakından ilgilenmiş ve bu ozel gereksinimli bireyler için bir oğretim programı oluşturarak bağımsız bir okul amıŐtır. Bu okulda Avrupa'nın birçok ulkesinde yaşayan işitme ve konuşma engelli bireylere eğitim hizmeti sunmuştur. Pereira'nın yakın arkadaşı olan Rousseau'da bu okula ziyaretler gerçekleŐtirirken eğitim ile ilgilenmiş ve eğitimsel teorisinin temelini oluşturan "Emile" isimli kitabını yazmıŐtır (Williams, 1996).

Dr. Montessori, ocuklarla çalışmaya başlarken, İsviçre'deki okul oncesi eğitimi uygulamaları ile Pestalozzi'nin çalışmalarını yakından incelemiştir.

Pestalozzi sosyoekonomik dezavantaja sahip çocukların eğitimi ile ilgilenmiş, bu çocuklar için okul açmış ve bu okulda yöntem olarak duyu eğitimi yöntemini uygulamıştır. Bu yöntem ile Pestalozzi çocukların nesnelere, eşyalarla, doğrudan fiziksel etkileşime geçmesine izin veren bir ortam düzenlemiştir. Pestalozzi bu eğitim sistemini oluştururken çocukları yaşlarına göre gruplara ayırmadan, karma yaş grubu oluşturarak eğitim vermiştir. Ayrıca Pestalozzi disiplinin sevgi ve anlayışa dayanması gerektiğini vurgulamaktadır. Montessori yönteminde de Pestalozzi'nin fikirlerine uygun olarak birçok benzerlik söz konusudur. Montessori yönteminde dış disiplin yerine iç disiplin, ödül ve cezalar yerine çalışmaya motive edici olarak işin kendisi görülmektedir. Yöntemde disiplin kavramı ile özgürlük kavramı iç içe geçmiş durumdadır. Montessori ceza, rekabet, kıyas gibi unsurlara eğitim anlayışı içinde yer vermez. Pestalozzi çocuk, mevcut sistemdeki gibi zorla değil, öğreneceği bilgiyi kendi sansüründen geçirip öğrenmesi gerektiğini düşünmektedir. Pestalozzi'nin fikirleri ile paralel olarak Montessori yönteminde de eğitim çocuğun ihtiyaç, istek, hazır bulunuşluk ve hızına göre düzenlenmiş ve eğitim bireyselleştirilmiştir (Güleş, Kayılı, Yıldız, Yiğit Kolçak, Öngören ve Aydoğdu, 2011; Williams, 1996).

Montessori'nin etkilendiği diğer bir eğitimci de Froebel'dir. Froebel, Almanya'da ilk anaokulunu açan eğitim reformcusu olarak tanınır. Uyguladığı okul öncesi eğitim yönteminde Pestalozzi'nin duyu eğitimi ve doğal yaratıcılık eğitimini geliştirerek sistemli bir okul öncesi eğitim modeli geliştirmiştir. Bu okul öncesi eğitim modelinde bir eğitim yöntemi ve bu yöntemin uygulanması için öğretmen yetiştirme programı geliştirerek okul öncesi eğitimini sistemli bir hale getirmiştir. Montessori'de Pestalozzi ile kendisi arasında köprü görevi gören Froebel'in yaklaşımını temel alarak Tipik gelişim gösteren çocuklar için sistemli bir okul öncesi eğitim yöntemini geliştirmiştir. Froebel'in okulundaki oyunlar basitten başlayarak gittikçe zorlaşmaktadır. Ders araçları; top, küp ve silindir biçiminde çeşitli renklere boyanmış blok ve takozlardan oluşmaktadır. Okuldaki etkinlikler biçimsel olmaktan çok uzaktır. Froebel yönteminin geliştiricisi olan Dr. Montessori'de dünyanın her tarafına yaydığı Montessori okullarında, hazırlanmış materyaller içinde çocuğun özgür ve doğal gelişimini sağlamayı amaçlamıştır. Montessori bu etkinliklere çocuğun en önemli işi olarak bakarken, Froebel'de oyuna gereken önemi vermiştir (Morrison, 2007; Öztürk Samur, 2011; Williams, 1996).

Montessori'nin Ovid Decroly'dan da etkilendiği söylenebilir. Doğum tarihleri aynı olan bu iki insanın eğitimleri de aynıdır. İkisi de tıp öğrenimi görmüşlerdir. Decroly Brüksel'de, Montessori ise Roma'da yaşamıştır. Ancak birçok kez karşılaştıkları ve eğitim konusunda tartışmalar yaptıkları bilinmektedir. Her ikisi de Itard ve Seguin'in eserlerini incelemişlerdir (Foschi, 2008; Sobe, 2004).

Montessori'nin etkilendiği bir diğer felsefeci Condillac'dır. Condillac, John Locke'un empirizminden etkilenecek duyu algılarından kaynaklanan gözlemlerin bilginin kaynağı olduğu ilkesine dayalı bir bilgi kuramı geliştirmiş, Fransız düşünürdür. Kuramında, doğal düzende tüm bilgi duyuumlardan doğar, öncelikle koklama, daha sonra işitme, tatma ve görme duyuları irdelenir. Montessori'de Condillac'ın bilgi kuramından etkilenecek, çocuğun eğitiminde hareket eğitimi kadar, duyuların eğitimine de önem vermiştir. Ayrıca Condillac'ın zihin yapısına yönelik söylemleri Montessori'nin emici zihin kavramıyla paralellik göstermektedir (Condillac, 2001).

Nietzsche, Montessori'nin etkilendiği diğer bir düşünürdür. Nietzsche, doğasındaki özgürlük ve saflığı yitirmemiş, salt insan vurgusu üzerine eserler yayınlamıştır. Salt insan kültürel yapı içerisinde köleleşmiş ve ezilmişlikten kurtulma çabasındaki özgür insan özlemini vurgular. Montessori'de çocuğun insan yavrusu olarak değil, özgür bir insan olarak ele alınmasını ve eğitiminin o yönde verilmesi gerektiğini ortaya koyar. Montessori'nin çocuğun çevresel etkenlerden dolayı baskı altına alınması üzerine yazdıkları ve bunlara yönelik iyileştirme çabaları, Nietzsche'nin salt insan formuna paralellik gösterir (Nietzsche, 2005; Öztürk Samur, 2011).

Montessori'nin etkilendiği bir diğer filozofta Dilthey'dir. Dilthey, insan bilimlerinin metodolojisine önemli katkılar yapmış olan Alman bir filozoftur. İnsan bilimlerindeki gelişmeyi açıklayabilmek için tarihselcilikle yaşam felsefesinden kimi öğeleri bir araya getirmiştir. Montessori'nin, yetişkinlerin çocukların davranışlarını anlayabilmek için kökensel kaynaklara yani çocuk ruhunun derinliklerine inmesi gerektiği üzerine vurgusu, Dilthey'in yaklaşımıyla paralellik göstermektedir. Montessori ve Dilthey, anlatımlarında kültür-birey-çevre-insan kavramları dikkate değer bir şekilde iç içe bir yapı oluşturmaktadır (Dilthey, 1995; Öztürk Samur, 2011).

2.4.3. Montessori Yönteminde Temel Kavramlar

2.4.3.1. Emici Zihin

Maria Montessori, çocuğun yetişkinlerden farklı bir öğrenme ve kavrama şekli olduğunu söylemektedir. Montessori'nin emici zihin kavramı, çocuğun bütün bilişsel faaliyetlerini ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Montessori'ye göre, çocuk dünyanın neresinde olursa olsun, emici zihin yetisine sahip olarak doğar (Torrence ve Chattin-McNichols, 2005; Vuslat ve Köksal Akyol, 2006). Montessori, çocukların hiçbir zaman başkası tarafından eğitilemeyeceğine inanmaktadır. Çocuğun ancak kendisi tarafından, yaparak ve yaşayarak öğrenebileceğini iddia etmektedir. Montessori'ye göre yetişkinler bilgiyi zihinlerini kullanarak edinmektedirler ancak çocuklar bilgiyi doğrudan fiziksel çevrelerinden duyularını kullanarak ve kendi zihin süzgeçlerinden geçirerek almaktadırlar. Bu, Montessori'nin "Emici Zihin" kavramıdır (Morrison, 2007).

Montessori'ye göre, emici zihin, herhangi bir güç harcamadan ve yorulmadan, ortamın, bütün ruhsal, bilişsel ve fiziksel yönlerini emme yeteneğine sahiptir. Bu yetenek, eşsiz olmasının yanında geçicidir (Singh, 2005). Montessori (1953: 25), emici zihin kavramını çocuğun dil yetisini kazanımıyla ilgili olarak şu şekilde açıklamıştır;

"Çocuk, bilgileri ruhsal hayatıyla özümserken yetişkinlerin, bilgileri zekasıyla elde ettiklerini söyleyebiliriz. En basitinden çocuk yaşamaya devam ederek ırkının dilini öğrenir. Onda bir tür kimyasal zihin faaliyete geçer. Bizler sadece 'kap'larız; izlenimler üzerimize dökülür ve biz onları anımsar, zihnimizde tutarız. Ancak suyun bardağın dışında durması gibi izlenimlerimizden ayrı kalırız. Oysa çocuk bir değişim geçirir. İzlenimler çocuğun sadece zihnine nüfuz etmez, aynı zamanda onu şekillendirir. Onlar, çocukta somutlaşır. Çocuk ortamdaki nesnelere kullanarak kendi zihnini yaratır. Biz bu zihin türüne emici zihin diyoruz".

Yeni doğan çocukta, bellek, zeka ve akıl yürütme yeteneği gelişmemiş olmasına rağmen, çocuk kısa zamanda konuşmayı öğrenir. Çocuk iki yaşına geldiğinde, emici zihin sayesinde, çevresindekilerin konuştukları dili taklit ederek konuşmaya başlar. Montessori, eğer çocuk dili kendiliğinden öğrenebiliyorsa, çevresindeki bilgileri de doğal bir biçimde zorlanmadan öğrenebilecektir düşüncesine

sahiptir. Ona göre çocuğun bu şekilde bilgi edinmesi, çocuk için doğal ve keyifli bir faaliyet olmaktadır (Danişman, 2012). Montessori'ye göre, çocuk emici zihin sayesinde ülkesinin kültürünü tümüyle emip sindirir, zamanının ve mekanın bütün özelliklerine sahip bir kişiliği kendi özünden yaratır. Kültür, ülkü, duygu, davranış ve inançların zihinde çözümlenip benimsenmesi, çocuğun doğumuyla altı yaş arasındaki emici zihin döneminde gerçekleşir (Montessori, 1982; Montessori, 1999).

Montessori'ye göre, çocukta emici zihin, doğumdan altı yaşına kadar iki farklı dönemde, farklı özellikler göstererek gelişmektedir. Doğumdan üç yaşına kadar çocuk bilinçsiz emici zihne sahiptir. Bu dönemde çocuk duyuları ve hareketleri yolu ile çevreyi keşfetmekte ve içinde yaşadığı kültürün dilini özümsemektedir (Montessori, 1949). Çocuk bilinçsiz emici zihin döneminde, çevresinden birçok ses duyar ve bilinçsizce insan seslerini diğer seslerden ayırt etmektedir. Aşamalı olarak çocuk yetişkinlerden işittiği sesi emmekte, anadilinin kelime yapısını, cümle yapısını, anadiline ait kelimeleri ve sesleri öğrenmektedir. Bunun için çocuk bir eğitim almamakta ve çocuğa özel olarak bu konuda bir öğrenme ortamı sunulmamaktadır. Ancak çocuk anadilini kendi doğal öğrenme akışı içerisinde kazanmaktadır. Montessori, bütün tipik gelişim gösteren çocukların dilin basitliğinden yada karmaşıklığından bağımsız olarak dili daima benzer dönemlerde edindiğini ifade etmektedir. Bilinçsiz emici zihin döneminde edinilen dil, kalıcı olarak yapılanmakta ve çocuğun anadili olmaktadır (Korkmaz, 2006).

Üç yaşından sonra emici zihin bilinçli düzeye gelmektedir. Bilinçli emici zihin döneminde çocuk, daha önceden edindiği bilgileri de kullanarak bir takım yargılara varabilir. Bu dönemde çocuk, duyularını etkin kullanarak çevresindeki bilgileri bilinçli bir şekilde zihin süzgeçlerinden geçirir. Daha önce öğrendiği bilgileri yeniden yapılandırmaya başlar ve bilişsel gelişimine yeni şemalar eklenir (Daoust, 2004).

Montessori'ye göre çocuk emici zihni sayesinde çevresinde olup biten olumlu ve olumsuz her şeyi zihin süzgecinden geçirerek alır. Bu nedenle bu dönemde çocuğun çevresindeki olumsuz örnekler azaltılırken olumlu örnekler çoğaltılmalıdır. Sosyo-kültürel açıdan dezavantajlı çocuklarda yada ihmal edilmiş çocuklarda görülen davranış problemlerinin altında, çocuktaki emici zihnin iyi ve kötüyü ayırt etmeden davranışa dönüştürülmesi yatmaktadır (Kayılı, 2010).

2.4.3.2. Duyarlı Dönemler

Duyarlı dönemler, farklı gelişim alanlarının etkin hale gelmesinde duyulan iç kaynaklı motivasyon ve temel yaşam becerilerini kazanmaya karşı duyulan ilgi süreci biçiminde tanımlanabilir (Kayılı, 2010). Alan yazında, kritik dönemler olarak da adlandırılan duyarlı dönemler, gelişimsel fırsatlara açılan pencerelerin işareti olarak değerlendirilmektedir. Belirli bir bilgiyi veya beceriyi aşırı bir şekilde öğrenme isteği veya becerisidir (Ulutaş ve Tutkun, 2015). Montessori (1982)'ye göre, çocuk gelişimin her evresinde farklı duyarlılık dönemlerine sahiptir. Çocuk çevresindeki diğer aktivite ve nesnelere görmezlikten gelerek dikkatini belirli bir aktiviteye veya nesneye yöneltebilir. Duyarlılıklar ilk görüldüğünde giderek artan bir seyir izler, en üst düzeye ulaşır ve sonra düşüşe geçer; daha sonra yeni duyarlılıklar görülmeye başlanır, bu duyarlılıkta en üst düzeye ulaştıktan sonra diğer duyarlılıkların ortaya çıkması için düşüşe geçer; böylece yeni duyarlılıklar oluşup kaybolmaya devam eder (Grazzini, 1996).

Montessori'nin duyarlı dönemleri olarak adlandırılan olgu, bireyin bebeklik hali ve büyüme süreci içindeyken elde ettiği geçici ve özel bir süreçtir. Ayrıca bu dönemler bir özgül yeteneğin elde edilmesiyle sınırlandırılmıştır. Bu yetenek elde edilir edilmez, duyarlılık da kaybolmaktadır. Çocuk bu duyarlı dönemde kendini çevreye uyarlayıp, yeni keşifler ve beceriler kazanmayı öğrenir. Montessori'ye göre bu dönemler içeriği aydınlatıcı bir ışık demetine yada enerji sağlayan bir bataryaya benzer. Çocuğun dış dünya ile yoğun bir teması geçmesini sağlayan bu duyarlılıktır (Montessori, 1982; Montessori, 1999).

Montessori okul öncesi yıllarda her çocuğun bazı dönemlerde önemli sıçramalar gösterdiğine inanmaktadır. Bu sıçramaların özellikle beyin gelişimi ile gerçekleştiğini iddia etmektedir. Montessori'ye göre beyin gelişimi doğumdan 6-7 yaşlarına kadar çok önemli bir gelişim göstermekte ve bu yıllar arasında beyin gelişimini tamamlamaktadır. Montessori çocuğun çevresindeki uyaranlara ve yönergelere karşı verdiği tepkilerin bazı dönemlerde gerçekleştiğini belirtmektedir (Toran, 2011).

Maria Montessori duyarlı dönemlerin yaşamın ilk yıllarını kapsadığını belirtir ve bu zamanın boşa geçirilmemesi gerektiğini savunmuştur. Çocuk özellikle zihinsel gelişimini bu yıllarda tamamladığı için çocuğun belli uyarıcılara açık olduğu yıllar bu

yıllardır (Korkmaz, 2005). Başal (2005: 61)'a göre, Montessori doğumdan itibaren altı yaşa kadar oluşan altı farklı duyarlı dönem belirlemiştir. Bu duyarlı dönemler;

“Doğumdan 3 yaşına kadar: Duygusal deneyimler,

1.5 yaşından 3 yaşına kadar: Dil yetisinin gelişimi,

2 yaşından 4 yaşına kadar: Kasların eş güdümü ve gelişimi, küçük cisimlere ilgi, hareket etkinliklerinin gelişimi, gerçeğe ilgi, zamanda birbirini izleyen şeylerin algılanması,

3 yaşından 6 yaşına kadar: Duygusal becerilerin etkinleşmesi ve büyüklerin etkisine karşı duyarlılık,

3,5 yaşından 4,5 yaşına kadar: Yazı,

4 yaşından 4,5 yaşına kadar: Dokunma duyusu,

4,5 yaşından 5,5 yaşına kadar: Okuma”.

Epstein (1995)'de Montessori'ye göre duyarlı dönemleri, doğumla bir yaş arasında “hareket duyarlılığı”, doğumla altı yaş arasında “dil duyarlılığı”, bir –dört yaş arasında “küçük nesnelere duyulan ilgi”, iki ile altı yaş arasında “müzik duyarlılığı”, iki ile altı yaş arasında “görgü ve nezaket duyarlılığı”, iki ile altı yaş arasında “duyuların incelik kazanması”, üç ile dört yaş arasında “yazma duyarlılığı”, üç ile beş yaş arasında “okuma duyarlılığı”, dört ile altı yaş arasında “uzamsal ilişki duyarlılığı” ve “matematik duyarlılığı” şeklinde yorumlamıştır.

2.4.3.3. Alıştırmanın Tekrarı

Bazı araştırmacılar (Pollard, 1996), çocukların aynı şeyleri tekrar tekrar yapma gereksinimleri olduklarını belirtmişlerdir. Maria Montessori (1999)'de alıştırmanın ayrıntılarına inildikçe çocukların tekrarlama tutkusunun büsbütün arttığını vurgulamıştır. Montessori yönteminde alıştırmanın tekrarı, çocuğun yaptığı çalışmaları mükemmellikle yerine getirme, o çalışmada ustalaşma ve yeni bir işe geçmeden önce güvenlik duygusuna sahip olma olasılığını sağlamaktadır (Pollard, 1996). Montessori (1982), ilk çocuklar evinde, tutmalı silindir bloklarla çalışan bir kız çocuğunun konsantre bir şekilde çalışmayı kırk iki kez tekrarladığını gözlemlemiştir. Çocuğun, Montessori sınıfında alıştırmanın tekrarı sürecinde çalışmalarla ilgili yeterli deneyimi elde edene kadar engellenmemesi, becerilerin kazanımı açısından önemlidir (Ulutaş ve Tutkun, 2015).

2.4.3.4. Özgür Seçim

Montessori yönteminde çalışmaların merkezinde özgür seçim yatar. Özgürlük kavramı, Montessori'nin eğitim yönteminde en sık yanlış anlaşılan ve bu yüzden en sık eleştirilen konudur. Montessori yönteminde uygulanan özgürlük hiçbir şekilde, bazı okullarda uygulanan başıboş bir özgürlük anlamına gelmez. Montessori disiplinli bir çalışmadan yanadır, özgürlük ve disiplini bir madalyonun iki ayrı yüzü olarak tek bir noktada birleştirmiştir (Çakıroğlu Wilbrandt, 2008). Çocuğa Montessori sınıfında yol gösteren ilke, özgür seçimdir. Çocuğa müdahale etmek, çocuğun yaptıklarının ya da seçimlerinin değersiz olduğu kanısına varmasına sebep olur. Değersizlik ve yetersizlik duygusu, çocuğa daha seçim yapmayı denemeden bile çocuğun çabasını kesintiye uğratacaktır (Ulutaş ve Tutkun, 2015).

Özgür seçim, Montessori sınıflarında çocukların her dilediklerini özgürce yapabilecekleri anlamına gelmemektedir. Ancak çocuklar, Montessori sınıflarında, çalışmak istedikleri materyali, çalışmak istedikleri yeri, çalışmak istedikleri süreyi ve kişileri dilediklerince seçme özgürlüğüne sahiptirler. Ama kullandıkları materyali bir sonraki çocuğun kullanabilmesi için materyali yeniden kullanılabilir halde dolaplara yerleştirmekten ve çevrenin düzeninden sorumludurlar (Çakıroğlu Wilbrandt, 2008; Seldin ve Epstein, 2003).

2.4.3.5. Dikkatin Polarizasyonu – Konsantrasyon

Montessori yönteminde dikkatin polarizasyonu dikkatin yoğunlaşması anlamında kullanılmaktadır. Diğer bir ifadeyle çocuğun enerjisini ve ilgisini gelişimsel ihtiyaçlarını karşılayabilecek şekilde odaklayabilmesidir (Feez, 2010). Bu kavram bir eğitim yönteminin sonucu değil, aksine yaşamın bir parçasıdır.

Maria Montessori, ilk çocuklar evinde, kırk beş kişilik bir sınıfta üç yaşında bir kız çocuğunun konsantre olmuş bir şekilde, tutmalı silindir bloklarla çalışırken gözlemlemiştir. Çocuk en az kırk defa çevresinde olup bitenlere hiç aldırış etmeden konsantre bir şekilde alıştırmayı tekrarlamıştır ve kendiliğinden çalışmasını sonlandırmıştır. O dönemin pedagojisi çocukların konsantre bir şekilde çalışamayacaklarına inanmaktadır. Ancak Montessori, çocuğa uygun çevre koşulları sağlandıktan ve uygun materyal sunulduktan sonra çocukların konsantre bir şekilde defalarca çalışabildiklerini gözlemlemiştir (Çakıroğlu Wilbrandt, 2009).

Montessori sınıfı yada hazırlanmış çevre, çocuğa konsantre bir şekilde çalışabilme fırsatları sunmalıdır. Çocuk dikkatini materyale yada çalışmaya odakladığında, sapsmalar ortadan kalkar, çocuğun tüm enerjisi bir araya gelerek konsantrasyon sağlanır. Bu süreçte öğretmen konsantrasyonu engellememelidir (Lillard, 2013; Ulutaş ve Tutkun, 2015).

Sonuç olarak dikkatin polarizasyonu, çocuğun tamamen kendi başına seçtiği nesneye yoğunlaşmasıdır. Çocuk çalışmasını önce kendi başına seçmeye, sonrada seçtiği çalışmayı çözmeye bırakılmalıdır. Dikkatin polarizasyonu, çocuk içsel ihtiyacını giderene kadar çalışmasını sürdürmesine bağlıdır (Demiralp, 2014).

2.4.3.6. Normalleşme

Montessori'nin normalleşme kavramı, dikkatin polarizasyonu ile iç içe geçmiş bir kavramdır. Çocuk çalışmalarını dış fonksiyonların etkisiyle değil de kendisi seçerse ve çalışması hiçbir şekilde bölünüp, rahatsız edilmezse, çalışmasına yoğunlaşır ve normalleşir (Demiralp, 2014). Montessori'ye göre normalleşme, genellikle kısa dikkat süresi olan çocukların, zihinlerine odaklanmayı, uzun süre için kendi enerjilerine yoğunlaşmayı ve çalışmalarından çok büyük memnuniyet duymayı öğrenmeleri olarak tanımlanmaktadır (Seldin ve Epstein, 2003).

Normalleşmiş çocuklar, sosyal ve psikolojik anlamda bağımsızdırlar, nesneyi ve parçalarını iyi algırlar ve kararsız değildirler. Çocuğun çevreyi tanıması ve öğrenmesi için çalışmaları engellenirse, çocuk normalden sapar. Normalden sapsmış çocuk ise, sık sık akranlarıyla anlaşmazlıklar yaşar, agonistik davranır, bir kişiye sıkı sıkıya bağlanır, bencil ve kararsızdır. Normalleşme bir çalışmaya yoğunlaşmayla gerçekleşir ve çocuğun kendini normalleştirebilmesi için sessizliğe ve kendi kendine çalışmaya ihtiyacı vardır (Demiralp, 2014; Montessori, 1999). Montessori (1982)'ye göre, çocuğa uygun olarak hazırlanmış çevrede çocuklar gerçeklerle yüz yüze gelip, başladığı işe yoğunlaşır, çalışmasını bitirdiğinde normal çocuk haline dönerler. Böylece çocuğun amaçsız eylemleri yön kazanarak, amaçsız merakın yerini bilinçli bilgi keşfi alır.

2.4.3.7. Hazırlanmış Çevre ve Montessori Sınıfı

Montessori yönteminde, çocuğun becerilerini geliştirebilecekleri ve keşfederek öğrenebilecekleri özel olarak hazırlanmış bir ortam bulunmaktadır.

Hazırlanmış çevre, Montessori yönteminin en önemli unsurlarından biridir ve bu hazırlanmış çevre standartları dışında uygulanan Montessori çalışmalarına Montessori yöntemi uygulanıyor denemez.

Montessori'nin hazırlanmış çevresi, tamamıyla çocukların ihtiyaçlarına ve ilgilerine yönelik hazırlanarak çocuk merkezli, çocukların kendi adımlarıyla ilerlemelerine olanak sağlayan, her çocuğun ayrı birer evren olarak değerlendirildiği, bireysel gelişim ve sürece odaklanan bir eğitim ortamıdır. Özdenetim eğitiminin gerçekleşmesi için tüm eğitim ortamı öğreneni destekleyecek şekilde hazırlanmıştır (Korkmaz, 2006).

Morrison (2007)'a göre Montessori'nin hazırlanmış çevresinin üç temel özelliği bulunur. Bunlar, yöntemin çocuk merkezli bir eğitim sunması, aktif öğrenmeyi ve özgür seçimi desteklemesidir. Bu hazırlanmış çevrenin oluşturulmasından sorumlu olan kişi ise Montessori eğitimcisidir (Feez, 2010). Montessori eğitimcisi, çocuklara onların tüm duyularını aktif olarak kullanabileceği materyaller geliştirerek, çocukların bu materyallerle çalışmalarını ve keşfetme isteklerini güçlendiren hazırlanmış bir çevre sunmalıdır.

Montessori'ye göre, çocuğun eğilimlerini ve zihinsel ihtiyaçlarını ortaya koyabileceği elverişli bir çevre, çocuğun gelişimini bütüncül bir yaklaşımla destekleyecektir. Montessori yöntemi, çocuğun kendisini güvende hissederek rahatça hareket edebileceği, çocuğun ergonomisine uygun boyutlarda hazırlanmış bir çevrede uygulanır. Bu çevre hazırlanırken materyallerin sadece çocuğun gücüne ve boyutlarına uygunluğu değil, çocuğun içinde yaşadığı kültürüne de uygun olması gerekir (Çakıroğlu Wilbrandt, 2008). Hazırlanmış çevrede çocuğun kendi kültüründen yola çıkılarak çocuğun diğer kültürleri ve toplumları tanınmasına da imkan sağlanır. Montessori, kendi yöntemini uygulayan birçok okulda yaptığı gözlemler sonucunda çocuklar için hazırlanmış çevrenin çocuğun kültürünü yansıtan çevrelerin olduğu kanısına varmıştır. Bu nedenle Montessori'nin hazırlanmış çevresi, toplumun tüm öğelerini içeren toplumla bütünleşen bir yapıya ve gerçek yaşantılara sahiptir (Torrence ve Chattin-McNichols, 2005).

Montessori'ye göre hazırlanmış çevre, kendine özgü bir düzeni olan mekandır. Bu mekandaki tüm materyaller, çocuğun bunlarla yapacağı alıştırmalarda daima basitten zora doğru ve öncelik sırasına göre, çocuğun başardıkça daha zorunu

istemmesine imkan verecek şekilde düzenlenmelidir. Çocuklar bu mekanın düzenini bilmelidirler ve gün akışına uygun olarak hazırlanmış materyaller arasından özgürce seçimlerini yapabilmelidirler (Çakıroğlu Wilbrandt, 2008). Bu çevrede düzenin olması çocukların alacakları sorumlulukları pekiştirmektedir. Çevrenin düzeni, temizliği ve uygunluğu çocukların zihinsel düzen, açıklık gibi iç düzenlerine yardım etmektedir (Williams, 1996).

Hazırlanmış çevre oluşturulurken aşağıdaki maddelere dikkat edilmesi gerekir;

- Materyaller raflara basitten zora ve soldan sağa doğru, renklerin tanıtıcı özelliklerine dikkat edilerek, bir düzen içerisinde yerleştirilmelidir.
- Bir materyalde kaybolan parçaların mutlaka tamamlanması, eksik materyallerin tamamlanmaya kadar kaldırılması gerekir.
- Materyalin çekiciliğine özen gösterilmelidir (temizlik, bütünlük, renk uyumu).
- Öğretmenin iç hazırlığı, materyal hakkında bilgisi olması ve hareketlerinde tereddütsüz olması çok önemlidir.
- Her materyalden sadece bir adet bulundurulur. Bu çocuğun; beklemeyi, sabretmeyi, doğru karar vermeyi, paylaşmayı öğrenmesine olanak tanır.
- Çevre, çocuğun yaşadığı çevreye uygun olarak hazırlanır ve gerçek hayatla ilişkisi kurulur.
- Seçilen oyunların, çocuğun materyallerle kazandığı becerileri destekler nitelikte olmasına özen gösterilir.
- Çocuk deneyimlerini mutlaka kendisi yaparak ve yaşayarak edinir.
- Çevrede hijyenik koşulların sağlanması için kullanılan mekanın fazla dolu olmamasına dikkat edilir.
- Materyallerin çocuğun ulaşabileceği konumda ve dikkatin polarizasyonu için anlık hareketliliğe olanak verecek durumda olması gerekir.

- Çocuğun çalışmalarında seçme özgürlüğü sağlanması gereklidir (Çakıroğlu Wilbrandt, 2008: 107-108).

İyi hazırlanmış bir Montessori çevresi çocukta; bireyselleşme, seçme özgürlüğü, konsantrasyon, bağımsızlık, problem çözme becerisi, sosyal etkileşim ve temel becerilerde yeterlik gibi özellikleri geliştirmektedir (Korkmaz, 2005). Tepeli (2011)'ye göre hazırlanmış çevre, engellerden arındırılmış, yalnızca çocukların ihtiyaçlarına cevap veren bir ortam ve çevre anlamına gelir. Ancak böyle bir çevre çocuğun gerçek bir eğitim almasına yardımcı olabilir.

Tüm Montessori sınıflarının belirli standartları taşıması gerekse de, her Montessori sınıfı farklıdır. Montessori yöntemi çok kesin kurallara sahip olsa da, esnek ve bireysel uygulamalara açıktır. Ayrıca sınıf ortamı çocukların ihtiyaçlarına göre yeniden düzenleme gerektirebilir. Her çocuk birbirinden çok farklı özellikler gösterebilir. Bundan dolayı her sınıf, öğretmenin uygulamalarına, yeteneklerine ve içinde bulunulan toplumun kültürüne göre farklılaşır.

Montessori sınıflarında, estetiklik ve atmosfer çok önemlidir. Renkler canlı, ilgi çekici ve uyumludur. Ancak kullanılan renkler çocuğun konsantre şekilde çalışmasını engelleyecek nitelikte olmamalıdır. Duvarların sade renklerde boyanması tercih edilir. Sınıf atmosferi rahatlatıcı, sıcak ve katılımı destekler niteliktedir. Sınıf ortamında doğal malzemeden yapılmış çocuklar için ergonomik dolaplar, sandalyeler ve farklı büyüklükte masalar bulunur. Bu malzemelerin genellikle doğal ahşap renginde olması tercih edilir. Dolapların güvenliği önemlidir ama sabit dolapların kullanılması yöntemde tercih edilmez. Çünkü sınıf düzeni gerektiğinde rahatlıkla değiştirilebilmelidir. Her Montessori sınıfında bir çocuk mutfağının bulunması elzemdir. Evye ve musluklar çocuğun ergonomisine uygun olmalıdır. Sınıflarda taban halısı kullanılmaz, kolay temizlenebilir ve su geçirmez doğal malzemeler kullanılır. Ancak çalışmalarda kullanılması için sınıf içerisinde çalışma halılarının bulunması gerekir. Bu halıların büyüklüğünün 70x120 cm olması çalışmalar için idealdir. Çember zamanı ve grup etkinliklerinin de rahatlıkla yapılabilmesi ve tüm sınıfın toplanabilmesi içinde büyük ve dairesel bir halının bulunması da, eğitici ve çocuklar için önemlidir.

İdeal bir Montessori sınıfında bulunması gereken fiziksel özellikler şu şekilde sıralanabilir;

- Sınıflarda karma yaş grubu (3-6, 6-9, 9-12) uygulaması bulunmalıdır. Her sınıfta iki eğitmen rehberliğinde 25-30 çocuk bulunabilir.
- Sınıflarda her çocuk için en az 3.25 m² alan bulunmalıdır.
- Sınıflarda en az iki tuvalet ve lavabonun bulunması ve bu sayının sınıfta ki çocuk sayısına göre arttırılması gerekmektedir.
- Sınıf ortamında doğal ışık ve temiz havanın gelmesini sağlayacak güvenli pencerelerin bulunması, pencerelerin orman yada bahçe gibi doğal bir ortama bakması önemlidir.
- Her sınıfın, çocukların bahçede diledikleri gibi bahçe çalışmaları yapabilmesi, doğayı gözlemleyebilmeleri ve açık havada çalışmalarına olanak sağlayacak bir bahçesinin olması ve bu bahçeye sınıftan özgürce girip çıkmalarını sağlayacak dışarı açılan bir kapının olması önerilmektedir (Seldin, 2001).
- Okulda bulunan koridorların amacı sadece sınıfların ve diğer okul üniteleri arasındaki bağlantıyı sağlamak olmamalıdır. Koridorlar çocuklar için bir dinlenme, sosyalleşme ve çalışma alanı olarak da kullanılabilir. Koridorların çocukların bir öğrenme alanı yada öğrenme merakları uyarıcı olarak dizayn edilmesi gerekir.
- Ayrıca okullarda çocukların sosyal etkileşimde bulunabilmelerine olanak sağlayabilecek alanlarında bulunması gerekmektedir (Al, Midilli Sarı ve Candas Kahya, 2012).

2.4.3.8. Eğitici Materyaller

Montessori yönteminde, Maria Montessori tarafından ve ölümünden sonrada onun misyonunu üstlenen dernekler tarafından yöntemin felsefesine uygun olarak pek çok gözlem ve denemeler sonrasında özel olarak tasarlanmış materyaller kullanılmaktadır. Bu materyaller kendi içerisinde hata kontrolüne sahiptir ve çocukta oto eğitime yol açar. Montessori materyalleri, çocuğun oto eğitimi kazanmasını ve ardıl etkinlikler aracılığıyla uzmanlaşmaya doğru yol almasını sağlamasından dolayı yöntemin en önemli unsurlarından birisidir (Korkmaz, 2005). Ancak Montessori yöntemine sadece materyal çalışmalarına dayalı bir eğitim yöntemidir denemez. Yöntem sanatsal faaliyetler, jimnastik, drama gibi çok farklı eğitsel aktiviteleri de içerisinde barındırır.

Montessori'nin eğitsel materyaller geliştirmesinin nedeni, Montessori yönteminin temel ilkelerinden biri olan; hiçbir insan bir başka insanı eğitemez, çocuk yaparak ve yaşayarak öğrenir ilkesidir (Williams, 1996). Montessori, materyallerini geliştirirken çocukların materyallere karşı tepkilerini gözlemlemiş ve gözlemlerinden elde ettiği sonuçlara göre materyallerini belirlemiştir (Montessori, 1982).

Montessori materyallerini; büyüklük, ağırlık, şekil ve renk gibi özelliklere göre geliştirmiştir ve her birinde bu özelliklerden birinin rol oynaması sağlanmış, diğer özellikleri izole edilmiştir. Materyallerde bulunan bu özelliğe tek bir özelliğin izolasyonu denilmektedir. Ayrıca bir materyal diğer materyallerden bağımsız ve kopuk değildir. Materyaller birbirinin destekleyicisi ve tamamlayıcısıdır. Montessori, sınıf ortamını düzenlerken her materyalden yalnızca bir takım yerleştirmiştir. Bu şekilde düzenlenen bir sınıf ortamı çocuklar tarafından açıkça talep edilmediği halde bir birlik ruhunu geliştirir. Çocuk sınıfta başkasının çalıştığı bir materyalle çalışmak için onun işini bitirmesini beklemek ya da kullanmak için izin istemek zorundadır. Bu durum, çocukta iç disiplini geliştirmesi için önemli bir fırsattır. Aynı zamanda çocuğa, bir çocuğun materyali nasıl kullandığını gözleme ve materyal kullanılıyorsa başka materyallerle çalışmaya yönelerek tercihlerde bulunma fırsatını vermektedir (Çakıroğlu Wilbrandt, 2008; Daoust, 2004; Kayılı, 2010).

Montessori'nin hazırlanmış çevresinde, tüm materyaller temiz, eksiksiz ve estetik bir görünüme sahiptir. Bu durum çocukların da aynı şekilde dikkatli, özenli çalışmalarını ve çalışmayı problemsiz bir şekilde tamamlamalarını sağlar. Kullanılacak malzemenin estetik, zarif ve çekici renklerde olması onları alıştırmayı yapmaya teşvik eder. Bilhassa bir sette kullanılan parçalardaki renk uygunluğu ve aynılığı çocukların o çalışmaya ait tüm parçaları kolayca bulmalarını sağlar. Tüm materyaller çocukların görebileceği ve ulaşabileceği açık dolaplarda veya raflarda bulunmalıdır. Göz önünde bulunan şeyler çocuklarda yapma arzusunu destekler, böylece materyal kendi reklamını da yapmış olur (Erişen ve Güleş, 2007).

Montessori materyallerinin boyut, renk, büyüklük, oran vb. özellikler açısından dünyanın her yerinde standart özelliklere sahip olması gerekirken, materyalleri üreten bazı üretici firmaların ürünlerinde bazı farklılıklar görülmektedir (kumaş renkleri, dikişi ve dokusu, ahşap yapısı, boya kalitesi, materyalde oransızlık vb.). Bu durum materyali kullanan çocuğu ve eğitimciyi Montessori yönteminin

uygulanması sırasında olumsuz etkilemekte ve özellikle hata kontrolü materyalin kendisi olan Montessori yönteminin kalitesini düşürmektedir (Erişen ve Güleş, 2007). Bundan dolayı materyallerin kalitesi ve materyalde kullanılan doğal materyalin yapısı önemlidir.

Montessori yönteminde erken çocukluk eğitimi programlarında kullanılan beş farklı grup materyalden söz edilebilir. Bunlar; günlük yaşam materyalleri, duyuşal materyaller, dil materyalleri, matematik - geometri materyalleri ve kozmik / evrensel öğrenme (genel kültür, coğrafya, biyoloji, bilim) materyalleridir (Büyüктаşkapu, 2011; Çakıroğlu Wilbrandt, 2009; Erişen ve Güleş, 2007; Kayılı, 2010). Bu materyallerin genel amacı, çocuğu bütüncül bir yaklaşımla tüm gelişim alanlarının desteklenmesi ve çocuğun hayata hazırlanmasıdır.

2.4.3.9. Program

Montessori yöntemi, çocukların doğal davranışları temel alınarak geliştirilmiştir ve dinamik bir süreç olarak yöntem halen gelişimini sürdürmektedir (Lillard, 2013; Pollard, 1996). Montessori yönteminde öncelikli olarak çocuk eğitimin merkezinde yer almakta ve öğretmen pasif davranışlarıyla, otoritesinin ve müdahalesinin çocuk için yaratabileceği engelleri ortadan kaldırmakta ve çocukları keşfetmeye yönlendirmektedir. Böylece çocukları kendi kendilerine aktif hale getirebilmektedir. Montessori eğitimi sisteminde, çocuğun kişiliğine duyulan saygı en üst düzeydedir. Her çocuk ayrı bir birey olarak kabul edilir. Çocukların kendi çalışmalarını belirlemelerinde sınıf, özgür bir faaliyet merkezi durumuna geçmektedir (Güleş, Kayılı, Yıldız, Yiğit Kolçak, Öngören ve Aydoğdu, 2011; Montessori, 1982).

Montessori yönteminde akredite olmuş okulların programlarının birbirlerine benzer olması beklenmektedir ancak bütün yaş seviyelerindeki Montessori programlarında uluslararası bir fikir birliği yoktur ve program çeşidine göre günlük eğitim akışları farklılık gösterebilmektedir. Program, uygulandığı toplumun kültürüne ve ülkeye göre değişebilir. Önemli olan, programın sunuluğu, çocuğa göre esnek olabilmesi ve Montessori yönteminin felsefesine bağlı oluşudur. Çocuklar, Montessori programında bireysel bir adımla ilerleseler de program kendi içinde dikkatlice tasarlanmış bir yapı ve ardışıklığa sahiptir (Korkmaz, 2005; Morrison, 2007).

Montessori yönteminde erken çocukluk sınıflarında, günlük programlarda en az günde bir kere çocukların özgürce seçtikleri materyallerle çalışma zamanları bulunmaktadır. Bu zaman aralığı çocukların bireysel performanslarına göre arttırılır. Bu süre içerisinde çocukların konsantrasyonuna saygı gösterilir ve çalışan çocuğa diğerleri müdahale etmez yada çalışmasını engellemez (Lillard, 2013). Çocuklar birbirlerinin çalışmalarını izleyebilirler. Bununla birlikte esnek yapıda olan günlük program akışında, çember zamanı, kısa süreli grup çalışmaları, çocukların hazırlığına katıldıkları yemek saatleri, açık hava ve bahçe çalışmaları, yaşa uygun sanatsal faaliyetler ve vedalaşma zamanları bulunabilir (Morrison, 2007).

2.4.4. Montessori Yöntemi ve Çocuğun Sosyal Gelişimi

Montessori'ye göre çocuk, bütün canlı organizmalar gibi çeşitli gelişim aşamalarından geçer. Belirli bir düzen izleyen bu gelişim aşamaları, ırk ve kültürel farklılıklara göre değişmeyen evrensel bir yasayı izler. Montessori bu aşamaları “duyarlı dönemler” olarak adlandırmaktadır (Tepeli, 2011). Bu duyarlı dönemler, duyuşsal deneyimlerle başlar ve bu dönem üç yaşına kadar sürer, üç yaşından altı yaşına kadar ise duyuşsal becerilerin etkinleşmesi söz konusudur (Başal, 2005).

Doğduğu andan itibaren bebeklerin kişiliği gelişmeye başlar. Tüm bebekler sosyal ilişkiler ve deneyimler sonucu gelişir. Çevrelerindekiyle yakınlık kurmak için gerekli olan emme, gülümseme, etrafına bakma ve kavrama gibi ilk dürtüleri ile etraflarını keşfederler. Montessori (1946)'ye göre, üç yaşına gelen bir çocuk kişiliğinin temellerini çoktan atmıştır, yetişkinlerle ve diğer çocuklarla sürekli genişleyen bir dairenin parçası olmaya hazırdır. Montessori programında, iki buçuk yada üç yaşından itibaren çocuklar Montessori'nin çocuklar evine girebilir. Dr. Montessori'ye göre iki buçuk – üç yaşındaki bir çocuğun toplumdaki diğer çocuklara fazlasıyla ihtiyacı vardır (Montessori, 1946).

Çocuk iki buçuk yaşından altı yaşına kadar sosyal ve duyuşsal çevresini oluşturmaktadır. Bu süreç, çocuğun sosyal çevrenin farkına varması ile başlamaktadır. Bu süre içinde çocuk üyesi olduğu toplumun ya da topluluğun davranışlarını gözlemlemekte ve bu çevre ile yakın bir ilişki kurmaya çalışmaktadır. Bu durum, çocuğun toplumu kabul etmesi ve topluma kabul edilmesi için bir ön koşuldur. Bu süre içinde sosyal ilişkilerden yoksun kalmış ve desteklenmemiş

çocukların ileriki yıllarında antisosyal davranışlar sergilediği ve toplumsal uyumda zorlandıkları görülmektedir (Williams, 1996).

Montessori (1982)'ye göre, doğumdan üç yaşına kadar çocuk, kendi özel çevresine muhtaç bir varlıktır. Montessori, çocuğun sosyal ve genel gelişimi için gerekli olan çevresel koşulların sağlanması gerekliliğine ve çevre ile birey arasında sürekli bir bilgi alışverişi olduğuna vurgu yapmaktadır. Montessori'ye göre birey, çevre içinde yoğrulur ve oluşur. Çocuk çevresini adım adım keşfeder fakat aynı zamanda kendini de keşfetme çabasıdadır ve bu yoldaki çabaları, kişiliğinin şekillenmesine yardımcı olur. Böylece kişilik bireyin kendi öz çabasıyla biçimlenir (Korkmaz, 2006; Montessori, 1982).

Montessori'ye göre, sosyal davranışlar sadece sosyal gelişim için değil bir toplumun üyesi olmak ve o toplum içerisinde nasıl işlev görüleceği ile de ilgilidir. Dolayısıyla okullar toplumun gerçek bir modeli olmalıdır. Nasıl ki insanlar günlük yaşamda herhangi bir özelliğinden (yaş, cinsiyet, zeka, boy uzunluğu vb.) dolayı ayrı gruplar halinde farklı bölgelerde yaşamıyorlarsa, sınıflarda bu özelliği taşımalıdır. Yani Montessori sınıfları da karma olmalıdır. Yaş veya başka bir değişkenden dolayı çocuklar gruplara ayrılıp ayrı sınıflarda / eğitim alanlarında tutulmamalıdır. Çünkü; farklı yaşlardaki ve özelliklerdeki çocukların birbirinden öğrenebileceği çok şey vardır. Diğer bir söyleyişle bu durum sosyalleşme için gereklidir (Torrance ve Chattin-McNichols, 2005).

Montessori, çocukların en iyi öğrenmeyi kendi toplulukları içinde gerçekleştirdiğini, dolayısıyla sosyal gelişim için çocuklara gerçek bir sosyal yaşamın sunulması gerektiğini ve sosyal gelişimin doğal bir süreç olarak hazırlanmış çevrede destekleneceğini belirtmektedir. Montessori'ye göre çocuk, hazırlanmış çevrede doğal bir süreç olarak sosyal davranışları kazanır. Hazırlanmış çevrenin her bir ögesi çocuğun sosyal gelişimine olumlu yönde katkı sağlamaktadır. Çocuk hazırlanmış çevrede başkalarına saygı gösterme, sırasını bekleme, paylaşma gibi sosyal davranışları doğal bir süreç olarak sınıf ortamında kazanır. Çocuk, hazırlanmış çevrede karşılaşacağı sosyal problemleri kendi deneyimleriyle çözer. Montessori sınıflarında yapılan aktiviteler amaçlıdır ve çocuğun bireysel ve sosyal gelişimi için önemlidir. Sınıflarda gerçekleştirilen aktiviteler çocuğun bağımsızlaşmasını ve başkalarının yararını gözetmeyi teşvik eder.

Montessori sınıflarındaki sosyal yaşamda çocuklar, birbirlerinin oyuncak bebekleriyle oynamak yerine gerçek eşyaları tercih etmektedirler. Temizlik için gerçek fırça yada süpürme için gerçek halı gibi nesnelere çalışan çocuklar, evde ve okuldaki gerçek hayata tamamiyle katılımını sağlayacak becerileri elde ederler. Temizlik ve süpürme gibi günlük yaşam aktiviteleri ile birlikte, Montessori sınıfında çocuk pro-sosyal davranışları da öğrenir. Lütuf ve nezaket aktiviteleri, çocukların kendi vücutlarını kontrol etmelerine ve onları sosyal hayatta ince ve kibar yapan “teşekkür etme” yada “memnuniyet bildirme” gibi birtakım sosyal becerilere sahip olmalarına yardım eder. Sıradan bir gözlemci Montessori sınıflarındaki sosyal atmosferin zenginliğini ilk bakışta fark edemeyebilir. Üç ile altı yaş aralığındaki küçük çocuklar birlikte çalışmaktan çok yan yana çalışma eğilimindedirler. Montessori, çocuğun gelişimi için sadece oyunun yeterli olmadığına vurgu yapmaktadır. Çocuğun gelişiminin konsantrasyona bağlı olduğunu düşünmektedir. İlgili bölümde verilmiş olsa da bilindiği gibi konsantrasyon, çocuğun enerjisini ve ilgisini gelişimsel ihtiyaçlarını karşılayabilecek şekilde odaklayabilmesidir. Montessori, konsantrasyonun karakter gelişiminin ve daha sonraki sosyal davranışların temeli olduğu görüşünü savunmaktadır ve konsantrasyon olmadan gerçek başarıya ulaşamayacağını söylemektedir (Montessori, 1946).

Montessori yöntemi üzerine yöneltilen eleştirilerin başında hazırlanmış çevre, karma yaş grubu, çocuğun küçük gruplarla ilgisine odaklanması ve bireysel eğitim uygulamaları gelmektedir. Montessori'nin bu farklı eğitim anlayışı, araştırmacılara ve ebeveynlere çocuğun sosyal becerilerine olumsuz etkileri olduğunu ya da diğer okul öncesi eğitim modellerine göre bir farklılık yaratmadığını düşündürmektedir (Berliner, 1974; Castellanos, 2002; Cook, 2009; Gleen, 2003; Keçeçioğlu, 2015; Koçyiğit ve Kayılı, 2008; Korkmaz, 2005; Rathunde ve Csikszentmihalyi, 2005; Roizen ve Oz, 2010; Silberstein, 2003). Alan yazında konuyla ilgili yapılmış farklı araştırma sonuçlarına ulaşılmıştır; DeVries ve Göncü (1987), kişiler arası çatışma çözme stratejilerini araştırdıkları çalışmalarında, Montessori yöntemini ve yapılandırmacı yaklaşımı karşılaştırmışlardır. Araştırma sonucunda yapılandırmacı yaklaşım ile eğitim alan çocukların ikili ilişkilerinde sorun çözme becerilerinin Montessori eğitimi alan çocuklara oranla daha yüksek olduğu saptanmıştır. Bununla birlikte araştırmacılar ikili ilişkilerde çatışmaların Montessori sınıflarında daha

yüksek olduğunu saptamışlardır. Flynn (1991) ise araştırmasında, Montessori ve geleneksel okul öncesi eğitim programında eğitim almış çocukların sosyal, kişisel ve bilişsel becerilerinin gelişimini incelemiştir. Araştırma beş parametreden oluşmaktadır. Birincisi kişisel beceriler, ikincisi öğretmenle iletişim, üçüncüsü akran ilişkileri, dördüncüsü davranışsal kontrol, beşincisi ise bilişsel becerilerdir. Araştırma sonucunda, sadece araştırmanın öğretmen iletişimi parametresinde Montessori grubu lehine anlamlı farklılaşma tespit edilmiştir. Diğer parametrelerde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır. Castellanos (2002), geleneksel yöntemle ve Montessori yöntemiyle eğitim alan çocukların benlik saygılarını, öz-yeterliklerini ve prososyal becerilerini karşılaştırmalı olarak incelemiştir. Araştırma sonucunda, gruplarda yer alan çocukların benlik saygısı, öz-yeterlik ve prososyal beceriler puan ortalamalarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır. Chou (2004) yapmış olduğu çalışmada, yapılandırmacı program ve Montessori okullarındaki çocukların sosyo-ahlaki durumlarını incelemiştir. Araştırma sonucunda, yapılandırmacı programa devam eden çocuklar kişiler arası anlaşmalarda Montessori eğitimi alan çocuklara oranla istatistiksel olarak daha fazla olumlu tutum sergilemiş, anlaşma stratejileri ve deneyimleri paylaşma durumlarında ise her iki grup arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Arkadaşlık ve arkadaşlarla anlaşma durumlarında da her iki grup arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır. Rathunde ve Csikszentmihalyi (2005) araştırmalarında, Montessori yöntemi ve geleneksel yöntemle eğitim alan çocukların zaman kullanımlarını ve algılarını incelemiştir. Araştırma sonucunda, Montessori sınıflarına devam eden çocukların okula ve öğretmenlerine karşı daha olumlu algıları olduğu bildirilmiştir. Montessori sınıflarına devam eden çocukların daha çok okulla ilgili görevlerle ve bireysel projelerle zaman geçirdikleri, geleneksel yöntemle eğitim alan çocukların ise daha çok sosyal faaliyetlerle zaman geçirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Hobbs (2008) araştırmasında, Montessori okullarına devam eden çocukların okuma becerileri ve matematik becerilerinin Montessori eğitiminin verilmediği diğer okullara oranla istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek olduğu; dil ve sosyal becerilerinde ise istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını tespit etmiştir. Kayılı ve Kuşcu (2012) yapmış oldukları çalışmada, okul öncesi dönemde Montessori Yöntemi ile eğitim almış ilköğretim birinci ve ikinci sınıf çocuklarının

sosyal yeterliklerini ve okula uyumlarını incelemişlerdir. Araştırma sonuçlarına göre, Montessori yöntemi ile okul öncesi eğitim almış ilkökul çocuklarının sosyal yeterlik ve okula uyum toplam puanları, halihazırda uygulanan okul öncesi eğitim programı ile eğitim almış ilkökul çocuklarının sosyal yeterlik ve okula uyum toplam puanlarından daha yüksek olduğu ve akran tercihli sosyal yeterlik puan ortalamalarında ise iki grupta da istatistiksel olarak bir farklılaşma gözlenmemiştir. Keçeçioğlu (2015)'da yapmış olduğu araştırmada MEB Okul öncesi eğitim programı ve Montessori yaklaşımına göre eğitim alan beş yaş çocuklarının sosyal becerilerini incelemiştir. Araştırmada sosyal beceriler ölçeği, kendini ifade etme ve özdenetim alt ölçekleri puan ortalamalarında istatistiksel olarak bir farklılaşma bulunmazken, işbirliği alt ölçeği puan ortalamalarında MEB Okul Öncesi Eğitim Programı'na göre eğitim alan çocukların lehine bir farklılaşma bulunmuştur.

Montessori (1946), çocuğun sosyal gelişiminin bir süreç olduğunu ve çocuğun bu sürecin sonunda sosyal yaşamda gerekli olan sosyal becerileri kazanacağını belirtmektedir. Aynı zamanda bu süreç içerisinde hazırlanmış çevrenin her bir öğesinin ve karma yaş grubunun çocuğun sosyal gelişimini destekleyeceğine vurgu yapmaktadır. Ancak Türkiye'de üç yaş grubu için okul öncesi eğitimde yaygınlaşma oranı Avrupa'ya oranla çok düşüktür. Milli Eğitim İstatistikleri'ne göre 2012-2013 yılları için üç-beş yaş okullaşma oranı net %26,63'dür. Montessori'nin çocuklar evine çocukları kabulü ve süreç olarak nitelediği yaş aralığı iki buçuk – üç yaş ile altı yaş arasındadır. Türkiye'de ise genelde çocukların Montessori sınıflarına giriş yaşları dört yaş civarındadır ve bu çocuklar genelde beş yaşını doldurduktan sonra Montessori okulundan ayrılarak, hangi ilkökula gideceklerse o okulun anasınıfına gitmektedirler. Bu da Montessori'nin üzerinde durduğu süreç kavramına olumsuz etki etmektedir. Ayrıca bu durum Montessori öğretmenlerinin üzerinde de bir baskı unsuru oluşturmaktadır. Öğretmenler programı ve yöntemde yer alan materyal gruplarıyla çalışmaları zamanında tamamlayabilmek için yoğun bir çaba içerisine girmektedir. Böylece öğretmenlerin sosyal gelişimi destekleyecek aktivitelere programda daha az yer verdiği düşünülebilir. Diğer bir ifadeyle, Montessori programlarının bilişsel ve sosyal hedeflerine ulaşabilmesi için daha fazla zamana ihtiyaç vardır.

Korkmaz (2005) araştırmasında, Türkiye'de Montessori eğitimi verdiğini duyuran okulların Montessori akreditasyon kuruluşlarının standartlarını ne oranda

karşıladıkları incelemiştir. Montessori yöntemi uyguladığını duyuran okullarla yapılan ön görüşmeler sonucu birçoğunun karma sistem uyguladığı ve Montessori yönteminin sadece kendi yapılarına uygun olan kısımlarını aldıkları görülmüştür. Montessori yönteminin çocuğun sosyal gelişimini desteklemediği yönündeki araştırma bulguları, Montessori akreditasyonunu sağlayamayan kurumlardan elde edilen bulgulara dayanabilir. Çoğu okul Montessori yöntemini uyguladıklarını öne sürmektedir ancak programları ve okulun fiziksel yapıları incelendiğinde, sadece karma yaş grubunu uyguladıkları ve bazı Montessori materyallerine sahip oldukları görülmektedir. Montessori'nin eğitim felsefesini paylaşmıyorsa, sadece Montessori materyalleri kullanılıp, Montessori materyalleri ve yöntemi kullandığını söylemekle Montessori okulu olunamayacağı açıktır (Altınışik, 2014). Bazı okulların ise programlarında daha çok akademik becerilere yönelik aktivitelere yer verdikleri ve sosyal becerilerle ilgili çalışmaların daha geri planda kaldığı görülmektedir.

Her ne kadar karma yaş grubunun çocuğun sosyal gelişimini destekleyeceği söylene de söz konusu değişken tek başına yetersizdir (Hendron, 2011) ve programın günlük akışı içerisinde sosyal gelişimi destekleyici aktivitelere yer verilmesi gerekmektedir. Yukarıda verilen görüşler ve araştırma sonuçları doğrultusunda, bu araştırmanın temel amacı “şayet Montessori yöntemi çocuğun sosyal gelişimini desteklemede yetersiz kalıyorsa, sosyal beceri eğitimiyle desteklendiğinde sonucun ne olacağını test etmektir”.

2.5. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.5.1. Sosyal Beceri Eğitimi İle İlgili Araştırmalar

Araştırmanın bu başlığı altında okul öncesi dönemde uygulanan sosyal beceri eğitimi ile ilgili olarak Türkiye’de ve yurt dışında yapılan bazı araştırmaların özet bilgilerine tarih sıralaması dikkate alınarak yer verilmiştir.

Johnson (2000) araştırmasında, yüksek risk grubunda bulunan okul öncesi çocukların sosyal beceri ve sosyal problem çözme stratejilerini güçlendirmek, arkadaşları ve çocuklarla ilişki kurmakta zorlanan çocukların pozitif ilişki kurmalarını sağlamak amacıyla sosyal beceri eğitim programı uygulamıştır. Araştırmaya 48’i deney, 48’i kontrol grubu olmak üzere toplam 96 dört yaş çocuğu dahil edilmiştir. Araştırma sonucunda sosyal beceri eğitimi programına katılan

çocukların serbest oyunlarında daha az saldırgan davranış eğiliminde oldukları bulunmuştur.

Webster-Stratton, Reid ve Hammond (2001), Incredible Years Dinozor Sosyal Beceri ve Problem Çözme Programı'nın problem davranışlar üzerindeki etkisini araştırmışlardır. Araştırmanın çalışma grubuna 4-8 yaş arası 99 çocuk dahil edilmiştir. Deney grubunda bulunan çocuklara altı ay süre ile İnanılmaz Yıllar Dinozor Sosyal Beceri ve Problem Çözme Program'ı uygulanmıştır ve kontrol grubunda bulunan çocuklar ise halihazırda uygulanan okul programlarına devam etmişlerdir. Araştırma sonucunda, programa katılan deney grubundaki çocukların kontrol grubunda bulunan çocuklara göre; dışa yönelik problem davranışlarında azalma, okulda daha az saldırgan davranışlar sergileme, arkadaşlarıyla daha fazla prososyal davranışlar sergileme ve problemlerle başa çıkma becerilerinde olumlu yönde farklılık olduğu bulgularına ulaşılmıştır.

Powless ve Eliot (2002), Amerika'da risk altındaki gruplara yönelik olarak hazırlanan ve uygulanan bir program olan Head Start dahilinde toplam 100 anaokulu çocuğundan oluşan gruba sosyal beceri eğitimi programı uygulamışlardır ve sonuçlarını değerlendirmişlerdir. Araştırma sonucunda sosyal beceri eğitimi ile desteklenen Head Start programı çocuklarda istendik sosyal davranışların görülmesinde etkili olmuştur.

Avcıoğlu (2003), okul öncesi dönemdeki çocuklara sosyal becerilerin öğretilmesinde işbirlikçi öğrenme yöntemi ile sunulan öğretim programının etkililiğini araştırmıştır. Araştırmada anasınıfına devam eden dört-altı yaş grubu çocuklara işbirlikçi öğrenme yöntemine dayalı sosyal beceri eğitimi programı uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, işbirlikçi öğrenme yöntemi doğrultusunda geliştirilmiş olan sosyal beceri öğretim programının, çocukların hedef sosyal becerileri öğrenmelerinde etkili olduğu bulunmuştur.

Ergin (2003) araştırmasında, 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. Araştırmanın çalışma grubuna, deney grubuna 16, kontrol grubuna 16 olmak üzere toplam 32 çocuk dahil edilmiştir. Araştırmanın deney grubuna 22 oturumdan oluşan İletişim

Becerileri Eğitim Programı uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre eğitim verilen çocukların iletişim beceri düzeyleri eğitim verilmeyen çocuklara göre anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur.

Webster-Stratton ve Reid (2004), sosyal duygusal ve bilişsel alanda yetersizlik yaşayan ve davranışsal problemler gösteren çocuklar için gelişimsel temellere uygun olarak hazırlanmış Sosyal- Duygusal ve Problem Çözme Becerileri Eğitim Programı'nın erken çocukluk dönemindeki çocuklar üzerindeki etkililiğini araştırmışlardır. Programda duyguları tanıma, empati kurma, arkadaşlık ve iletişim becerileri, öfke kontrolü, sosyal problem çözme, okul kuralları ve okulda başarılı olmanın yolları gibi konular ele alınmıştır. Araştırmada, öğretmen ve aile eğitiminin önemi vurgulanmıştır. Program için yeniden gözden geçirilen aile ve öğretmen eğitimi programlarıyla eğitim programının uzun dönemde daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yukay (2004) yaptığı araştırmada, sosyal beceri eğitimine yönelik hazırlanan programın, okul öncesi altı yaş grubu çocuklarının kişiler arası ilişki kurma becerilerine etkisini incelemiştir. Araştırmada deney grubuna sekiz hafta süreyle, haftada iki gün sınıf öğretmenleri, bir gün araştırmacı tarafından olmak üzere toplam üç gün kişiler arası ilişki kurma becerilerine yönelik etkinlikler yaptırılmıştır. Araştırma sonucunda, kişiler arası ilişki kurma becerilerini geliştirmeye yönelik tasarlanmış etkinliklerin, okul öncesi altı yaş grubu çocuklarının akran ilişkilerini geliştirmede etkili olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Han, Catron, Weiss ve Marciel (2005) yaptıkları araştırmada, bir öğretmen-danışman yaklaşımı kullanılarak geliştirilmiş olan sınıf temelli sosyal beceri eğitimi programının okul öncesi dönem çocukları üzerindeki etkisini değerlendirmişlerdir. Araştırmada müdahale aracı olarak RECAP (Eğitimcilere, çocuklara ve ailelere ulaşma programı) kullanılmıştır. Program yarı yapılandırılmış, bilişsel ve davranışsal beceri eğitimi programı olarak tanımlanmaktadır. Araştırma verileri müdahale öncesi ve sonrasında hem çocuklardan hem de ebeveynlerden toplanmıştır. Araştırmaya beş-altı yaşlarında toplam 149 çocuk dahil edilmiştir. Araştırmanın sonucunda, programa dahil olan çocuklardan toplanan verilere göre sosyal beceri düzeylerinde anlamlı iyileşmeler gözlenirken, ebeveynlerden toplanan verilere göre bir farklılaşma bulunmamıştır.

Ekinci Vural (2006) araştırmasında, okul öncesi eğitim programındaki duygusal ve sosyal becerilere yönelik hedeflere uygun olarak hazırlanan aile katımlı sosyal beceri eğitimi programının çocukların sosyal becerilerine etkisini incelemiştir. Aile katımlı sosyal beceri eğitimi programına katılan çocukların kişiler arası ilişkiler, sözel açıklama becerileri, dinleme becerileri ve kendini kontrol etme becerileri puan ortalamaları programa katılmayan çocuklara göre daha yüksek bulunmuştur. Ayrıca programa katılan çocukların psikososyal gelişim puan ortalamaları da programa katılmayan çocuklardan daha yüksektir.

Kuru Turaşlı (2006), altı yaş grubu çocuklarda benlik algısı, ilköğretime hazırlık becerileri ve sosyal duygusal uyum düzeylerinin gelişiminde Benlik Algısını Destekleyen Sosyal-Duygusal Hazırlık Programı'nın etkisini incelenmiştir. Benlik Algısını Destekleyen Sosyal-Duygusal Hazırlık Programı'nın uygulanmasında 20 kontrol grubunda 20 deney grubunda olmak üzere toplam 40 çocuk araştırma kapsamına alınmıştır. Araştırma sonucunda, deney grubu çocuklarının benlik algısı, okula hazırlık becerileri ve sosyal duygusal uyum puanlarında kontrol grubu çocuklarına göre önemli bir artış gözlenmiştir.

Reid, Webster-Stratton ve Hammond (2007) yapmış oldukları araştırmada, Incredible Years aile ve sınıf sosyal beceri ve problem çözme eğitimi programının etkililiğini incelemişlerdir. Araştırmanın deney grubuna dahil edilen çocuklar anaokulu eğitimleri boyunca Incredible Years Sosyal Beceri ve Problem Çözme eğitimi almışlardır. Ayrıca deney grubu çocuklarından bir grup bu programa ek olarak aile eğitimi ile de desteklenmiştir. Programa dahil edilen çocuklar programa katılmayan çocuklara göre daha yüksek sosyal beceri ve sosyal problem çözme becerileri puan ortalamalarına ulaşmışlardır. Ayrıca Aile eğitimi ile desteklenen programa dahil olan çocuklar sadece sınıf sosyal beceri eğitimi programına dahil olan çocuklardan daha yüksek sosyal beceri ve sosyal problem çözme puan ortalamalarına sahip olmuşlardır. Ayrıca aile eğitimi alan anneler ile çocukları arasındaki iletişimin daha olumlu olduğu ve aile eğitimi alan annelerin daha destekleyici ve daha az eleştirici tutum sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Domitrovich, Cortes ve Greenberg (2007), çocukların sosyal duygusal becerilerinin geliştirilmesi: Okul Öncesi PATHS (Alternatif Düşünme Stratejileri Programı) Programı'nın değerlendirilmesi başlıklı araştırmasında, okul öncesi dönem

çocuklarının sosyal duygusal becerilerini geliştirmek ve problem davranışlarını azaltmak için tasarlanan evrensel PATHS (Alternatif Düşünme Stratejilerinin Desteklenmesi Programı) sosyal duygusal öğrenme programının etkisini incelemiştir. Çalışma, 3-4 yaş arası 120 kız, 126 erkek olmak üzere toplam 246 çocuk üzerinde yürütülmüştür. Araştırma sonuçları, PATHS programının çocukların sosyal becerileri ve duygusal becerilerini geliştirmede etkili bir program olduğunu göstermiştir.

Kurt (2007) yaptığı araştırmada, okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden beş-altı yaş çocuklarının sosyal uyum becerilerine proje yaklaşımli eğitim programının etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda, proje yaklaşımli eğitim programının beş-altı yaş çocuklarının sosyal uyum becerilerine olumlu yönde katkı sağladığı ve kız çocukların erkek çocuklara göre daha yüksek sosyal uyum ve beceri puan ortalamalarına sahip oldukları bulgusuna ulaşılmıştır.

Webster-Stratton, Reid ve Stoolmiller (2008) çalışmalarında, İnanılmaz Yıllar Dinazor

Programı olarak adlandırılan ve okul öncesi dönemden ilköğretime kadar çocukların duygusal bilgi birikimlerini ve sosyal becerilerini arttırmayı hedefleyen sosyal beceri programının etkilerini incelemiştir. Araştırma kapsamına, 153 öğretmen ve 1768 okul öncesi ve ilköğretim çocukları alınmıştır. Deney grubu çocuklarına, hafta bir defa ve bir yıl süre ile toplam 120 saat İnanılmaz Yıllar Dinazor Programı uygulanmıştır. Kontrol grubu çocukları ise, halihazırda uygulanan okul programlarına devam etmişlerdir. Araştırmada elde edilen bulgulara göre, uygulama sonrasında çalışmaya katılan öğretmenlerin sınıflarında sosyal ve duygusal beceriler ile ilgili kavramları daha çok kullandıkları ve çocuklara karşı olumsuzluk içeren daha az ifade kullandıkları görülmüştür. Ayrıca, araştırma sonucunda yapılan doğrudan gözlemlerde deney grubunda bulunan çocukların duygusal düzenlemelerinde ve sosyal becerilerinde artış gözlenmiş ve deney grubundaki çocukların daha fazla problem çözme stratejisi kullandıkları ortaya çıkmıştır.

Bierman, Domitrovich, Nix, Gest, Welsh, Greenberg, Blair, Nelson ve Gill (2008) yapmış oldukları araştırmada, Head Start REDI programının çocukların akademik ve sosyal-duygusal okul olgunluğuna etkisini incelemiştir. Araştırmaya 356 dört yaş çocuğu dahil edilmiştir. Müdahale programı çocukların serbest

zamanlarında uygulanmıştır. Çocuklara kazandırılan becerilerin evde de desteklenmesi amacıyla ebeveynlere de çocukları ile evde çalışmalar yapmaları için etkinlikler oluşturulmuştur. Müdahale programı 1 yıl sürmüştür. Araştırmada, müdahale programına katılan çocukların kelime bilgilerinde, erken okuma-yazma, duyguları anlama, sosyal problem çözme ve sosyal becerilerinde istatistiksel olarak pozitif yönde anlamlı farklılaşma meydana gelmiştir.

Aslan (2008), drama temelli sosyal beceri eğitiminin altı yaş çocuklarının sosyal ilişkiler ve işbirliği davranışlarına etkisini incelemek amaçlı bir araştırma yapmıştır. Araştırma sonucunda, drama temelli sosyal beceri eğitiminin altı yaş çocuklarının sosyal ilişkiler ve iş birliği davranışlarına olumlu yönde katkı sağladığı bulunmuştur.

Dereli (2008) araştırmasında, İnanılmaz Yıllar Dinozor Sosyal Beceri Eğitimi Programı'nın altı yaş çocuklarının sosyal problem çözme becerilerine etkisini değerlendirmiştir. Araştırma sonucunda sosyal beceri eğitimi programına katılan deney grubu altı yaş çocuklarının Waly Sosyal Problem Çözme Testi'ne vermiş oldukları prososyal cevaplar artmış ve çocukların vermiş oldukları antisosyal cevaplar azalmıştır. Aynı zamanda sosyal beceri eğitimine katılan deney grubu altı yaş çocuklarının duyguları anlama becerilerinde artış gözlenmiştir.

Baker-Henningham, Walker, Powell ve Meeks Gardner (2009) araştırmalarında, Incredible Years uluslararası öğretmen eğitimi programının ve Incredible Years Dinozor Sosyal Beceri Eğitimi Programının Jamaikalı çocuklar üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda, programa dahil olan deney grubu çocuklarının sınıflarında davranış problemlerinin ve akran sorunlarının daha az yaşandığı ve bu sınıflarda görev yapan öğretmenlerin çocukların ebeveynleriyle olan iletişimlerinin kalitesinin arttığı rapor edilmiştir.

Durualp (2009) ise araştırmasında, anasınıfına devam eden altı yaş çocuklarının sosyal uyum ve becerilerine oyun temelli sosyal beceri eğitiminin etkisini incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubuna, deney grubuna 48, kontrol grubuna 48 olmak üzere toplam 96 altı yaş çocuğu dahil edilmiştir. Araştırmanın deney grubu çocuklarına okul öncesi eğitim programlarına ek olarak sekiz hafta süreyle haftada üç kez Oyun Temelli Sosyal Beceri Eğitimi Programı uygulanmıştır. Araştırma sonucunda Oyun Temelli Sosyal Beceri Eğitimi Programı'nın altı yaş

çocuklarının sosyal uyum ve beceri puan ortalamalarını olum yönde etkilediği ve programın etkisinin kalıcı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ekinci Vural ve Gürşimşek (2009) altı yaş grubu çocukları ile Aile Katılımlı Sosyal Beceri Eğitimi Programı'nın etkilerini inceledikleri bir araştırma yapmışlardır. Araştırmada iki devlet okulundaki 40 katılımcıdan 20 öğrenci ve ebeveynleri deney grubuna, 20'si kontrol grubuna rastgele yöntemle atanmışlardır. Program öğretmenlerin ve ailelerin işbirliği ile çalışması temeline dayanmaktadır ve sekiz haftaya yayılan 43 aktiviteden oluşmaktadır. Araştırmada programın çocukların sosyal becerilerini geliştirmede etkili olduğu saptanmıştır.

Özbey (2009), sosyal beceri ve problem davranışlara yönelik hazırlanan eğitim programının çocukların sosyal becerileri ve problem davranışlarına etkisini incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubuna 15 kontrol grubuna, 15 deney grubuna olmak üzere toplam 30 çocuk dahil edilmiştir. Araştırma sonucunda sosyal beceri ve problem davranışlara yönelik hazırlanan eğitim programı ile desteklenen deney grubu çocuklarının sosyal becerilerinde kontrol grubu çocuklarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir artış bulunmuştur. Ayrıca çocukların problem davranışlarında deney grubu lehine anlamlı bir azalma ortaya çıkmıştır.

Kramer, Calderalle, Christensen ve Shatzer (2010) araştırmalarında, Güçlü Başlangıç Sosyal Duygusal Öğrenme Programı'nın okul öncesi dönem çocuklarının sosyal duygusal becerilerine olan etkisini incelemişlerdir. Güçlü Başlangıç Sosyal Duygusal Öğrenme Programı haftada bir gün 12 hafta süresince günde 45 dakika olmak üzere araştırmacılar tarafından çocuklara uygulanmıştır. Araştırmada, Güçlü Başlangıç Sosyal Duygusal Öğrenme Programı'nın okul öncesi dönem çocuklarının akran ilişkileri kurmada ve sürdürmede önemli olan prososyal davranışlarını arttırmada etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Gooding (2010) araştırmasında, müzik terapi yaklaşımı temelli sosyal beceri eğitimi programının etkililiğini incelemiştir. Altı – on bir yaşları arasındaki 20 çocukla çalışılmış araştırmada, çocuklara halihazırda uygulanan müfredatın dışında okul çıkışında müzik terapi temelli sosyal beceri eğitimi programı uygulanmıştır. Araştırma sonucunda araştırmaya katılan çocukların sosyal işlevsellik ve görev davranışlarında olumlu yönde iyileşme tespit edilmiştir.

Günindi (2010) yapmış olduğu araştırmada, anasınıfına devam eden altı yaş grubu çocuklarına uygulanan sosyal uyum becerileri eğitiminin çocukların sosyal uyum becerilerinin gelişimine etkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda, deney grubuna uygulanan sosyal uyum becerileri eğitiminin çocukların sosyal uyum davranışlarında artışa, sosyal uyumsuzluk davranışlarında ise azalmaya neden olduğu görülmüştür. Ayrıca deney grubuna yapılan izleme testinde eğitimde elde edilen kazanımların kalıcı olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Hutchings, Bywater, Gridley, Whitaker, Martin-Forbes ve Gruffydd (2011), Incredible Years uluslararası Dinozor sosyal beceri eğitimi programının Birleşik Krallık Gwynedd’da yüksek risk grubunda bulunan beş ile dokuz yaş arasında bulunan çocuklar üzerindeki etkisini araştırmışlardır. Araştırma sonucunda müdahale programına dahil olan çocukların kontrol grubu çocuklarına göre sosyal problem çözüme becerileri ve sosyal duygusal beceriler puan ortalamalarında daha fazla artış yaşandığı görülmüştür.

Conner ve Fraser (2011), okul öncesi dönem çocukları için sosyal duygusal beceri eğitimi: Çoklu Seçimler ve Güçlü Aileler Programı pilot çalışması başlıklı araştırmasında, okul öncesi dönem çocuklarının duyguları düzenleme becerileri ve sosyal bilgi süreçlerinin gelişimini desteklemek için hazırlanan Çoklu Seçimler Programı’nın ve Güçlü Aileler Programı’nın etkisini sınamayı amaçlamıştır. Deney grubuna 31, kontrol grubuna 36 çocuk olmak üzere araştırmanın çalışma grubuna toplam 71 çocuk ve ebeveynleri dahil edilmiştir. Araştırma sonucunda, deney ve kontrol grubu çocuklarının akademik ve sosyal becerilerinde, depresyon ve saldırgan davranış puanlarında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır. Çoklu seçimler programının, 3-4 yaş çocuklarının, akademik ve sosyal becerilerine, akranları ve ebeveynleri ile olan iletişimlerine olumlu yönde katkı sağladığı görülmüştür. Bununla birlikte, programa katılan çocukların depresyon ve saldırgan davranışlarında anlamlı şekilde bir azalma olduğu saptanmıştır. Araştırmanın bir diğer önemli bulgusu ise; güçlü aileler programı, ebeveynlerin çocukları ile olan iletişimlerini ve ebeveynlik becerilerini olumlu yönde etkilemesidir.

Gueldner ve Merrell (2011) araştırmasında, Güçlü Çocuklar: Sosyal Duygusal Öğrenme Programı’nın ilköğretim öğrencilerinin sosyal duygusal davranış bilgisine

ve içe yönelim problem davranışlarının azaltılması üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda programa katılan çocukların sosyal duygusal davranış bilgisi puan ortalamalarında artış olurken, içe yönelim problem davranışları puan ortalamalarında artış gözlenmemiştir.

Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor ve Schellinger (2011) yaptıkları meta analiz araştırmasında, evrensel sosyal duygusal öğrenme programlarını içeren 270,034 okul öncesi dönem çocuklarının ve ortaöğretim öğrencilerinin katıldığı okul tabanlı sosyal duygusal öğrenme programlarının etkisini içeren bulgulara yer vermiştir. Araştırmada kontrol grubuna göre, sosyal duygusal öğrenme programlarına katılan deney grubu çocuklarının, sosyal duygusal becerilerinde, tutumlarında, davranışlarında ve akademik becerilerinde anlamlı bir artış görülmüştür.

Kim, Doh, Hong ve Choi (2011), Güney Kore’de saldırgan 4-5 yaş okul öncesi çocukları için sosyal beceri eğitimi programı ve ebeveynleri için ise ebeveyn eğitimi programı geliştirip değerlendirmişlerdir. Araştırma kapsamında hazırlanan sosyal beceri eğitimi, haftada iki kez 50 dakikalık iki seanstan toplam 16 seanstan oluşmuştur. Programa katılan çocukların saldırgan davranışlarında ciddi azalma, prososyal davranışlarda, duyguları düzenleme ve sosyal becerilerinde artış gözlenmiştir. Ayrıca ebeveyn eğitimi programının ise ebeveynlerde olumlu ebeveynlik davranışlarını arttırmada etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Karaoğlu (2011) ise yapmış olduğu araştırmada Başarıya İlk Adım Erken Müdahale Programı’nın beş-altı yaş çocuklarının problem davranışlarına, sosyal becerilerine ve akademik etkinliklerle ilgilenme sürelerine etkisini incelemiştir. Ön test sontest kontrol gruplu deneysel desende tasarlanan araştırma sonucunda, programın hem ev modülünün hem sınıf modülünün uygulanmasında çocukların problem davranışlarını azalttığı, sosyal beceri puan ortalamalarının arttığı tespit edilmiştir. Sadece sınıf modülünün kullanılmasında ise çocukların içselleştirilmiş problem davranışlarında bir değişiklik bulunmazken sosyal beceriler puan ortalamalarında artış bulunmuştur. Başarıya İlk Adım Erken Müdahale Programı’nın hem sınıf ve ev modülü uygulamasına katılan hem de sadece sınıf modülü uygulamasına katılan çocukların akademik etkinliklerle ilgilenme sürelerinde uygulamalara katılmayan kontrol grubu çocuklarına göre anlamlı derecede artış bulunmuştur.

Özdemir Beceren (2012) araştırmasında, Güçlü Başlangıç Sosyal Duygusal Öğrenme Programı'nın okul öncesi eğitime devam eden beş yaş çocuklarının sosyal duygusal gelişimlerine etkililiğinin belirlenmesini amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubuna 20 deney, 20 kontrol grubuna olmak üzere toplam 40 çocuk dahil edilmiştir. Araştırmada deney ve kontrol grubundaki çocukların sosyal beceri, duygusal beceri ve problem davranış puan ortalamaları arasında deney grubu lehine anlamlı düzeyde farklılık olduğu belirlenmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen genel sonuç, Güçlü Başlangıç Sosyal Duygusal Öğrenme Programı'nın beş yaş çocuklarının sosyal duygusal gelişimleri üzerinde etkili olduğudur.

Arda ve Ocak (2012), araştırmalarında, Alternatif Düşünme Stratejilerinin Desteklenmesi- Okulöncesi programının okul öncesi çocuklarının sosyal becerileri üzerinde etkililiğini değerlendirmişlerdir. Araştırmaya beş-altı yaş grubundan 95 çocuk ve 7 öğretmen dahil edilmiştir. Araştırma sonucunda müdahale programının beş-altı yaş çocuklarının dikkat ve konsantrasyon becerilerini, sosyal-duygusal yeterliklerini, sınıf kurallarına uyumlarını, iletişim, işbirliği ve problem çözme becerilerini, saldırgan davranışlarını olumlu yönde etkilediği bulgusuna ulaşılmıştır.

Özdemir Topaloğlu (2013), etkinlik temelli sosyal beceri eğitimi programının anaokuluna devam eden 4 – 5 yaş grubu çocuklarının akran ilişkilerine etkisini incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubuna, Edirne ili Keşan İlçesi Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı okullardan tesadüfi küme örnekleme yöntemi ile seçilen, bağımsız anaokulunda eğitim görmekte olan 4 – 5 yaş grubundaki 20 kontrol ve üniversite anaokulunda eğitim görmekte olan 4 – 5 yaş grubundaki 20 deney grubu olmak üzere toplam 40 çocuk dahil edilmiştir. Araştırma sonucunda, etkinlik temelli sosyal beceri eğitimi programının çocukların akran ilişkilerini olumlu yönde etkilediği ve Çocuk Davranış Ölçeği puan ortalamalarında deney grubu lehine olumlu artış olduğu tespit edilmiştir.

Uysal (2014) ise araştırmasında, sosyoekonomik düzeyi düşük ailelere dahil dört – altı yaş çocuklarına uygulana aile destekli ve aile desteksiz sosyal beceri eğitiminin etkisini incelemiştir. Araştırmaya deney 1, deney 2 ve kontrol grubuna dahil olmak üzere toplam 133 okul öncesi çocuğu katılmıştır. Araştırmada, aile destekli ve aile desteksiz sosyal beceri eğitimi programına dahil olan deney grupları çocuklarının, kontrol grubu çocuklarına göre daha yüksek sosyal becerilere ve benlik

kavramına sahip oldukları ve her iki deney grubu çocuklarının kazanımlarının kalıcı olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Türkiye’de ve yurt dışında erken çocukluk dönemindeki çocuklarda sosyal beceri eğitimi ile ilgili araştırmalar, genelde gerçek deneme modellerinden öntest-sontest kontrol gruplu modelde desenlenmiş araştırmalardan oluşmuştur. Araştırmalarda, sosyal beceri eğitimi programlarının ve farklı sosyal beceri öğretimi yöntemlerinin etkililiğinin sınanması amaçlanmıştır ve araştırmaların çalışma gruplarına genelde 60-72 aylık okul öncesi eğitime devam eden çocuklar dahil edilmiştir. İlgili araştırma sonuçları incelendiğinde, sosyal beceri eğitimi programlarına katılan çocukların, sosyal beceri eğitimi programlarına katılmayan çocuklara göre daha yüksek sosyal beceri puanlarına sahip oldukları ve aynı zamanda daha çok sosyal uyum davranışları ve prososyal davranışlar sergiledikleri görülmüştür. Araştırmalarda, sosyal beceri eğitimi programlarına katılan çocukların elde ettikleri kazanımların çocuklara çevreleriyle daha sağlıklı ilişkiler kurma olanağı yaratması açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Ayrıca sosyal beceri eğitimi bir erken müdahale olarak etki göstermekte ve çocuğun gelecekteki yaşantısını etkilemektedir. Çocuk sosyal beceri eğitimi programlarıyla duygularını ve kendini kontrol altına alarak, bilişsel ve duygusal kapasitesini geliştirmektedir ve buda çocuğun gelecekteki başarısını arttırmaktadır. Araştırmalarda, halihazırda uygulanan okul öncesi eğitim aktivitelerinin çocuğun sosyal gelişimini desteklediği ancak bu dönemde uygulanacak planlı ve sistemli sosyal beceri eğitimlerinin sosyal gelişim açısından kısa zamanda daha etkili sonuçları olduğu ortaya koyulmuştur.

2.5.2. Duyuları Anlama Becerileri İle İlgili Araştırmalar

Araştırmanın bu bölümünde erken çocukluk dönemindeki çocukların duyuları anlama becerileri ile ilgili olarak Türkiye’de ve yurt dışında yapılan bazı araştırmaların özet bilgilerine tarih sıralaması dikkate alınarak yer verilmiştir.

Smith ve Walden (1999) yapmış oldukları araştırmada, istismara uğramış ve uğramamış okul öncesi dönem çocuklarının duyuları anlama ve duygusal durumlarla başa çıkma becerilerini incelemişlerdir. Araştırma üç grup çocuk üzerinde yapılmıştır. Gruplardan birincisi istismara uğramış çocuklardan, ikincisi istismara uğramamış ancak yüksek riskli çocuklardan, gruplardan üçüncüsü ise istismara

uğramamış ancak düşük riskli çocuklardan oluşmuştur. Her gruba 15 çocuk dahil edilmiştir. Gruplar arasında yaş, cinsiyet ve etnik köken açısından istatistiksel bir farklılaşma bulunmamaktadır. Araştırma sonucunda, araştırmanın üç farklı grubunda yer alan çocukların duyguları anlama ve duygusal durumlarla başa çıkma becerilerinde istatistiksel olarak bir farklılaşma bulunmazken, istismara uğramış çocukların yüksek riskli ve düşük riskli gruplarda yer alan çocuklara göre daha düşük sosyal problem çözme becerileri puan ortalamalarına sahip oldukları görülmüştür.

Izard, Fine, Schultz, Mostow, Ackerman ve Youngstrom (2001) araştırmalarında, 72 okul öncesi dönem çocuğunu 5 yaşından 9 yaşına kadar takip etmişlerdir. Araştırmaya dahil edilen çocuklar sosyo ekonomik düzeyi düşük ailelerden gelen okul öncesi dönem çocuklarıdır. Araştırmada, çocuklara verilen duyguları anlama becerisinin geliştirilmesine yönelik eğitimin, çocukların sosyal davranışları ve akademik başarıları üzerinde önemli bir etki yarattığı, davranış ve öğrenme problemlerini azalttığı, sözel iletişimi artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Bulgular, okul öncesi dönem çocuklarının başkalarının yüz ifadelerini tanıyabilmesinin ve duygularını anlayabilmesinin yaşamın ileriki yıllarındaki sosyal ilişkiler ve akademik başarılar üzerinde etkili olduğunu göstermiştir.

Reker (2002) yapmış olduğu araştırmada, duygusal beceriler, bağlanma durumları ve davranış problemleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmaya 205 çocuk ve annesi dahil edilmiştir. Araştırma verileri hem annelerden hem de çocuklarından toplanmıştır. Araştırma sonucunda çocukların duygusal becerileri ile bağlanma durumları ve davranış problemleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olmadığı ve bağlanma ile dışsal davranış problemleri arasında doğrudan bir ilişki olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Denham, Blair, DeMulder, Levitas, Sawyer, Auerbach Major ve Queenan (2003) tarafından yapılan araştırmada, okul öncesi dönemde bulunan üç-beş yaşları arasındaki 143 çocuğun duygularını düzenleme, duygularını ifade etme, duygularını anlama ve duygularının farkında olma becerilerini incelemiştir. Araştırmada öğretmen ve ebeveyn görüşlerinden yararlanılmıştır. Çocukların duygusal ve sosyal yetenekleri, gözleme ve görüşmeye dayalı olarak araştırılmıştır. Çocukların duyguları anlaması için mutlu, üzgün ve kızgın ifadelerin betimlendiği kuklalar kullanılmıştır. Araştırmada okul öncesi dönemdeki çocuklar arasındaki başarılı iletişimin duygusal

yeteneğin parçası olduğu ve duygusal yeteneğin sosyal yeteneğe katkıda bulunduğu saptanmıştır. Sonuç olarak, anaokuluna devam eden çocukların iletişim sırasında mutlu, üzgün veya kızgın ifadelerini kullanarak duygularını ifade ettikleri, bunun da sosyal etkileşimi artırdığı, iletişimi güçlendirdiği ve sosyal yetenekleri etkilediği ortaya konulmuştur. Çocuklara duyguların öğretiminin antisosyal karşılık yerine sosyal karşılık verme yönünde faydalı olabileceği belirtilmiştir.

Tenenbaum, Visscher, Pons ve Harris (2004) araştırmalarında tarımsal bir pastoralist köy olan Quechua köyü çocuklarının duyguları anlama becerilerini incelemişlerdir. Araştırmada alan yazında sanayileşmiş toplumlarda yaşayan çocukların duygusal becerilerinin incelendiği ancak kırsal köylerde yaşayan çocukların duygusal becerilerinin araştırılmadığına vurgu yapmıştır. Araştırma iki farklı yaş grubunu kapsamaktadır. Birinci grup dört ile yedi yaş arası 18 çocuktan, ikinci grup ise sekiz ile on bir yaş arası 21 çocuktan oluşmaktadır. Araştırmada, sekiz on bir yaş çocuklarının duyguları anlama puanlarının dört yedi yaş çocuklarına göre daha yüksek olduğu, sekiz on bir yaş çocuklarının duyguların dışsal nedenlerini anlamada dört yedi yaş çocuklarına göre daha başarılı olduğu ve Quechua çocuklarının duygusal olarak İngiliz çocuklara göre daha az hassas oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Arı ve Seçer (2004) yapmış oldukları araştırmada anasınıfına devam eden çocukların duygusal yüz ifadelerini tanıma becerilerini etkileyen farklı değişkenleri (sosyo-kültürel faktörler, cinsiyet, anne öğrenim düzeyi, baba öğrenim düzeyi ve kardeş sayısı) incelemişlerdir. Araştırmaya ilkokulların anasınıflarına devam eden 100 çocuk dahil edilmiştir. Araştırma sonucunda çocukların duygusal yüz ifadelerini tanıma becerilerinde alt sosyo-kültürel özelliklerin etkili olduğu ancak şaşkın yüz ifadesini tanımada etkili olmadığı, cinsiyet ve kardeş sayısının duygusal yüz ifadelerini tanımada etkili olmadığı ve anne baba eğitim düzeyinin çocukların duygusal yüz ifadelerini tanımada etkili olduğu görülmüştür.

Ahn (2005), çocukların duygularını sosyalleştirmelerinde okul öncesi öğretmenlerinin kullandıkları yöntemleri araştırmıştır. Araştırmada, 12 okul öncesi öğretmeni serbest oyun zamanında, öğretmenin liderliğindeki etkinliklerde ve kahvaltı zamanında gözlenmiştir ve çocuklarla olan etkileşimleri kayıt altına alınmıştır. Her okul öncesi öğretmeni toplam 30 saat gözlenmiştir. Gözlemler daha

sonra öğretmenlerin çocukların olumlu duygusal ifadelerine tepkisi, çocukların olumsuz duygularına tepkisi şeklinde gruplandırılarak değerlendirilmiştir. Araştırmada, okul öncesi öğretmenlerinin olumlu duyguları sözel olarak pekiştirdikleri, çocukların empatik davranışlarını destekledikleri, çocukların olumsuz duygularına empati ile yaklaştıkları, bu duyguların normal olduğunu onlara anlatmaya çalıştıkları, üzüntü ve kızgınlık gibi olumsuz duygularını sözel olarak ifade etmelerine imkan verdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Ulutaş (2005) araştırmasında, duygusal zeka eğitiminin okul öncesi eğitime devam eden altı yaş çocuklarının duygusal zekalarına etkisini incelemiştir. Araştırmaya alt ve üst sosyo ekonomik düzeyden 120 çocuk dahil edilmiştir. Araştırmanın deney grubuna dahil olan çocuklarına duygusal zeka eğitimi programı uygulanmıştır. Araştırmada, deney grubu çocuklarının Sullivan Duygusal Zeka Ölçeği puan ortalamaları, kontrol grubu çocuklarına göre daha yüksek olduğu ve izleme testiyle verilen eğitimin kalıcılığını sürdürdüğü sonucuna ulaşılmıştır.

Trentacosta, Izard, Mostow ve Fine (2006) araştırmalarında, çocuklarda duygusal beceriler ve dikkat becerileri arasında ki ilişkiyi incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmada 263 çocuk okul öncesi eğitimden başlayarak ilkokulda kapsayacak şekilde boylamsal olarak gözlenmiştir. Araştırmada çocukların duygusal becerilerine ilişkin veriler çocukların akranlarıyla iletişimlerinde sırasında gözlenmesi ve gözlem formuna kaydedilmesi ile toplanmıştır. Araştırmada, çocukların duygusal becerileri ile dikkat becerileri arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca duygusal yüz ifadelerini tanımada ve başkalarının duygularına anlamada daha başarılı olan çocuklar ilkokulda sınıf içerisinde dikkatlerini toplamada daha başarılıdır.

Miller, Fine, Gouley, Seifer, Dickstein ve Shields (2006), alt sosyo-ekonomik düzeydeki okul öncesi eğitim kurumlarında eğitim gören çocukların duygusal becerileri ile sınıf davranışları arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Araştırmaya yaşları 3.5-5.2 arasında değişen 60 okul öncesi çocuğu dahil edilmiştir. Duyguları ifade etme ile ilgili veriler, çocukların serbest oyun zamanında iki defa gözlenmesiyle, duyguları tanıma ile ilgili veriler duygusal yüz ifadesi şekilleriyle ve duyguları anlama ile ilgili veriler sekiz varsayımsal senaryonun çocuğa okunarak ve senaryodaki çocuğun ne hissettiği sorularak toplanmıştır. Çocukların duygu düzenleme becerileri ve sınıf

davranışları ile ilgili veriler öğretmenler tarafından doldurulan ölçeklerden elde edilmiştir. Araştırma sonuçları duyguları tanımanın duyguları düzenleme becerisini anlamlı düzeyde yordayan bir değişken olduğunu, duyguları olumsuz ifade etme davranışının sınıfta saldırgan davranışlarla, duyguları düzenleme becerisinin de sınıf içi sosyal becerilerle ilişkili olduğu, duyguları düzenleme ve saldırgan davranışlar arasında ise ters yönlü bir ilişki olduğunu göstermiştir.

Domitrovitch, Cortes ve Greenberg (2007) araştırmalarında, Alternatif Düşünme Stratejileri Programının çocukların sosyal ve duygusal becerilerine etkisi incelenmiştir. Araştırmada Alternatif Düşünme Stratejileri Programı 20 okul öncesi eğitim sınıfında dokuz ay süreyle uygulanmıştır. Araştırma sonucunda eğitim programının çocukların sosyal becerileri ve duygusal becerilerini geliştirmede etkili bir program olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Izard, King, Trentacosta, Morgan, Laurenceau, Krauthamer-Ewing ve Finlon (2008) Head Start çocuklarında duygu yeterlik gelişiminin hızlandırılması ve uyum davranışları üzerine etkisi başlıklı araştırmalarında, duygu temelli müdahale programının hem kırsal kesimde yaşayan hem de şehirlerde yaşayan çocukların duygusal gelişimlerine, sosyal yeterliklerine ve saldırgan davranışların azaltılmasına etkisini incelemeyi amaçlamışlardır. Kırsal kesimde yaşayan çocuklara uygulanan duygu temelli müdahale programı sonucunda, deney grubu çocuklarının duygusal becerilerinde büyük bir artış gözlenirken, agonistik davranışlarda büyük bir azalma görülmüştür. Şehirde yaşayan çocuklara uygulanan duygu temelli müdahale programı sonucunda ise, deney grubu çocuklarının duygusal becerilerinde büyük bir artış gözlenirken, agonistik davranışlarda büyük bir azalma görülmüştür.

Durmuşoğlu Saltalı, Deniz, Çeliköz ve Arı (2009), altı yaş çocukları için Duygusal Becerilerin Değerlendirilmesi Testi'nin (ACES) Türkçeye uyarlanması, geçerlik ve güvenilirlik çalışmasını yapmışlardır. Araştırmaya 111 altı yaş çocuğu dahil edilmiştir. Duygusal Becerilerin Değerlendirilmesi Testi duyguları tanıma, duyguları anlama ve duyguları ifade etme alt boyutlarından oluşmaktadır. Araştırma sonucunda, Duygusal Becerilerin Değerlendirilmesi Testi'nin altı yaş çocuklarının duygusal becerilerini değerlendirmede geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Durmuşoğlu Saltalı (2010) yapmış olduğu araştırmada, duygu eğitimi programının altı yaş çocuklarının duygusal becerilerine etkisini incelemiştir. Araştırmaya 32'si deney, 32'si kontrol grubu olmak üzere toplam 64 çocuk dahil edilmiştir. Çocukların duygusal becerileri, duyguları tanıma, duyguları anlama ve duyguları ifade etme başlıkları altında değerlendirilmiştir. Araştırmada, duygu eğitimi programının altı yaş çocuklarının duygusal becerilerini desteklediği ve çocuklarda kazanılan becerilerin kalıcılığını koruduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Farina ve Bellacchi (2014) araştırmalarında, Arnavut okul öncesi dönem çocuklarının duygusal yeterlikleri ve prososyal/antisosyal davranışları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmaya üç ile altı yaşları arasında 63 okul öncesi dönem çocuğu katılmıştır. Araştırmada, cinsiyet değişkeninin çocukların duygu düzenleme becerileri üzerinde bir etkisinin olmadığı fakat yaş değişkeninin çocukların duygu düzenleme becerileri üzerinde doğru orantılı bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca erkek çocuklar kız çocuklara göre daha düşük prososyal davranış, daha yüksek antisosyal davranış puanına sahip olsalar da cinsiyet değişkeni çocukların prososyal/antisosyal davranışları üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmaya neden olmamıştır. Yaş değişkeninin çocukların prososyal davranışları üzerinde ters orantılı bir etkiye sahip olduğu ve antisosyal davranışlar üzerinde doğru orantılı bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada çocukların duygu düzenleme becerileri ile prososyal/antisosyal davranışları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Alan yazında yer alan araştırmalarda, bireylerin yaşamlarında başarıyı yakalayabilmelerinde sadece akademik becerilerin yeterli olmadığı, her geçen gün duygusal becerilerinde daha büyük bir öneme sahip olduğu ve sosyal ilişkilerde duyguları tanıma, anlama ve ifade etme becerileri gibi duygusal becerilerin sağlıklı insan ilişkilerinin temeli olduğu gerçeği vurgulanmıştır. Ancak duyguları anlama becerileri konusunda yapılan araştırmaların Türkiye'de ve yurt dışında sayıca yetersiz olduğu görölmüştür. Türkiye'de erken çocukluk dönemindeki çocukların duygusal becerilerle ilgili araştırmalar, duygusal yüz ifadelerinin tanınması, duygu ve duygusal zeka eğitimi programlarının etkililiğinin sınanmasıyla sınırlıdır. İlgili araştırma sonuçları incelendiğinde, duygu ve duygusal zeka eğitimi programlarına katılan çocukların, duygusal becerilerinde ve sosyal uyum davranışlarında önemli derecede

artış görülmüştür. Yurt dışında yapılan araştırmalarda, duygusal becerilerin çocuğun akademik becerilerine ve gelecekteki yaşantılarına da olumlu yönde katkılar sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Duygusal becerilerin insan hayatında ne denli önemli olduğu gerçeğinden yola çıkılarak, duygusal becerilerin farklı alanlarının incelenmesinin önemli olduğu ve alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

2.5.3. Sosyal Problem Çözme Becerileri İle İlgili Araştırmalar

Araştırmanın bu başlığı altında, erken çocukluk döneminde ki çocukların sosyal problem çözme becerileri ile ilgili olarak Türkiye’de ve yurt dışında yapılan bazı araştırmaların özet bilgilerine tarih sıralaması dikkate alınarak yer verilmiştir.

Dinçer ve Güneysu (1997) problem çözme eğitiminin beş yaş çocuklarının sosyal problem çözme becerilerine etkisini incelemişlerdir. Araştırmaya Ankara’da okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 38’i deney grubuna, 36’sı kontrol grubuna olmak üzere toplam 74 çocuk dahil edilmiştir. Araştırmanın deney grubuna 14 hafta problem çözme eğitimi verilmiştir. Araştırmada, problem çözme eğitiminin beş yaş çocuklarının sosyal problem çözme becerilerini kazanmada etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Barkley, Shelton, Crosswait, Moorehouse, Fletcher, Baret, Jenkins ve Metevia (2000) araştırmalarında, okul öncesi dönem çocukları için çoklu yöntem psiko-eğitimsel müdahale programının etkililiğini incelemişlerdir. Müdahale programına katılan çocuklar dokuz ay boyunca gözlenmişlerdir ve müdahale öncesinde ve sonrasında her çocuk için çocuk davranış değerlendirme formu, öğretmen gözlem formu ve doğrudan gözlem formu doldurulmuştur. Araştırma sonucunda, tam gün müdahale programına katılan, dikkat ve saldırganlık problemleri yaşayan çocukların problem davranışlarında istatistiksel olarak bir azalma görülmüştür. Araştırma bulguları, çoklu yöntem psiko-eğitimsel müdahale programının çocukların yıkıcı davranışlarını azalttığına ve sosyal problem çözme becerilerini arttırdığına işaret etmektedir.

Dinçer ve Güneysu (2001) yapmış oldukları araştırmada, beş yaş çocuklarına uygulanan sosyal problem çözme eğitiminin etkisinin kalıcılığını araştırmışlardır. Araştırmada beş yaş çocuklarına sosyal problem çözme eğitimi verildikten 1 yıl sonraki etkileri değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda sosyal problem çözme

eğitiminin eğitim programında devam ettirilmezse etkisinin azalacağı sonucuna ulaşılmıştır.

Walker, Irving ve Berthelsen (2002) yaptıkları araştırmada, okul öncesi çocukların sosyal problem çözme de kullandıkları stratejileri cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemişlerdir. Araştırmaya 91 kız ve 88 erkek olmak üzere 179 çocuk katılmıştır. Araştırmada çocuklara varsayımsal problem durumlarla nasıl başa çıkabilecekleri sorulmuştur. Araştırma sonucunda kız çocukların sosyal problem çözme becerilerinin erkek çocuklardan daha iyi olduğu görülmüştür ve kız çocuklarının misilleme, sözel veya fiziksel saldırganlık gibi yöntemleri daha az kullandıkları gözlenmiştir.

Hune ve Nelson (2002), okul öncesi eğitime devam eden ve problem davranışlar sergileyen çocuklara uygulanan problem çözme stratejileri eğitiminin etkisini incelemişlerdir. Araştırma öğretmenlerin gözlemlerine dayalı olarak, antisosyal davranış sorunları geliştirme konusunda riskli davranışlar gösteren 4-5 yaşlarındaki çocuklar dahil edilmiştir. Araştırmacılar bu davranışları itme, vurma gibi yıkıcı davranışlar olarak tanımlamışlardır. Araştırma sonucunda müdahale programı uygulanan grubun, kontrol grubuna oranla, daha fazla olumlu sosyal davranışlar içeren çözümler ürettiğini ve bu çocukların saldırgan davranışlarında azalma olduğunu saptamışlardır.

Punia, Balda ve Punia (2005) araştırmalarında kırsal kesimde yaşayan kız çocuklarına verilen sosyal problem çözme eğitiminin etkisini incelemişlerdir. Araştırmaya kırsal kesimde yaşayan dört-altı yaşları arasında 90 çocuk katılmıştır. Araştırmanın deney grubuna 45, kontrol grubuna 45 kız çocuğu dahil edilmiştir. Araştırmanın deney grubundaki kız çocuklarına iki ay boyunca sosyal problem çözme eğitimi verilmiştir. Araştırma sonucunda, eğitim alan deney grubu çocuklarının sosyal problem çözme puanlarının, eğitim almayan kontrol grubu çocuklarının sosyal problem çözme puanlarından önemli düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur.

Sukhodolsky, Golub, Stone ve Orban (2005) araştırmalarında, çok modelli öfke kontrolü eğitiminin iki bileşeni olan sosyal problem çözme eğitimi ve sosyal beceri eğitiminin öfke kontrolü üzerindeki etkisini karşılaştırmışlardır. Araştırmaya 26 erkek çocuk katılmıştır. Araştırma sonucunda, iki eğitiminde çocuklarda

saldırganlığı, davranış problemlerini ve öfkeyi yansıtma sıklığı üzerinde olumlu sonuçlara neden olduğu görülmüştür.

Akbaş (2005) okul öncesi eğitime devam eden altı yaş çocuklarının sosyal problem çözme becerilerini farklı değişkenler açısından incelemiştir. Araştırmaya 60 çocuk dahil edilmiştir. Araştırmada çocukların sosyal problem çözme becerilerinin cinsiyete göre farklılaşmadığı, sosyo-ekonomik düzey ve anne eğitim düzeyinin önemli bir farklılığa neden olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, çocukların sosyo-ekonomik-kültürel düzeyi ve anne eğitim düzeyi arttıkça sosyal problem çözme becerileri puanlarında artmaktadır.

Anlıak ve Dinçer (2006), farklı eğitim yaklaşımı uygulayan okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden beş-altı yaş çocuklarının kişiler arası problem çözme becerilerini incelemiştir. Araştırmaya resmi ve özel okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 122 çocuk dahil edilmiştir. Araştırma sonucunda farklı eğitim yaklaşımlarıyla eğitim programlarını zenginleştiren özel okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden beş-altı yaş çocuklarının problem çözme ve alternatif çözüm yolları üretmede resmi okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden beş-altı yaş çocuklarından daha başarılı oldukları ortaya çıkmıştır.

Yaban ve Yükselen (2007), çocuk yuvalarında yaşayan korunmaya muhtaç çocukların sosyal problem çözme becerilerini incelemiştir. Araştırmaya Ankara çocuk yuvalarında yaşayan yedi-on bir yaş grubu çocuklar dahil edilmiştir. Araştırma sonucunda, çocukların sosyal problem çözme becerilerinde yaş ve cinsiyet faktörünün önemli olduğu bulunmuştur. Kız çocuklarının erkek çocuklara göre sosyal problem çözme de daha başarılı oldukları, sosyal problem çözme alt boyutlarından ilgi puanının yaş değişkenine göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, problem çözmeye başarısız olunması durumunda büyük yaş grubu çocukların problem durumunu ortadan kaldıracak yeni stratejiler oluşturmada daha başarılı oldukları bulunmuştur.

Green, Cillessen, Rechis, Patterson ve Hughes (2008) yapmış oldukları araştırmada, altı yaş çocuklarının sosyal problem çözme stratejilerini incelemiştir. Araştırmada iki farklı hikaye kullanılmıştır ve çocukların sosyal durumlarla ilgili cevapları kayıt altına alınmıştır. Çocukların hikayedeki sosyal durumlarla ilgili sözel ifadeleri 13 farklı strateji kategorisine ayrılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre kız

çocuklar ve erkek çocuklar genel prososyal ve atılganlık stratejileri açısından benzer çözümler üretmişlerdir ancak kızlar çözümlerinde daha fazla prososyal strateji kullanmışlardır.

Stevens (2009) araştırmasında, Washington'da Head Start okul öncesi eğitim sınıflarına devam eden 4,5-6 yaş aralığında ki çocukların sosyal problem çözme becerilerini, bilişsel esnekliklerini ve sosyal becerilerini incelemiştir. Araştırma sonucunda, bilişsel esneklik becerisi iyi olan çocukların, daha az problemlili davranış sergiledikleri ve daha fazla sosyal beceri ve sosyal problem çözme becerilerine sahip oldukları gözlenmiştir. Araştırmada çocukların sosyal problem çözme ve sosyal becerilerinde bilişsel esnekliğin önemi vurgulanmıştır.

Şahin (2009), okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden beş-altı yaş çocuklarında, özerklik ve atılganlık düzeyleri ile sosyal problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucunda, çocukların sosyal problem çözme becerileri arttıkça çocukların özerklik düzeylerinin de arttığı, özerklik düzeyleri arttıkça çocukların sosyal problem çözme becerilerinde de artış gözlenmiştir. Çocukların sosyal problem çözme becerileri arttıkça çocukların atılganlık düzeylerinin de arttığı, atılganlık düzeyleri arttıkça çocukların sosyal problem çözme becerilerinde de artış bulunmuştur. Ayrıca araştırmada beş yaş çocuklarına göre altı yaş çocuklarının sosyal problem çözme becerilerinin altı yaş çocukları lehine farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır.

Kargı (2009) tarafından yürütülen bir çalışmada, kişiler arası sorun çözme becerileri eğitimi alan çocukların sorun çözme beceri puanlarının kontrol grubuna oranla anlamlı bir şekilde yüksek olduğu, deney grubunda yer alan çocukların problem davranışlarının da anlamlı bir şekilde azaldığı saptanmıştır. Araştırma bulgularına dayalı olarak çocuklara verilen kişiler arası sorun çözme becerileri eğitiminin çocukların problem çözme becerilerini geliştirme ve davranış sorunlarını azaltmada etkili olduğu belirlenmiştir. Ayrıca sorun çözme ve problem davranış değişkenleri arasında bir ilişki olduğu, ancak çocukların anne-çocuk sorunlarına ve akran sorunlarına ilişkin olarak önerdikleri kategori ve çözüm sayılarının problem davranışların anlamlı bir yordayıcısı olmadığı saptanmıştır.

Koruklu ve Yılmaz (2010) yapmış oldukları araştırmada, çatışma çözme ve arabuluculuk eğitimi programının okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden altı

yaş çocuklarının problem çözme becerilerine etkisini incelemişlerdir. Araştırma sonucunda, çatışma çözme ve arabuluculuk eğitimi programının altı yaş çocuklarının problem çözme becerilerini olumlu yönde etkilediği bulgusuna ulaşılmıştır.

Tepeli ve Yılmaz (2013) araştırmalarında, çocukların sosyal problem çözme becerilerini anne kabul-red düzeyleri açısından incelemişlerdir. Araştırmaya 359 beş-altı yaş çocuğu dahil edilmiştir. Araştırmada çocukların sosyal problem çözme becerileri Wally Sosyal Problem Çözme Testi ile, annelerin kabul-red düzeyleri Ebeveyn Kabul-Red Ölçeği ile kullanılarak değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda çocukların sosyal problem çözme becerileri annelerin kabul-red düzeylerine göre istatistiksel olarak farklılaştığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Özmen (2013) araştırmasında, çocukların akran ilişkilerinin sosyal problem çözme becerisi açısından incelenmesini amaçlamıştır. Araştırmaya 450 beş-altı yaş çocuğu dahil edilmiştir. Araştırmada çocukların sosyal problem çözme becerilerini belirlemede Wally Sosyal Problem Çözme Testi, çocukların akran ilişkilerini belirlemede ise Akran İlişkilerini Değerlendirme Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, çocukların akranlarıyla ilişkilerinde gösterdikleri çekingenlik, sosyal kabul, problem çözme, sosyal davranış ve saldırganlık davranışlarının sosyal problem çözme becerisine göre farklılaştığı belirlenmiştir.

Dereli-İman (2013) yapmış olduğu araştırmada, Wally Sosyal Problem Çözme Dedektif Oyunu Ölçeği'nin altı yaş çocukları için Türkiye uyarlama çalışmasını yapmayı, sosyal problem çözme becerinin okul öncesi davranış problemlerini açıklama düzeyini ve cinsiyet ve sosyo-kültürel düzey değişkenlerinin sosyal problem çözme becerilerini açıklama düzeyini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmada, Wally Sosyal Problem Çözme Dedektif Oyunu Ölçeği'nin Türkiye'de yaşayan altı yaş çocukları için geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, araştırmada yapılan analizler, çocukların sosyal problem çözme becerilerinin okul öncesi davranış problemlerini anlamlı düzeyde yordadığını, cinsiyet ve sosyo-kültürel düzey değişkenlerinin çocukların sosyal problem çözme becerileri anlamlı düzeyde yordamadığını göstermiştir.

Lahat, Walker, Lamm, Degnan, Henderson ve Fox (2014), çocukluk çağında sosyal olarak dışlanmış çocukların bilişsel çatışma davranışı bağlantılarının engellenmesi ve sosyal problem çözme başlıklı boylamsal araştırmalarına 24-36

aylıkken davranışsal inhibisyon yaşamış 291 yedi yaş çocuğu dahil edilmiştir. Araştırmada ayrıca, yedi yaş çocuklarına laboratuvar ortamında bir akran ve araştırmacı tarafından sosyal dışlanma deneyimi yaşatılmıştır. Araştırma bulguları, davranışsal inhibisyon yaşamış çocukların çatışmaları algılamalarında ve stresli sosyal durumlarda sosyal becerilerinde farklılaşmaların olduğunu düşündürmektedir.

Schulte, Vannatta ve Barrera (2014) yapmış oldukları araştırmada, çocukluk çağı beyin tümörü rahatsızlığını atlatmış çocuklara uygulanan sosyal beceri müdahale çalışmasının sosyal problem çözme ve sosyal performansa etkisini incelemişlerdir. Araştırmaya 8 erkek, 7 kız çocuğu dahil edilmiştir. Müdahale programı sekiz hafta boyunca haftada iki saat uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, müdahale programına katılan çocukların sosyal performanslarında artış gözlenirken sosyal problem çözme becerilerinde bir ilerleme kaydedilememiştir.

Öğülmüş ve Kargı (2015) yaptıkları araştırmada, okul öncesi dönem çocukları için kişiler arası sorun çözme yaklaşımlarını incelemişlerdir. Araştırmada bir sosyal beceri olarak problem çözme, okul öncesi çocuklar için kişilerarası bilişsel problem çözme yaklaşımı, problem çözme eğitimi ve davranış sorunları, problem çözme eğitimi ve kişiler arası ilişkiler gibi konular ele alınmıştır. Araştırma sonucunda, çocukluk dönemi ruhsal sorunlarının azaltılmasında ve problem davranışların önlenmesinde, müdahale çalışmalarının erken dönemlerde yapılmasına vurgu yapılmıştır.

Alan yazın incelendiğinde, sosyal problem çözmeye yönelik yapılan bilimsel araştırmalar büyük çoğunlukta ilk ve ortaöğretim çağındaki çocukların evren olarak değerlendirildiği araştırmaları kapsamaktadır. Türkiye’de ve yurt dışında erken çocukluk dönemindeki çocukların çalışma gruplarına dahil edildiği sosyal problem çözme ile ilgili araştırmalar ise genelde müdahale araştırması niteliğinde, gerçek deneme modellerinden öntest-sontest kontrol gruplu modelde desenlenmiş araştırmalardan ve farklı değişkenlerin sosyal problem çözme becerileri üzerindeki etkisini inceleyen araştırmalardan oluşmuştur. Müdahale araştırması niteliğindeki araştırmalarda, bir müdahale aracı olarak sosyal problem çözme ve kişiler arası problem çözme eğitimi çalışmalarının etkililiğinin sınanması amaçlanmıştır ve araştırmaların çalışma gruplarına genelde beş-altı yaş çocukları dahil edilmiştir. 21. yüzyılda çocuk ve aileye yönelik müdahale ve önleme çalışmalarına ilişkin yapılan

araştırmalarda önemli bir ilerleme kaydedilmiş ve problem davranışların azaltılmasında etkililiği kanıtlanmış programların sayısı artmıştır. Duygusal sorunlar ve problem davranışlar sergileyen çocukların ve ailelerin yaşadıkları bireysel zorlukların yanı sıra, duygusal sorunların ve problem davranışların toplum içinde bedeli ağırdır. Araştırmalarda çocukluk dönemi ruhsal sorunlarının ve problem davranışlarının azaltılması için, müdahalenin erken dönemlerde başlatılmasının önemine vurgu yapılmaktadır.

2.5.4. Montessori Yöntemi İle İlgili Araştırmalar

Araştırmanın bu bölümünde Montessori yöntemi ile ilgili olarak Türkiye’de ve yurt dışında yapılan bazı araştırmaların özet bilgilerine tarih sıralaması dikkate alınarak yer verilmiştir.

DeVries ve Göncü (1987) kişiler arası çatışma çözme stratejilerini araştırdıkları çalışmalarında, Montessori yöntemini ve yapılandırmacı yaklaşımı karşılaştırmışlardır. Araştırma dört yaş çocukları ile yapılmıştır ve araştırmada masa oyunları süreci değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda yapılandırmacı yaklaşım ile eğitim alan çocukların ikili ilişkilerinde sorun çözme becerilerinin Montessori eğitimi alan çocuklara oranla daha yüksek olduğu saptanmıştır. Bununla birlikte araştırmacılar ikili ilişkilerde çatışmaların Montessori sınıflarında daha yüksek olduğunu saptamışlardır.

Flynn (1991) araştırmasında, Montessori ve geleneksel okul öncesi eğitim programında eğitim almış çocukların sosyal, kişisel ve bilişsel becerilerinin gelişimini incelemiştir. Araştırma beş parametreden oluşmaktadır. Birincisi kişisel beceriler, ikincisi öğretmenle iletişim, üçüncüsü akran ilişkileri, dördüncüsü davranışsal kontrol, beşincisi bilişsel becerilerdir. Araştırma sonucunda, sadece araştırmanın öğretmen iletişimi parametresinde Montessori grubu lehine anlamlı farklılaşma tespit edilmiştir. Diğer parametrelerde ise istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır.

Castellanos (2002) araştırmasında, geleneksel eğitim ve Montessori eğitimi alan çocukların benlik saygılarını, öz-yeterliklerini ve prososyal becerilerini karşılaştırmalı olarak incelemiştir. Araştırmaya Florida’da beş yaşından beri özel okulların Montessori sınıflarında eğitim alan 31 ve özel okulların geleneksel

sınıflarında eğitim alan 58 ilkokul çocuğu dahil edilmiştir. Araştırma sonucunda gruplarda yer alan çocukların benlik saygısı, öz-yeterlik ve prososyal beceriler puan ortalamalarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır.

Gleen (2003) tarafından yapılan bir araştırmada da, yetişkinlikte Montessori eğitiminin etkileri değerlendirilmiştir. Araştırmanın örneklemini Franciscan Montessori Early School'da okuyan öğrenciler oluşturmuştur. Araştırma sonuçlarına göre Montessori eğitiminin çocukların akademik ve sosyal gelişimlerinde olumlu etkiler yaptığı ortaya konulmuştur. Ayrıca okul öncesi eğitim yıllarında Montessori eğitimi alan yetişkinler, Montessori eğitimi esnasında edindikleri tecrübelerin şuan ki akademik, kişisel ve sosyal gelişmişliklerinde pozitif katkıları olduğunu ifade etmişlerdir.

Chou (2004) yapmış olduğu araştırmada, yapılandırmacı program ve Montessori okullarındaki çocukların sosyo-ahlaki durumlarını incelemiştir. Araştırma gruplarına 4-6 yaş aralığında 20 çocuk dahil edilmiştir. Araştırma sonucunda, yapılandırmacı programa devam eden çocukların kişiler arası anlaşmalarda Montessori eğitimi alan çocuklara oranla istatistiksel olarak daha fazla olumlu tutum sergilemiş, anlaşma stratejileri ve deneyimleri paylaşma durumlarında ise her iki grup arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Arkadaşlık ve arkadaşlarla anlaşma durumlarında da her iki grup arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır.

Rathunde ve Csikszentmihalyi (2005) ise araştırmalarında Montessori yöntemi ve geleneksel yöntemle eğitim alan çocukların zaman kullanımlarını ve algılarını incelemiştir. Araştırmaya demografik özellikler açısından eşitlenmiş 290 çocuk dahil edilmiştir. Araştırma sonucunda Montessori sınıflarına devam eden çocukların okula ve öğretmenlerine karşı daha olumlu algıları olduğu bildirilmiştir ve Montessori sınıflarına devam eden çocukların daha çok okulla ilgili görevlerle ve bireysel projelerle zaman geçirdikleri, geleneksel yöntemle eğitim alan çocukların ise daha çok sosyal faaliyetlerle zaman geçirdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Lopata, Wallace ve Finn (2005) tarafından, Montessori yönteminin akademik başarıya etkisini inceleyen bir araştırma yapılmıştır. Araştırmanın katılımcılarını, New York'ta, düşük gelir seviyesinde olan ailelerin çocukları oluşturmaktadır. Araştırma sonucu, araştırmacıların hipotezleriyle çelişmiş ve Montessori Yöntemiyle

eğitim alan çocukların, geleneksel yöntemle göre eğitim alan çocuklardan daha yüksek akademik başarıya sahip olduklarını ortaya koymuştur.

Korkmaz (2005) araştırmasında, Türkiye’de Montessori eğitimi verdiğini duyuran okulların Montessori akreditasyon kuruluşlarının standartlarını ne oranda karşıladıkları incelemiştir. Araştırma genel tarama modelinde desenlenmiştir. Veri toplama aracı olarak uzman görüşü alınarak hazırlanmış bir form kullanılmıştır. Montessori yöntemi uyguladığını duyuran okullarla yapılan ön görüşmeler sonucu birçoğunun karma sistem uyguladığı ve Montessori yönteminin sadece kendi yapılarına uygun olan kısımlarını aldıkları görülmüştür.

Rindskopf Dohrmann, Nishida, Gartner, Kerzner Lipsky ve Grimm (2007) yapmış oldukları araştırmada, okul öncesi eğitimden beşinci sınıfa kadar Montessori yöntemi ile eğitim alan çocukların lise eğitimindeki akademik başarılarını incelemiştir. Araştırmaya 201’i Montessori yöntemi ile eğitim almış, 201’i uluslararası bakalorya programı ile eğitim almış toplam 402 çocuk katılmıştır. Araştırma sonucunda, uluslararası bakalorya programı grubunda yer alan çocukların matematik ve bilim faktöründe puan ortalamaları Montessori grubunda yer alan çocuklardan daha düşük olduğu görülmüştür. Ancak araştırmada, gruplarda yer alan çocukların İngilizce ve sosyal çalışmalar faktöründe puan ortalamaları istatistiksel olarak bir farklılaşma göstermemiştir.

Harris (2007) yapmış olduğu araştırmada, Montessori eğitimi alan ve müzikle zenginleştirilmiş Montessori eğitimi alan çocukların matematik becerileri arasındaki farklılıkları incelemiştir. Araştırmanın yönetimi olarak ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen kullanmıştır. Araştırmaya rastgele 3-5 yaş arası Montessori eğitimi alan 200 çocuk katılmış ve bu çocuklar yine rastgele deney ve kontrol gruplarına eşit olarak dağıtılmıştır. Araştırmacı deney grubuna altı ay süre ile haftada üç buçuk saat boyunca müzikle zenginleştirilmiş Montessori eğitimi vermiş, kontrol grubu ise normal Montessori eğitimlerine devam etmiştir. Araştırmanın analiz sonuçlarına göre, müzik ile zenginleştirilmiş Montessori eğitimi alan çocukların matematik becerilerinin normal Montessori eğitimi alan çocuklara göre istatistiksel olarak yüksek olduğu bulunmuştur. Araştırmacı bu sonuç ile sanatsal olarak zenginleştirilen okul öncesi eğitim programlarının çocukların akademik becerilerini olumlu yönde etkileyeceği sonucuna ulaşmıştır.

Murray (2008), Amerika’da yüz yılı aşkın bir süredir uygulanan Montessori yöntemi hakkında, Amerikan halkının ne bildiğini ve ne düşündüğünü araştırmıştır. Araştırmaya, 1520 katılımcı dâhil edilmiştir ve her bir katılımcının görüşleri internet aracılığı ile sağlanmıştır. Araştırma sonucu, katılımcıların çoğunluğunun Maria Montessori hakkında bilgi sahibi olduklarını ortaya koymuştur ancak katılımcıların Montessori eğitiminin özellikleri hakkında yetersiz bilgi sahibi olduklarını ortaya çıkarmıştır.

Koçyiğit ve Kayılı (2008) araştırmalarında, Montessori eğitimi alan ve almayan anaokulu öğrencilerinin sosyal becerilerini karşılaştırmalı olarak incelemiştir. Araştırmaya Montessori yöntemi ile okul öncesi eğitim alan 62 ve halihazırda uygulanan okul öncesi eğitim programı ile eğitim alan 60 çocuk olmak üzere, toplam 122 çocuk katılmıştır. Araştırma bulgularına göre, Montessori yöntemiyle eğitim alan anaokulu çocuklarının sosyal işbirliği, sosyal etkileşim ve sosyal bağımsızlık alt boyut puan ortalamaları, halihazırda uygulanan okul öncesi eğitim programı ile eğitim alan çocukların puan ortalamalarından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksektir.

Yiğit (2008) tarafından yapılan ve deneme modelinde gerçekleştirilen araştırmada, Montessori yöntemi ile okul öncesi eğitim alan anaokulu çocuklarının sayı kavramlarını kazanımlarını incelemiştir. Araştırmanın deney grubuna altı hafta boyunca Montessori yöntemine uygun eğitim verilirken, kontrol grubuna geleneksel yöntem kullanılarak eğitim verilmiştir. Araştırma sonucunda deney grubu ile kontrol grubu arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir.

Öngören (2008) ise, okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden dört-beş yaş grubu çocuklarına geometrik şekil kavramı kazandırmada Montessori yönteminin etkililiğini araştırmıştır. Bu amaçla, deney grubu çocuklarına altı hafta boyunca Montessori yöntemi uygulanarak, kontrol grubuna ise altı hafta boyunca halihazırda uygulanan Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programı kullanılarak geometrik şekil kavramı kazandırılmaya çalışılmıştır. Araştırma sonucunda Montessori eğitimi alan deney grubu çocuklarının geometrik şekil kavramı kazanımlarının, Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programı ile eğitim alan kontrol grubu çocuklarından daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Hobbs (2008) araştırmasında, Montessori yöntemi ile eğitim alan çocukların akademik becerilerini test etmek üzere Standford Başarı Testinin 9. Sürümünü kullanmış ve bağımlı değişken olarak okuma, matematik, dil becerileri, bilim çalışmaları ve sosyal becerilerini almıştır. Araştırma sonucunda Montessori okullarına devam eden çocukların okuma becerileri ve matematik becerilerinin Montessori eğitiminin verilmediği diğer okullara oranla istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olduğu, Montessori eğitimi alan çocukların okuma ve matematik becerilerinde önemli ilerlemelerin gözlemlendiği; dil, sosyal ve bilim becerilerinde ise istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını tespit etmiştir.

Peng (2009) yapmış olduğu çalışmada, okul öncesi dönemde Montessori yöntemiyle eğitim alan ve almayan ilköğretim çocuklarının dil sanatları, matematik ve sosyal araştırmalar testi puanlarının karşılaştırılmasını amaçlamıştır. Araştırmaya Tayvan / Taipei’de Montessori yöntemiyle okul öncesi eğitim alan 98 birinci, ikinci ve üçüncü sınıf öğrencisi ve halihazırda uygulanan okul öncesi eğitim programı ile okul öncesi eğitim alan 98 birinci, ikinci ve üçüncü sınıf öğrencisi olmak üzere, toplam 196 çocuk dahil edilmiştir. Araştırmada, halihazırda uygulanan okul öncesi eğitim programı grubunda yer alan çocukların dil sanatları puan ortalamaları Montessori grubunda yer alan çocuklardan daha düşük olduğu görülmüştür. Ancak çalışmada, gruplarda yer alan çocukların matematik ve sosyal araştırmalar puan ortalamalarında istatistiksel olarak bir farklılaşma bulunmamıştır.

He, Yan, Zuo, Liu ve Zhang (2009) araştırmalarında, Montessori yöntemi ve geleneksel yöntemle okul öncesi eğitim alan iki-dört yaş çocuklarının entelektüel gelişimlerini incelemişlerdir. Araştırmada çocukların entelektüel gelişimlerini değerlendirme amacıyla, Capital Pediatrik Araştırmalar Enstitüsü tarafından geliştirilen 0-6 yaş için Neropsikolojik Gelişim Değerlendirme Formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen genel sonuç, Montessori yönteminin iki-dört yaş çocuklarının entelektüel gelişimlerine olumlu katkı sağladığı olmuştur.

Soundy (2009) yapmış olduğu çalışmada, Montessori sınıflarında hayali oyunları tanımlamayı amaçlamıştır. Araştırmasında, çocukların hayali ve yeniden oluşturdukları hayali oyunları nasıl gerçek yaşamdan aldıklarını araştırmıştır. Araştırma sonucunda hayali oyunların gerçek yaşamdan alınmış olmasının Montessori kültürüne ve felsefesine uygun olduğunu, çocukların hayali oyunlar ile

nezaket ve saygı duygularını Montessori sınıfında içselleştirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Shankland, França, Genolini, Guelfi ve Ionescu (2009) araştırmalarında, geleneksel ve alternatif (Montessori, Waldorf ve New Schools) okullara devam eden çocukların başa çıkma becerileri üzerinde devam ettikleri okul türlerinin etkisini incelemişlerdir. Araştırmanın çalışma grubuna geleneksel okullara devam eden 80 çocuk, alternatif okullara devam eden 50 çocuk olmak üzere, toplam 130 çocuk dahil edilmiştir. Araştırmada Stresli Durumlarla Başa Çıkma Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmada sonucunda, Alternatif okullara (Montessori, Waldorf ve New Schools) devam eden çocukların geleneksel okullara devam eden çocuklara oranla baş etme becerilerinin daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Kayılı, Koçyiğit ve Erbay (2009) yapmış oldukları araştırmada, Montessori yönteminin anaokulu çocuklarının alıcı dil gelişimine etkisini incelemişlerdir. Araştırma, deneme modelinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 40 çocuk oluşturmaktadır. Araştırma sonucuna göre, Montessori yöntemi ile eğitim alan beş - altı yaş çocuklarının alıcı dil becerileri ile halihazırda uygulanan okul öncesi eğitim programına göre eğitim alan beş - altı yaş çocuklarının alıcı dil becerileri arasında Montessori yöntemi lehine anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur.

Beken (2009) araştırmasında, Montessori yönteminin 5-6 yaş çocukların el becerilerinin (Çizme-Boyama ve Nesnelere Kullanma Becerileri) gelişimine olan etkisinin incelemiştir. Araştırma gerçek deneme modellerinden öntest-sontest kontrol gruplu model olarak desenlenmiştir. Araştırmanın deney grubu çocukları 12 hafta boyunca Montessori yöntemi ile okul öncesi eğitim almışlardır, kontrol grubu çocukları ise halihazırda uygulanan Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programı uygulanarak okul öncesi eğitim almışlardır. Araştırmada, Montessori eğitimi alan deney grubundaki çocukların, el becerileri kazanımlarının, Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programı ile eğitim alan kontrol grubu çocuklarının el becerileri kazanımlarından daha yüksek olduğu sonucu elde edilmiştir.

Koçyiğit, Kayılı ve Erbay (2010) araştırmalarında, Montessori yönteminin anaokulu çocuklarının dikkat toplama becerilerine etkisini incelemişlerdir. Deneme modelinde desenlenen araştırmaya toplam 44 çocuk dahil edilmiştir. Araştırma sonucuna göre, Montessori yöntemi ile eğitim alan beş - altı yaş çocuklarının dikkat

toplama becerileri ile halihazırda uygulanan okul öncesi eğitim programına göre eğitim alan beş - altı yaş çocuklarının dikkat toplama becerileri arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklaşma bulunmuştur.

Kayılı ve Arı (2011) araştırmalarında, Montessori yönteminin anaokulu çocuklarının ilköğretime hazır bulunuşluklarına etkisini incelemiştir. Araştırma gerçek deneme modellerinden öntest-sontest kontrol gruplu modelde desenlenmiştir. Araştırmanın deney grubuna 25, kontrol grubuna 25 olmak üzere, çalışma grubuna toplam 50 çocuk dahil edilmiştir. Araştırmada anaokulu çocuklarının okul olgunluklarını belirlemek amacıyla Metropolitan Olgunluk Testi, anaokulu çocuklarının sosyal becerilerini belirlemek amacıyla PKBS Okul Öncesi ve Anaokulu Davranış Ölçeği B Formu, anaokulu çocuklarının dikkat toplama becerilerini belirlemek amacıyla ise FTF-K Beş Yaş Çocukları İçin Dikkat Toplama Testi kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgular doğrultusunda ulaşılan genel sonuç; Montessori Yöntemi'nin anaokulu çocuklarının ilköğretime hazır bulunuşluklarına olumlu yönde katkı sağladığı ve hali hazırda uygulanan okul öncesi eğitim programına göre daha etkili olduğudur.

Toran (2011) araştırmasında, Montessori eğitim yönteminin 4-6 yaş arası çocukların kavram edinimleri, sosyal uyumları ve küçük kas motor becerileri üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırma öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desende gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya deney grubuna 24, kontrol grubuna 24 olmak üzere, toplam 48 çocuk dahil edilmiştir. Araştırmada, Montessori eğitim yönteminin çocukların kavram edinimleri, sosyal uyumları ve küçük kas motor becerileri üzerinde olumlu etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Mutlu, Ergişi, Bütün Ayhan ve Aral (2012) araştırmalarında, Montessori eğitimi ve Montessori eğitiminin gelişim alanlarına etkisini incelemiştir. Araştırma literatür taraması şeklinde planlanmıştır. Araştırmada, Montessori eğitiminin çocuk merkezli olması, kullanılan materyallerin özellikleri ve eğitim anlayışı ile çocuğun gelişimini desteklediği vurgusu yapılmıştır.

Kayılı ve Kuşcu (2012) yapmış oldukları araştırmada, okul öncesi dönemde Montessori Yöntemi ile eğitim almış ilkököl birinci ve ikinci sınıf çocuklarının sosyal yeterliklerini ve okula uyumlarını incelemiştir. Araştırmaya okul öncesi dönemde Montessori yöntemi ile eğitim almış 14 ve halihazırda uygulanan okul

öncesi eğitim programı ile okul öncesi eğitim almış 14 ilkokul birinci ve ikinci sınıf çocuğu olmak üzere toplam 28 çocuk dahil edilmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen genel sonuç, Montessori yöntemi ile okul öncesi eğitim almış ilkokul çocuklarının sosyal yeterlik ve okula uyum toplam puanları, halihazırda uygulanan okul öncesi eğitim programı ile eğitim almış ilkokul çocuklarının sosyal yeterlik ve okula uyum toplam puanlarından daha yüksek olduğu ve Montessori yönteminin çocukların sosyal yeterlik ve okula uyumlarına pozitif katkı sağladığıdır. Araştırmanın sadece akran tercihli sosyal yeterlik puan ortalamalarında iki grupta da istatistiksel olarak bir farklılaşma görülmemiştir.

Tepeli ve Yılmaz (2012) yaptıkları araştırmada, üç farklı programa göre okul öncesi eğitim alan okul öncesi çocukların sosyal kural algılarını incelemişlerdir. Normal gelişim gösteren ve yaşları 60 ile 66 ay arasında değişen toplam 62 çocuk çalışmaya katılmıştır. Çocukların 21 tanesi Montessori yaklaşımına göre, 19 tanesi Çoklu Zekâ Kuramına göre, 22 tanesi ise Milli Eğitim Bakanlığı tarafından halihazırda uygulanan okul öncesi eğitim programına göre bir eğitim-öğretim yılı boyunca okul öncesi eğitim almışlardır. Araştırma sonucunda çocukların Sosyal Kural Algısı alt ölçeğinin Sosyal Kurallarda Ciddiyet, Sosyal Kurallarda Otoritenin Yokluğu ve Sosyal Kurallarda Ceza alt boyutlarına ait puanların çocukların eğitim aldığı okul öncesi eğitim programına göre değiştiği saptanmıştır. Bonferroni çoklu karşılaştırma sonuçları, farklılığın Montessori yaklaşımına göre eğitim alan grubun lehine olduğunu göstermiştir. Sosyal Kuralların Yokluğu ve Sosyal Kuralları Genelleme alt boyutlarına ait puanların ise çocukların eğitim aldığı okul öncesi eğitim programına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı tespit edilmiştir.

Byun, Blair ve Pate (2013) yapmış oldukları araştırmada, Montessori ve geleneksel yöntemle okul öncesi eğitim veren okullardaki çocukların hareketsiz davranışlarını incelemişlerdir. Araştırmaya katılan çocuklara ActiGraph Akselerometre takılarak hareketsiz davranışları kayıt altına alınmıştır. Çocukların hareketsiz davranışları, okul ortamında, okuldan sonra ve toplam gün olarak değerlendirilmiştir. Araştırmaya katılan çocukların ortalama yaşları 4,4'dür. Araştırma sonucunda Montessori grubu çocuklarının geleneksel sınıflarda okul öncesi eğitim alan çocuklara göre okul ortamında, okuldan sonra ve toplam gün ölçümlerinde daha az hareketsiz davranışlarda bulunduğu tespit edilmiştir.

Özerem ve Kavas (2013) araştırmalarında, Montessori yönteminin okul öncesi dönem çocukları üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırma nitel desende gerçekleştirilmiştir ve veriler gözlemler ve görüşmeler sonucunda toplanmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlere göre ebeveynlerin eğitimsel uygulamalara katılım düzeyleri ortalama seviyededir, öğretmenlerin büyük çoğunluğu ebeveynlere eğitim programı konusunda sözel yada yazılı olarak bilgi vermektedir, öğretmenlerin büyük çoğunluğu çocukların yaratıcılık düzeylerinin yüksek seviyede olduğu bulgularına ulaşılmıştır. Ayrıca araştırmanın önemli bir bulgusu da öğretmenlerin büyük çoğunluğunun çocukların problem çözme düzeylerinin ortalama seviyede olduğunu bildirmeleridir.

Ansari ve Winsler (2014) araştırmalarında, Montessori ve High Scope okul öncesi eğitim programlarında okul öncesi eğitime devam eden Latin ve Siyah ırk düşük gelir düzeyine sahip ailelerin çocuklarının okul olgunluklarını incelemişlerdir. Araştırmaya Miami okul olgunluğu projesi kapsamında 7045 Latin, 6700 siyah ırklı okul öncesi dönem çocuğu dahil edilmiştir. Araştırma sonucunda her iki programında çocukların okul olgunluklarına olumlu katkılar sağladığı bulgusuna ulaşılmıştır. Ancak siyah ırk çocuklarının Montessori programlarından kazanımları Latin ırk çocuklarının kazanımlarından daha yüksek seviyede olduğu görölmüştür.

Sablic ve Kolar (2014) yaptıkları araştırmada, öğretmen adaylarının Montessori'nin dil materyalleri hakkındaki görüşlerini ortaya çıkarmayı amaçlamışlardır. Araştırmanın ıkış noktasını Hırvatistan'ın PISA 2012 sonuçlarına göre 35. sırada yer alması ve dil öğretiminde bazı değişikliklerin hayata geçirilmesi zorunluluğu olmuştur. Araştırmaya Slavonski'de öğretmen eğitimi fakültesinde eğitim gören 27'si bayan, 2'si erkek olmak üzere toplam 29 öğretmen adayı katılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının Montessori'nin dil materyalleri hakkında son derece olumlu görüş belirttikleri ve Montessori yöntemini bir öğretim metodu olarak gelecekte kullanmayı düşündükleri bulgusuna ulaşılmıştır.

Pate, O'Neill, Byun, McLver, Dowda ve Brown (2014) araştırmalarında, Montessori ve geleneksel okul öncesi eğitim kurumlarındaki çocukların fiziksel aktivitelerini karşılaştırmışlardır. Araştırmaya dokuz Montessori, sekiz geleneksel okul öncesi eğitim kurumundan toplam 301 çocuk dahil edilmiştir. Çocukların fiziksel aktiviteleri hafta içi okulda, okul dışında ve tüm gün şeklinde akselerometre

kullanılarak kayıt altına alınmıştır. Araştırma sonucunda Montessori okul öncesi eğitim kurumlarına giden çocukların, geleneksel okul öncesi eğitim kurumlarına giden çocuklardan daha aktif oldukları bulunmuştur.

Bayer (2015) araştırmasında, Montessori yönteminin okul öncesi çocukların öz bakım becerilerine etkisini incelemiştir. Araştırmaya 20 deneme grubuna, 20 kontrol grubuna olmak üzere toplam 40 çocuk dahil edilmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen genel sonuç, Montessori yönteminin okul öncesi çocuklarının öz bakım becerilerine olumlu yönde katkı sağladığı ve MEB Okul Öncesi Eğitim Programı'na göre temizlik ve kişisel bakım, yemek yeme, dinlenme, giyinme becerilerine göre daha etkili olduğudur.

Franc ve Subotic (2015) yapmış oldukları araştırmada, Montessori okul öncesi eğitim programı ve Hırvatistan'da halihazırda uygulanan okul öncesi eğitim programı ile okul öncesi eğitim alan beş yaş çocuklarının fonolojik farkındalıklarını incelemiştir. Araştırmaya her iki gruptan da 15 kız, 15 erkek normal dil gelişimi ve bilişsel gelişime sahip çocuk olmak üzere toplam 60 çocuk dahil edilmiştir. Araştırma sonucunda Montessori okul öncesi eğitim programı ile okul öncesi eğitim alan çocukların fonolojik farkındalık puanları, halihazırda uygulanan okul öncesi eğitim programı ile okul öncesi eğitim alan çocukların fonolojik farkındalık puanlarından daha yüksek olduğu görülmüştür ve Montessori programının çocukların erken okuma becerilerine olumlu yönde katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Yıldırım Doğru (2015) deneysel desende planlanmış araştırmasında, Montessori yönteminin dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan çocukların dikkat toplama becerilerine etkisini incelemiştir. Araştırmaya sekiz deney, yedi kontrol grubunda olmak üzere toplam 15 çocuk dahil edilmiştir. Araştırmaya katılan çocukların sekizinde sadece dikkat eksikliği, yedisinde dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu görülmektedir. Araştırmada müdahale aracı olarak Montessori materyalleri arasında yer alan, dokunma tablacıkları, ses tüpleri, binomik küp ve renk tabletleri çocuklarla çalışılmıştır. Araştırma sonucunda deney grubu çocuklarının dikkat toplama becerileri puan ortalamaları kontrol grubu çocuklarına göre daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Keçecioglu (2015) yapmış olduğu araştırmada MEB Okul öncesi eğitim programı ve Montessori yaklaşımına göre eğitim alan beş yaş çocuklarının sosyal

becerilerini incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, 2013-2014 eğitim öğretim yılında okul öncesi eğitim kurumuna devam eden ve MEB Okul Öncesi Eğitim Programına ve Montessori Eğitim Yaklaşımına tabi olan 5 yaş grubu toplam 303 çocuk oluşturmaktadır. Araştırmada sosyal beceriler ölçeği, kendini ifade etme ve özdenetim alt ölçekleri puan ortalamalarında istatistiksel olarak bir farklılaşma bulunmazken, işbirliği alt ölçeği puan ortalamalarında MEB Okul Öncesi Eğitim Programı'na göre eğitim alan çocukların lehine bir farklılaşma bulunmuştur.

Jarvis (2015) yapmış olduğu araştırmada, Montessori ve geleneksel yöntemle okul öncesi eğitim alan dört-beş yaş çocuklarının konsantrasyon becerilerini karşılaştırmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Marburg Konsantrasyon testi kullanılmıştır. Puanlama için çocukların hata sayıları ve işlem süreleri dikkate alınmıştır. Araştırmaya Bowling Green, Ohio'da bulunan ve kolay erişilebilirliğinden dolayı seçilen iki geleneksel ve bir Montessori okulunda okul öncesi eğitim gören 22 çocuk dahil edilmiştir. Araştırma sonucunda iki farklı programa katılan çocukların konsantrasyon becerileri puanları arasında istatistiksel olarak bir farklılaşma bulunmamıştır.

Montessori yöntemi ile ilgili alan yazında yer alan araştırmalar incelendiğinde, araştırmalar üç grupta değerlendirilebilir. Birinci grupta Montessori Yönteminin erken çocukluk döneminde bulunan çocuklar üzerine etkileri, ikinci grupta ilkököl ve lise öğreniminde Montessori yönteminin etkileri ve üçüncüsü ise Montessori yönteminin uzun süreli etkileri olarak değerlendirilebilir. Araştırmanın bu bölümünde Montessori yönteminin erken çocukluk döneminde bulunan çocuklar üzerinde ki etkileri üzerine yoğunlaşmıştır. Yurt dışında ve yurt içinde yapılan makaleler genellikle Montessori yönteminin etkilerinin farklı yaklaşımlarla ve farklı okul öncesi eğitim programlarıyla karşılaştırılmasını içermektedir. Bu araştırmalarda çoğunlukla deneysel desende gerçekleştirilmiş araştırmalardır ve sosyal bilimler için sonuçların genellenebilirliği açısından çok da kesin sonuçlar vermemektedir. Yurtdışında yapılan araştırmaların büyük çoğunluğunda, Montessori yönteminin, farklı yaklaşımlara ve farklı okul öncesi eğitim programlarına göre çocukların akademik, bilişsel ve psikomotor gelişimleri üzerinde olumlu etkileri olduğunu saptamıştır. Ancak çocukların sosyal ve duygusal gelişimleri üzerindeki etkileri konusunda farklı bulgular elde edilmiş ve birbiriyle çelişen farklı araştırmalar

bulunmaktadır. Bu araştırmaların bulgularının çoğunda yöntemin olumlu etkileri olduğuna işaret etse de, bazılarında etkinin diğer yaklaşımlara yada farklı okul öncesi eğitim programlarına göre istatistiksel olarak bir farklılaşmaya neden olmadığını göstermektedir. Bununla birlikte yöntemin uzun süreli etkilerini araştıran araştırmalarda ise çocukların ileriki yaşlarında gerek kimlik gelişimlerinde, gerekse yaşam becerilerinde farklı okul öncesi eğitim programları ile eğitim alan çocuklara göre önemli oranda olumlu gelişme gösterdiği saptanmıştır.

Türkiye’de yapılan araştırmalar incelendiğinde ise, araştırmaların büyük çoğunluğunu Montessori yönteminin erken çocukluk dönemindeki çocuklar üzerindeki etkilerini inceleyen deneysel araştırmalar ve yöntemi tanıtmayı amaçlayan literatür taraması şeklinde yapılmış araştırmalar oluşturmaktadır. Montessori yöntemi Türkiye’de sadece bir okulda ilkokul düzeyinde yeni uygulanmaya başlanması ve lise düzeyinde hiçbir okulda uygulanmaması sebebiyle ilkokul ve lise düzeyinde yöntemin etkililiği ile ilgili araştırmalar bulunmamaktadır. Erken çocukluk döneminde Montessori yöntemi ile okul öncesi eğitim alan çocukların ilkokul düzeyindeki durumlarını inceleyen birkaç araştırma bulunsa da, Montessori yöntemi ile ilgili boylamsal araştırmalara ulusal alan yazında ulaşılamamıştır. Bu anlamda Montessori eğitimi ile ilgili yapılmış araştırmaların sayısının Türkiye’de çok yetersiz olmasının ve yöntemin yaygın olarak kullanılmamasının Montessori yönteminin Türk çocukları üzerindeki etkisini tartışmayı olanaksız kılmaktadır. Bu sebeple mevcut araştırma Türkiye’de Montessori eğitimine ilişkin alan yazınına katkı sağlayacaktır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, çalışma evreni ve çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması, verilerin analizi ve deneme grubuna uygulanan eğitime ilişkin bilgiler üzerinde durulmuştur.

3.1. Araştırma Modeli

Araştırma gerçek deneme modellerinden öntest-sontest kontrol gruplu deneme modelinde desenlenmiştir. Araştırma deseninin sembolik görünümü aşağıdaki şekilde açıklanabilir;

		Öntest		Sontest	İzleme testi
G _D	R	O _{1.1}	X+Y	O _{1.2}	O _{1.3}
G _{K1}	R	O _{2.1}	X	O _{2.2}	
G _{K2}	R	O _{3.1}	Z	O _{3.2}	

G_D: Sosyal Beceri eğitimi programı ile desteklenmiş Montessori Yöntemi ile okul öncesi eğitim verilen deneme grubu

G_{K1}: Pür Montessori yöntemi ile okul öncesi eğitim verilen kontrol 1 grubu

G_{K2}: Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programı ile okul öncesi eğitim verilen kontrol 2 grubu

R: Grupların yansız olarak atanması

O_{1.1} ve O_{1.2}: Deneme grubunun öntest ve sontest ölçümleri

O_{2.1} ve O_{2.2}: Kontrol 1 grubunun öntest ve sontest ölçümleri

O_{3.1} ve O_{3.2}: Kontrol 2 grubunun öntest ve sontest ölçümleri

O_{1.3}: Deneme grubunun izleme testi ölçümleri

X+Y: Deneme grubuna uygulanan bağımsız değişken (Montessori yöntemi + Sosyal Beceri Eğitimi Programı)

X: Kontrol 1 grubuna uygulanan pür Montessori yöntemi

Z: Kontrol 2 grubuna uygulanan Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programı

Araştırma modeli aşağıdaki şekilde belirtilmiştir;

Grup	Uygulama Öncesi	Uygulama	Uygulama Sonrası	6 hafta sonra
Deneme Grubu	Öntest	Sosyal Beceri Eğitimi Programı ile desteklenen Montessori Yöntemi	Sontest	İzleme testi
Kontrol 1 Grubu	Öntest	Pür Montessori yöntemi	Sontest	-
Kontrol 2 Grubu	Öntest	MEB O.Ö.E.P.	Sontest	-

Araştırma deseninde bağımlı değişken anaokulu çocuklarının duyguları anlama ve sosyal problem çözme becerileridir. Bağımsız değişken ise, sosyal beceri eğitimi programı ile desteklenmiş Montessori Yöntemidir (X+Y). Araştırmada deneme grubu çocuklarına sosyal beceri eğitimi programı ile desteklenmiş Montessori Yöntemi uygulanarak okul öncesi eğitim verilmiştir. Kontrol 1 grubundaki çocuklara Pür Montessori Yöntemi uygulanarak okul öncesi eğitim verilirken, Kontrol 2 grubuna Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programı (MEB O.Ö.E.P.) uygulanmıştır.

3.2. Çalışma Evreni ve Çalışma Grubu

3.2.1. Çalışma Evreni

Araştırmanın çalışma evreni 2013 – 2014 öğretim yılında Selçuk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi İhsan Doğramacı Uygulama Anaokulu'na devam eden 36 - 60 aylık çocuklardır.

3.2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grupları oluşturulurken, anaokulunda 36 – 60 aylık çocuklara uygulanan programlar dikkate alınmıştır. Anaokulunda iki tür program uygulanmaktadır; A- Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programı (MEB O.Ö.E.P. 1 grup). B- Montessori eğitimi yöntemi (2 grup). Montessori Eğitimi yöntemi uygulanan iki gruptan biri tesadüfi olarak pür Montessori grubu (Kontrol 1 Grubu), diğeri Sosyal beceri Eğitimi Destekli Montessori grubu (deneme grubu) olarak belirlenmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programı uygulanan grup ise kontrol grubu (Kontrol 2 Grubu) olarak alınmıştır.

Adı geçen okulun seçilmesinde, okulda farklı okulöncesi eğitim modellerinin uygulanması (MEB O.Ö.E.P. ve Montessori eğitim yöntemi farklı gruplarda bağımsız olarak uygulanmaktadır), okulun fiziki imkanları, okul yönetiminin işbirliği ve okulun ayrıca çocuk gelişimi ve eğitimi alanında bir laboratuvar olarak hizmet vermesi etkili olmuştur.

Çalışma gruplarının oluşturulmasında Selçuk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi İhsan Doğramacı Uygulama Anaokulu'nda bulunan ve 36-60 aylık çocuklara okul öncesi eğitim hizmeti veren sınıflar değerlendirilmiştir. Deneme ve Kontrol 1 grupları tasadüfi küme örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Kontrol 2 grubu, okulda MEB O.Ö.E. programı uygulanan tek grup olduğundan öğrencilerin tamamı çalışmaya dahil edilmiştir. Araştırmanın deneme grubuna 18, kontrol 1 grubuna 19, kontrol 2 grubuna 16 çocuk olmak üzere araştırmaya toplam 53 çocuk dahil edilmiştir.

Deneme ve kontrol gruplarına ait cinsiyet dağılımları tablo 1'de gösterilmiştir;

Tablo 1. Deneme ve kontrol gruplarını oluşturan çocukların cinsiyetlerine göre dağılımları

Cinsiyet	Deneme Grubu		Kontrol 1 Grubu		Kontrol 2 Grubu	
	n	%	n	%	n	%
Kız	10	55.6	6	31.6	11	68.8
Erkek	8	44.4	13	68.4	5	31.2
Toplam	18	100	19	100	16	100

Tablo 1 incelendiğinde, deneme grubu çocuklarının 10 (%55.6)'u kız, 8 (%44.4)'i erkek, kontrol 1 grubu çocuklarının 6 (%31.6)'sı kız, 13 (%68.4)'ü erkek, kontrol 2 grubu çocuklarının 11 (%68.8)'i kız, 5 (%31.2)'i erkektir. Ayrıca deneme grubu çocuklarının yaşlarının aritmetik ortalamaları (\bar{X}) 3.61, kontrol 1 grubu çocuklarının yaşlarının aritmetik ortalamaları 3.68, kontrol 2 grubu çocuklarının yaşlarının aritmetik ortalamaları 3.63'dür. Çocukların okulöncesi eğitime devam süreleri araştırma sonuçlarını etkileyebileceği düşüncesiyle grupların okula devam sürelerine bakılmıştır. Deneme grubu çocuklarının okul öncesi eğitime devam sürelerinin yıl olarak aritmetik ortalamaları (\bar{X}) 1.44, kontrol 1 grubu çocuklarının okul öncesi eğitime devam sürelerinin yıl olarak aritmetik ortalamaları 1.52, kontrol

2 grubu çocuklarının okul öncesi eğitime devam sürelerinin yıl olarak aritmetik ortalamaları ise 1.43'dür.

Çalışma grubunu oluşturan deneme ve kontrol gruplarının birbirlerine benzeşik olup olmadıklarını test etmek amacıyla, çocukların duygularını anlama becerilerini değerlendirmede kullanılan Wally Duygular Testi (Wally Feelings Test) öntest puan ortalamalarına ilişkin sonuçlar Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2. *Deneme ve kontrol gruplarını oluşturan çocukların Wally Duygular Testi öntest puanlarına ilişkin sonuçlar*

Grup	n	\bar{X}	SS	Sıra Ortalaması	sd	X^2	p	Anlamlı Fark
Deneme Grubu	18	4.33	1.13	30.31	2	2.502	.289	-
Kontrol 1 Grubu	19	4.15	1.89	27.89				
Kontrol 2 Grubu	16	3.50	1.75	22.22				

Tablo 2'ye göre, çalışma grubuna katılan çocukların Wally Duygular Testi öntest puan sıra ortalamaları Kruskal Wallis H Testi ile karşılaştırılmıştır. Deneme grubundaki çocukların elde ettikleri sıra ortalaması 30.31, kontrol 1 grubu çocuklarının sıra ortalaması 27.89, kontrol 2 grubu çocuklarının sıra ortalaması ise 22.22'dir. Analiz sonucunda elde edilen X^2 değeri (2.502) anlamlı değildir, X^2 (sd=2, n=53)=2.502, p>.05. Bu bulguya göre deneme ve kontrol grupları çocuklarının Wally Duygular Testi öntestleri arasında anlamlı bir fark yoktur ve gruplar birbirine istatistiksel olarak denktir.

Araştırmada çocukların sosyal problem çözme becerilerini değerlendirmede kullanılan Wally Sosyal Problem Çözme Testi (Wally Social Problem Solving Test) öntest puan ortalamalarına ilişkin sonuçlar Tablo 3'de gösterilmiştir.

Tablo 3. *Deneme ve kontrol gruplarını oluşturan çocukların Wally Sosyal Problem Çözme Testi öntest puanlarına ilişkin sonuçlar*

Grup	n	\bar{X}	SS	Sıra Ortalaması	sd	X^2	p	Anlamlı Fark
Deneme Grubu	18	6.94	2.23	30.17	2	1.200	.549	-
Kontrol 1 Grubu	19	6.10	3.08	24.89				
Kontrol 2 Grubu	16	6.31	2.67	25.94				

Tablo 3'e göre, çalışma grubuna katılan çocukların Wally Sosyal Problem Çözme Testi öntest puan sıra ortalamaları Kruskal Wallis H Testi ile karşılaştırılmıştır. Deneme grubundaki çocukların elde ettikleri sıra ortalaması 30.17, kontrol 1 grubu çocuklarının sıra ortalaması 24.89, kontrol 2 grubu çocuklarının sıra ortalaması ise 25.94'dür. Analiz sonucunda elde edilen X^2 değeri (1.200) anlamlı değildir, X^2 (sd=2, n=53)=1.200, $p>.05$. Bu bulguya göre deneme ve kontrol grupları çocuklarının Wally Sosyal Problem Çözme Testi öntestleri arasında anlamlı bir fark yoktur ve gruplar birbirine istatistiksel olarak denktir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada çocukların duyguları anlama becerilerini değerlendirmek amacıyla Wally Duygular Testi ve çocukların sosyal problem çözme becerilerini değerlendirmek amacıyla Wally Sosyal Problem Çözme Testi kullanılmıştır. Ayrıca araştırmaya katılan çocukların demografik bilgilerini öğrenebilmek amacıyla genel bilgi formu oluşturulmuştur.

3.3.1. Genel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından oluşturulan genel bilgi formunda çalışma grubuna dahil edilen çocukların doğum tarihi, cinsiyeti ve okul öncesi eğitim kurumuna devam sürelerine ilişkin sorulara yer verilmiştir.

3.3.2. Wally Duygular Testi

Araştırmada çalışma grubuna dahil edilen çocukların duyguları anlama becerilerini değerlendirmek amacıyla kullanılan Wally Duygular Testi, Washington Üniversitesi, Çocuk Yetiştirme Kliniği'nde, Carolyn Webster-Stratton tarafından yürütülen "Incredible Years" projesi kapsamında hazırlanmıştır. Testte, çocuğa varsayımsal olarak negatif ve pozitif durumları anlatan sekiz renklendirilmiş resim sunulur ve resimde bulunan karakterin ne hissettiği sorusu sorulur. Testte yer alan varsayımsal durumlar, uygulanan çocuğun cinsiyetine uygun olması için iki farklı formda resmedilmiştir. Kız çocuklar için resimlerde yer alan karakter kız çocuktur, erkek çocuklar için resimlerde yer alan karakter erkek çocuktur (Dereli, 2008; Webster-Stratton, 1990; Webster-Stratton, Reid ve Stoolmiller, 2008; Webster-

Stratton, Reid ve Beauchaine, 2013). Testte yer alan varsayımsal pozitif ve negatif durumlar aşağıda özetlenmiştir;

1. Çocuk ödevini yaptığında, ebeveyn aferin dediğinde hissedilen duygu (pozitif),
2. Çocuk bisiklete binmek istediğinde, arkadaşı bisikleti vermediğinde hissedilen duygu (negatif),
3. Çocuğa arkadaşı benimle oyun oynarmısın dediğinde hissedilen duygu (pozitif),
4. Çocuk ve arkadaşı kavga ettiğinde ve annesi çocuğu odasına gönderdiğinde hissedilen duygu (negatif),
5. Öğretmen çocuktan arkadaşlarının önünde şarkı söylemesini istediğinde hissedilen duygu (pozitif),
6. Çocuk bilgisayarı paylaşmadığı için başka bir çocuğa vurduğunda hissedilen duygu (negatif),
7. Öğretmen çocuğa özel bir hediye verdiğinde hissedilen duygu (pozitif),
8. Çocuğun özel oyuncuğunu başka bir çocuk kırdığında hissedilen duygulara (negatif) yönelik varsayımsal durumlar testte yer almaktadır (Webster-Stratton, 1990).

3.3.2.1. Wally Duygular Testi'nin puanlanması

Testte çocuk, resimli kartlarda bulunan karakterin pozitif ve negatif varsayımsal durumlarda hissedebileceği farklı duyguları doğru olarak söylediğinde bir (1), yanlış cevap verdiğinde sıfır (0) ve cevap vermediğinde sıfır (0) puan alır. Çocuğun tüm varsayımsal durumlardan aldığı puanlar toplanarak toplam puanı elde edilmektedir. Çocuğun bu testten aldığı en düşük puan sıfır (0), en yüksek puan sekiz (8)'dir. Çocuğun vermiş olduğu cevapların hangilerinin doğru ve hangilerinin yanlış olduğunun belirlenmesinde testte yer alan Wally duygu dağıtıcı kodları kullanılır. Kod cetvelinde test maddesinin karşısında verilen duyguları çocuk doğru olarak bildiyse, o maddeye verilen cevap doğru olarak kabul edilir ve bir (1) puan alır. Eğer çocuğun vermiş olduğu cevap kod cetvelinde test maddesinin karşısında verilen duygulara karşılık gelmiyorsa, o maddeye verilen cevap yanlış olarak kabul edilir ve sıfır (0) puan alır.

3.3.2.2. Wally Duygular Testi'nin Türkçe'ye uyarlama çalışması

Wally Duygular Testi'nin Türkçe'ye uyarlama çalışmasına testte yer alan orijinal varsayımsal durumların İngilizce formunun araştırmacı tarafından Türkçe'ye çevrilmesi ile başlanmıştır. Daha sonra bir uzman tarafından “geri çevir tekniği” ile tekrar İngilizce'ye çevrilerek orijinal varsayımsal durumlarla karşılaştırılmıştır. Türkçe'ye çevrilen varsayımsal durumlarla, orijinal varsayımsal durumlar arasında ifade ve anlam bütünlüğü olduğu görülmüştür. Daha sonra Türkçe'ye çevrilen varsayımsal durumlar ve test resimleri çocuk gelişimi ve eğitimi alanında çalışan sekiz akademisyenden, testin üç-beş yaş çocuklarına ifade bakımından uygunluğunu, resimlerin üç-beş yaş çocuklarına ve Türk kültürüne uygunluğunu değerlendirmeleri ve önerilerde bulunmaları istenmiştir. Uzman görüşlerine dayalı olarak Wally Duygular Testi'nin kapsam geçerliğine sahip olduğu kabul edilmiştir. Ölçeğin çocuklar tarafından anlaşılabilirliğini değerlendirmek amacıyla test, üç yaş (n=3), dört yaş (n=3) ve beş yaş (n=3) çocuklarına uygulanmıştır. Bu küçük ön deneme çalışmasıyla testte yer alan varsayımsal durumların ve resimlerin çocuklar tarafından anlaşıldığı görülmüştür.

3.3.2.3. Wally Duygular Testi'nin Geçerliği

Geçerlik, testin bireyin ölçmek istenen özelliğini ne derece doğru ölçtüğüyle ilgili bir kavramdır. Bir ölçeğin geçerliği söz konusu olduğunda, ölçeğin en azından kapsam geçerliği, yapı geçerliği ve benzer ölçekler (eş zaman geçerliği) geçerliği gibi nitelikleri sağlaması gerekir (Büyüköztürk, 2012). Dereli (2008), Wally Duygular testinin altı yaş çocukları için uyarlama çalışmasını yapmıştır. Dereli (2008)'nin çalışması bu araştırmanın çalışma grupları için uygun bulunmamıştır. Dolayısıyla araştırmanın çalışma evrenini oluşturan üç-beş yaş grubu çocuklar için ayrı bir uyarlama çalışması yapılmıştır. Uyarlama çalışması ile ilgili süreçler aşağıda verilmiştir.

3.3.2.3.1. Wally Duygular Testi'nin Kapsam Geçerliği

Kapsam geçerliği, testi oluşturan maddelerin, ölçülmek istenen davranışı yada özelliği ölçmede nicelik ve nitelik olarak yeterli olup olmadığının bir göstergesidir (Büyüköztürk, 2012). Diğer bir ifadeyle ölçme sonuçlarının ölçülen alanın bütününe genellenebilme yeterliğidir. Wally Duygular Testi biri olumlu/pozitif (mutlu,

heyecanlı) diğeri olumsuz/negatif duygular (üzgün, kızgın, hayal kırıklığı) olmak üzere iki grup duyguyu çocukların anlayıp anlamadığını ölçmektedir. Araştırmanın kapsam geçerliği çalışmasında, sekiz çocuk gelişimi ve eğitimi uzmanına halihazırdaki testin olumlu (mutlu, heyecanlı) ve olumsuz (üzgün, kızgın, hayal kırıklığı) duyguları tam olarak kapsayıp kapsamadığı sorulmuştur. Uzmanlar, testteki duygu ifade eden varsayımsal durumların resimlerini hiç uygun değil, uygun değil, uygun ve çok uygun şeklinde değerlendirmişlerdir. Uzmanlar, testin duyguları ifade eden resimlerin testin geliştirildiği amaca uygun olduğunu belirtirken bir uzman, diğer uzmanların – hakemlerin “çok uygun” olarak değerlendirdikleri iki resim için “uygun” seçeneğini işaretlemiştir. Hakemler arası tutarlık (intraclass correlation) .91 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca uzmanlar tarafından testin varsayımsal durumlarının üç-beş yaş çocuklarına ifade bakımından uygunluğu, resimlerin üç-beş yaş çocuklarına ve Türk kültürüne uygunluğu değerlendirilmiştir. Uzmanların tamamı varsayımsal durumlar ve resimler üzerinde uyuşma göstermişlerdir. Testin çocuklarda duyguları anlama becerilerini değerlendirmede amaca uygun olduğunu belirtmişlerdir ve önerilerde bulunmuşlardır. Çalışmada uzmanların önerileri dikkate alınmıştır.

3.3.2.3.2. Wally Duygular Testi'nin Yapı Geçerliği

Yapı geçerliği, testte ölçülmek istenen davranışı değerlendirmek amacıyla geliştirilen maddelerin, davranışı ölçüp ölçmediğini yada doğru bir şekilde ölçebilme derecesini gösterir. Wally Duygular Testi'nin yapı geçerliğini incelemek amacıyla açımlayıcı faktör analizi tekniğinden yararlanılmıştır. Verilerin faktör analizine uygunluğu Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve Bartlett Sphericity Testi ile sınıanmıştır. KMO katsayısı, örneklem büyüklüğünün faktör analizi için uygunluğunu ve yeterli olup olmadığını sınıar. KMO Katsayısı 1'e yaklaştıkça verilerin analize uygun olduğu anlamına gelmektedir. Araştırmada Wally Duygular Testi için KMO katsayısı değeri .787 olarak hesaplanmıştır. Sosyal bilimler araştırmalarında KMO katsayısı değerinin .60'dan büyük olması örneklem büyüklüğünün faktör analizi için uygun ve yeterli olduğunun bir göstergesidir. Barlett Sphericity Testi verilerin çok değişkenli normal dağılımdan gelip gelmediğinin kontrol edilmesi için ve verilerin birbiriyle ilişkili olup olmadığını göstermektedir. Bu test sonucunda elde edilen Chi-

Square test istatistiğinin anlamlı çıkması verilerin çok değişkenli normal dağılımdan geldiğini ve verilerin birbiriyle ilişkili olduğunu gösterir (Büyüköztürk, 2012). Araştırmada Wally Duygular Testi için yapılan Bartlett Sphericity Testi anlamlı bulunmuştur ($X^2=948.677$; $p<.001$). Elde edilen sonuçlar doğrultusunda verilerin faktör analizi için uygun olduğu görülmüştür.

Wally Duygular Testi'nin değerlendirdiği faktör yada bileşen adı verilen yapıları ortaya çıkarmak amacıyla Temel Bileşenler Analizine dayalı olarak faktör analizi yapılmıştır. Analiz sonrasında, öz değeri 1'den büyük olan iki faktör ortaya çıkmıştır. Testin önemli faktör sayısına karar vermek amacıyla öz değerdeki değişimi gösteren çizgi grafiği (scree plot) incelenmiştir. Grafikte birinci faktörden sonra çizginin değişiminde çok az farklar olduğu ve varyansa olan katkılarının birbirine yakın olduğu görülmüştür. Buna göre testin faktör sayısı öz değer ölçütüne göre bir olarak tanımlanmıştır. Testin Temel Bileşenler Analizine dayalı Açıklayıcı Faktör Analizi sonuçlarına tablo 4'de yer verilmiştir.

Tablo 4. *Wally Duygular Testi Açıklayıcı Faktör Analizi Sonuçları*

Faktör	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8
1	.47	.50	.51	.63	.47	.57	.56	.58
Toplam Açıklanan Varyans Oranı= 35.478								
Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı= .787								
Bartlett Sphericity Testi= 948.677 p<.001								

S1: Mutlu
 S2: Üzgün, kızgın
 S3: Mutlu, heyecanlı
 S4: Üzgün, kızgın, hayal kırıklığına uğramış
 S5: Mutlu, heyecanlı
 S6: Kızgın, üzgün, hayal kırıklığına uğramış
 S7: Mutlu, heyecanlı
 S8: Üzgün, kızgın, hayal kırıklığına uğramış

Tablo 4 incelendiğinde, Wally Duygular Testi'nde yer alan 8 varsayımsal durumu içeren maddelerin tek bir faktör altında toplandığı belirlenmiştir. Bir faktörün teste ilişkin varyansı açıklama oranı %35.478'dir. Kabul edilebilir oranın %30 olduğu dikkate alındığında, elde edilen sonuçlar, ölçeğin bir faktöre sahip olduğunu göstermektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010). Temel Bileşenler Analizine göre maddelerin aldığı faktör yükleri incelendiğinde, madde faktör

yüklerinin; .47 ile .63 arasında değiştiği görülmektedir. Büyüköztürk (2012)'e göre, faktör yükleri .30 ve daha yüksek olan maddeler bireyleri iyi derecede ayırt etmektedir, .20-.30 arasında kalan maddelerin zorunlu görülmesi durumunda testten alınması veya maddenin düzeltilmesi gerekmektedir ve faktör yükleri .20'den daha düşük olan maddelerin ise teste alınmaması gerekmektedir. Bu nedenle testten madde çıkarımı yapılmamış ve testin toplam 8 madde ve bir faktörden oluştuğu belirlenmiştir.

3.3.2.3.3. Wally Duygular Testi'nin Eş Zaman Geçerliği

Eşzaman geçerliğinde, katılımcıların testten aldıkları puanlarla aynı kişilerin, aynı davranışı ölçen bir başka testten aldıkları puanlarla olan korelasyonuna bakılmaktadır (Büyüköztürk, 2012). Wally Duygular Testi'nin eş zaman geçerliği çalışmasında, geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olan Duygusal Becerilerin Değerlendirilmesi Testi (Assessment of Children's Emotion Skills) duyguları tanıma alt boyutu (Durmuşoğlu Saltalı, Deniz, Çeliköz ve Arı, 2009) ile Wally Duygular Testi arasındaki ilişki incelenmiştir. Eş zaman geçerliği çalışmasına 31 çocuk dahil edilmiştir. Testler, çocuklara iki gün arayla, verilerin toplanabilmesi için gerekli malzemelerin ve masa ile sandalyenin bulunduğu sessiz bir ortamda araştırmacı tarafından bireysel olarak uygulanmıştır. Tablo 5'de Wally Duygular Testi'nin eş zaman geçerliğine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 5. *Wally Duygular Testi ve Duygusal Becerilerin Değerlendirilmesi Testi Duyguları Tanıma Alt Boyutu Arasındaki Korelasyon*

		Wally Duygular Testi	Duygusal Becerilerin Değerlendirilmesi Testi
Wally Duygular Testi	Pearson Korelasyon	1	.743**
	Sig. (2-tailed)		.000
	n		31
Duygusal Becerilerin Değerlendirilmesi Testi	Pearson Korelasyon	.743**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	
	n	31	

**Korelasyon .01 düzeyinde önemlidir.

Tablo 5 incelendiğinde, eş zaman geçerliği çalışmasına katılan çocukların Wally Duygular Testi puanları ile Duygusal Becerilerin Değerlendirilmesi Testi Duyguları Tanıma Alt Boyutu puanları arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir, $r=0.743$, $p<.01$. Korelasyon katsayısının, mutlak değer olarak, 0.70-1.00 arasında olması yüksek düzeyde bir ilişki olarak tanımlanmaktadır (Büyüköztürk, 2012). Bu bilgiye göre, çocukların Wally Duygular Testi puanları ile Duygusal Becerilerin Değerlendirilmesi Testi Duyguları Tanıma Alt Boyutu puanları arasında yüksek düzeyde bir ilişki bulunmuştur. Sonuç olarak, çocukların Wally Duygular Testi puanları arttıkça, Duygusal Becerilerin Değerlendirilmesi Testi Duyguları Tanıma Alt Boyutu puanları da artmaktadır.

3.3.2.4. Wally Duygular Testi'nin Güvenirliği

Güvenirlik, bireylerin bir ölçme aracının maddelerine verdikleri cevapların tutarlılığı olarak tanımlanabilir ve ölçme sonuçlarının kararlılık derecesini gösterir. Güvenirlik, ölçme aracının ölçmek istediği özelliği ne derecede doğru ölçtüğü ile ilgilidir (Büyüköztürk, 2012).

Araştırmada, Wally Duygular Testi'nin güvenilirlik çalışması için, başlıca güvenilirlik türlerinden iç tutarlılık güvenirligi, iki yarı test güvenirligi ve test-tekrar test güvenirligi kullanılmıştır.

3.3.2.4.1. Wally Duygular Testi'nin İç Tutarlılık Güvenirligi

Wally Duygular Testi'nin iç tutarlılık güvenirligini hesaplamada Kuder Richardson-20 (KR-20) formülü kullanılmıştır. Yaş gruplarına göre hesaplanan KR-20 formülüne ilişkin güvenilirlik katsayılarına tablo 6'da yer verilmiştir.

Tablo 6. *Wally Duygular Testi'nin Yaş Gruplarına Göre KR-20 Güvenirlik Katsayıları*

	Yaş grupları	n	KR-20
Wally Duygular Testi	3 yaş	50	.76
	4 yaş	145	.84
	5 yaş	504	.80

Tablo 6 incelendiğinde, Wally Duygular Testi'nin üç yaş çocukları için güvenilirlik katsayısı .76 (n=50), dört yaş çocukları için .84 (n=145), beş yaş çocukları

için .80 (n=504) olarak hesaplandığı görülmektedir. Psikolojik bir test için hesaplanan güvenilirlik katsayısının .70 ve daha yüksek olması test puanlarının güvenilirliği için genel olarak yeterli görülmektedir (Büyüköztürk, 2012). Buna göre; testin üç yaş, dört yaş ve beş yaş için ayrı ayrı hesaplanan KR-20 güvenilirlik katsayısı değerlerinin yüksek olması testin güvenilir olduğunu göstermektedir.

3.3.2.4.2. Wally Duygular Testi'nin İki Yarı Test Güvenirliği

İki yarı test güvenirligi, testin maddelerinin tek-çift, ilk yarı-son yarı veya yansız olarak iki eş yarıya ayrılarak testin iki yarısı arasındaki ilişkiyle hareketle Spearman Brown formülü kullanılarak testin tamamı için hesaplanan korelasyon katsayısıdır (Büyüköztürk, 2012). Araştırmada test, ilk yarı ve son yarı olmak üzere iki ayrı testmiş gibi kabul edilmiştir ve iki yarı arasındaki korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Yaş gruplarına göre hesaplanan Spearman Brown formülüne ilişkin güvenilirlik katsayılarına tablo 7'de yer verilmiştir.

Tablo 7. *Wally Duygular Testi'nin Yaş Gruplarına Göre Spearman Brown İki Yarı Test Güvenirlik Katsayıları*

	Yaş grupları	n	Spearman Brown
Wally Duygular Testi	3 yaş	50	.78
	4 yaş	145	.77
	5 yaş	504	.72

Tablo 7'de görüldüğü üzere, Wally Duygular Testi'nin üç yaş çocukları için iki yarı test güvenilirlik katsayısı .78 (n=50), dört yaş çocukları için .77 (n=145), beş yaş çocukları için .72 (n=504) olarak hesaplanmıştır. Bu veriler, testin iki yarı test güvenilirlik katsayısının yeterli olduğunu ortaya koymaktadır.

3.3.2.4.3. Wally Duygular Testi'nin Test- Tekrar Test Güvenirliği

Test-tekrar test güvenirligi, bir testin aynı gruba belirli aralıklarla iki kez uygulanmasıyla elde edilen puanlar arasındaki korelasyon ile açıklanır. Ancak doğru-yanlış, var-yok yada bir-sıfır şeklinde puanlanan ölçeklerde her bir maddeye verilen cevabın tutarlığının değerlendirilmesi, testin test-tekrar test güvenirligi için daha doğru sonuçlar vermektedir.

İki uygulama arasında ortalama dört haftalık bir sürenin geçmesinin genellikle uygun olduğu söylenilebilir (Büyüköztürk, 2012). Bu amaçla, Wally Duygular Testi 28 çocuğa dört hafta ara ile iki defa uygulanmıştır ve çocukların her maddeye verdikleri cevapların tutarlılığı incelenmiştir. Testin birinci ve ikinci uygulamasına ilişkin tutarlık oranları tüm katılımcılar için ayrı ayrı hesaplanmıştır ve tutarlık oranlarına ilişkin bilgiler tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8. *Wally Duygular Testi’nin Test – Tekrar Test Güvenirliği*

Katılımcı no	1. ve 2. ölçüm tutarlık oranı	Katılımcı no	1. ve 2. ölçüm tutarlık oranı	Katılımcı no	1. ve 2. ölçüm tutarlık oranı	Katılımcı no	1. ve 2. ölçüm tutarlık oranı
1	.87	8	.75	15	.75	22	.75
2	.87	9	.87	16	.87	23	.62
3	.62	10	.62	17	.62	24	.75
4	.75	11	.75	18	.75	25	.75
5	.75	12	.75	19	.87	26	.62
6	.50	13	.75	20	.62	27	.75
7	.75	14	.87	21	.75	28	.50
Toplam tutarlık oranı ortalaması=.73							

Tablo 8 incelendiğinde, araştırmanın test-tekrar test güvenirliliği çalışmasına katılan çocukların Wally Duygular Testi 1. ölçümde her bir maddeye verdikleri cevaplarla 2. ölçümde her bir maddeye verdikleri cevaplar arasındaki tutarlık oranları görülmektedir. Katılımcıların 1. ve 2. ölçüm tutarlık oranları en düşük .50, en yüksek .87’dir. Katılımcıların toplam tutarlık oranı ortalaması ise .73 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen veriler Wally Duygular Testi’nin test-tekrar test güvenirliliğinin yeterli olduğunu ortaya koymaktadır.

3.3.3. Wally Sosyal Problem Çözme Testi

Araştırmada çalışma grubuna dahil edilen çocukların sosyal problem çözme becerilerini değerlendirmek amacıyla kullanılan Wally Sosyal Problem Çözme Testi, Spivak ve Shure (1985)’nin Okul Öncesi Problem Çözme Testi ve Rubin ve Krasnor (1986)’un Çocuk Sosyal Problem Çözme Testi’nin birleşiminden türetilmiştir. Test, Washington Üniversitesi, Çocuk Yetiştirme Kliniği’nde, Carolyn Webster-Stratton tarafından yürütülen “Incredible Years” projesi kapsamında düzenlenmiştir (Webster-Stratton, 1990; Webster-Stratton, Reid ve Beauchaine, 2013). Testte, çocukların

varsayımsal kişiler arası ilişkilerden kaynaklanan çatışma durumlarında verdikleri tepkiler değerlendirilerek, sosyal problem çözme becerileri ölçülür. Test, kız ve erkek çocuklar için hazırlanan iki farklı formdan oluşmaktadır. Her iki formda kişiler arası ilişkilerde çatışma yada sorun içeren 15 resimden oluşmaktadır. Erkek çocuklar için kullanılan formda, varsayımsal durumdaki çocuk erkek; kız çocuklar için kullanılan formda, varsayımsal durumdaki çocuk kız olarak resmedilmiştir. Varsayımsal durumları anlatan 15 resim tek tek çocuğa sunulur ve her resimden sonra böyle bir problemle karşılaştıklarında problemi çözmek için ne yapabileceği yada ne söyleyebileceği çocuğa sorulur. Çocuklar cevap vermeleri için cesaretlendirilir ve mümkün olduğu kadar çok cevap vermeleri teşvik edilir.

Wally Sosyal Problem Çözme Testi'nde, çocuğa sunulan varsayımsal durumlar 11 temayı kapsamaktadır. Bu temalar; reddedilme, hata yapma, adaletsiz (adil olmayan) muamele, mağduriyet, yasaklama, yalnızlık, aldatılma, hayal kırıklığı, ikilemde kalma, yetişkin tarafından onaylanmama, saldırıya uğrama problemleri ile başa çıkmadır (Dereli, 2008; Giren, 2013; Yılmaz, 2012).

Çocuklara testte resimlerle sunulan 15 varsayımsal problem durumu aşağıdaki gibidir;

Tema İçeriği	Ana Tema
1.Arkadaşıyla oynamak istediğinde reddedilme	Reddedilme
2.Annesinin değer verdiği bir eşyaya zarar verme	Hata yapma
3.Kardeşinin kendisiyle alay etmesinden sonra, karşılık olarak kardeşiyle alay etmesi sonucu çocuğun ebeveyn tarafından cezalandırılması	Adil olmayan muamele
4.Sınıf arkadaşı tarafından alay edilme	Mağduriyet
5.Çocuğun çok istediği bir oyuncuğu ebeveynin almaması	Yasaklama
6.Ebeveynin yeni aldığı kıyafete zarar verme	Hata yapma
7.Bebeklerle oynadığı için alay edilme	Mağduriyet
8.Yalnızlık ve oyun grubuna katılabilmek	Yalnızlık
9.Daha sonra yemek için sakladığı yiyeceğin arkadaşı tarafından izinsiz yenmesi	Aldatılma
10.Uzun zamandır yapmaya çalıştığı maket oyuncuğu arkadaşının kırması	Hayal kırıklığı
11.Sadece bir dilim pizza kaldığında hem kardeşi hem de kendisinin yemek istemesi	İkilemde kalma
12.Oyun alanından sınıfa geç kaldığında öğretmeninin kızması	Yetişkin tarafından onaylanmama
13.Kendisinden küçük bir çocuğun saldırısına uğrama	Saldırıya uğrama
14.Arkadaşının bisikletine binmek istediğinde, bisikleti isteme	Mağduriyet
15.Yeni bir arkadaşla tanışma	Yalnızlık

3.3.3.1. Wally Sosyal Problem Çözme Testi'nin puanlanması

Testte, çocuklara varsayımsal problem durumları anlatan 15 renklendirilmiş resim gösterilir ve böyle bir problemle karşılaştıklarında ne yaptıkları sorulur. Çocuğun verdiği her bir cevap Wally Sosyal Problem Çözme Testi Prososyal ve Agonistik Kategorilerindeki çözüm stratejileri ile karşılaştırılarak kodlanır ve cevaplar kaydedilir. Kaydedilen cevaplar testin puanlama tablosunda bulunan pozitif (P), negatif (N) ve puanlanmaz (boş) sonucuna göre puanlanır. Çocuğun vermiş olduğu her prososyal cevap pozitif, çocuğun vermiş olduğu her antisosyal cevap negatif ve çocuğun cevap vermediği durumlar puanlanmaz olarak değerlendirilir. Çocuğun aldığı her pozitif sonuca bir (1) puan, negatif ve puanlanmaz sonucuna sıfır (0) puan verilir. Çocuğun bu testten aldığı en düşük puan sıfır (0), en yüksek puan ise on beş (15)'dir.

3.3.3.2. Wally Sosyal Problem Çözme Testi'nin Türkçe'ye uyarlama çalışması

Wally Sosyal Problem Çözme Testi'nin Türkçe'ye uyarlama çalışmasına orijinal varsayımsal problem durumların İngilizce formunun araştırmacı tarafından Türkçe'ye çevrilmesi ile başlanmıştır. Daha sonra bir uzman tarafından geri çevir tekniği ile tekrar İngilizce'ye çevrilerek orijinal varsayımsal durumlarla karşılaştırılmıştır. Türkçe'ye çevrilen varsayımsal durumlarla, orijinal varsayımsal durumlar arasında ifade ve anlam bütünlüğü olduğu görülmüştür. Daha sonra Türkçe'ye çevrilen varsayımsal durumlar ve test resimleri çocuk gelişimi ve eğitimi alanında çalışan sekiz akademisyenden, testin üç-beş yaş çocuklarına ifade bakımından uygunluğunu, resimlerin üç-beş yaş çocuklarına uygunluğunu ve Türk kültürüne uygunluğunu değerlendirmeleri ve önerilerde bulunmaları istenmiştir. Uzman görüşlerine dayalı olarak Wally Sosyal Problem Çözme Testi'nin kapsam geçerliğine sahip olduğu kabul edilmiştir. Ölçeğin çocuklar tarafından anlaşılabilirliğini değerlendirmek amacıyla test, üç yaş (n=3), dört yaş (n=3) ve beş yaş (n=3) çocuklarına uygulanmıştır. Bu küçük ön deneme çalışmasıyla testte yer alan varsayımsal durumların ve resimlerin çocuklar tarafından anlaşıldığı görülmüştür.

3.3.3.3. Wally Sosyal Problem Çözme Testi'nin Geçerliği

Wally Sosyal Problem Çözme Testi'nin geçerliği, geçerlik nitelikleri sınıflandırmaları içinde en çok tercih edilenler arasında yer alan, kapsam geçerliği ve yapı geçerliği teknikleri kullanılarak değerlendirilmiştir (Büyüköztürk, 2012). Dereli (2008) ve Yılmaz (2012), Wally Sosyal Problem Çözme Testi'nin 60-72 ay çocukları için uyarlama çalışmasını yapmıştır. Dereli (2008) ve Yılmaz (2012)'in çalışmaları bu araştırmanın çalışma grupları için uygun olmadığından dolayı araştırmanın çalışma evrenini oluşturan üç-beş yaş grubu çocuklar için ayrı bir uyarlama çalışması yapılmıştır. Uyarlama çalışması ile ilgili süreçler aşağıda verilmiştir.

3.3.3.3.1. Wally Sosyal Problem Çözme Testi'nin Kapsam Geçerliği

Araştırmanın kapsam geçerliği çalışmasında, sekiz çocuk gelişimi ve eğitimi uzmanı tarafından testin varsayımsal problem durumlarının çocukların sosyal problem çözme becerilerini ortaya koyabilecek nitelikte olup olmadığı sorulmuştur. Uzmanlar, testteki kişiler arası ilişkilerden kaynaklanan çatışma yada sorun içeren varsayımsal durumların resimlerini hiç uygun değil, uygun değil, uygun ve çok uygun şeklinde değerlendirmişlerdir. Ayrıca uzmanlar, halihazırdaki testin üç-beş yaş çocuklarına ifade bakımından uygunluğunu, resimlerin üç-beş yaş çocuklarına ve Türk kültürüne uygunluğunu değerlendirmişlerdir. Uzmanların tamamı testteki kişilerarası ilişkilerden kaynaklanan çatışma yada sorun içeren varsayımsal durumlar ve resimler üzerinde uyuşma göstermişlerdir. Uzmanlar, testin üç-beş yaş çocukları için sosyal problem çözme becerilerini değerlendirmede amaca uygun olduğunu belirtmişlerdir ve önerilerde bulunmuşlardır. Çalışmada uzmanların önerileri dikkate alınmıştır.

3.3.3.3.2. Wally Sosyal Problem Çözme Testi'nin Yapı Geçerliği

Wally Sosyal Problem Çözme Testi'nin yapı geçerliğini incelemek amacıyla açımlayıcı faktör analizi tekniği kullanılmıştır. Verilerin faktör analizine uygunluğu Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve Bartlett Sphericity Testi ile değerlendirilmiştir. Araştırmada Wally Sosyal Problem Çözme Testi için KMO katsayısı değeri .814 olarak hesaplanmıştır. Sosyal bilimler araştırmalarında KMO

katsayısı değerinin .60'dan büyük olması örneklem büyüklüğünün faktör analizi için uygun ve yeterli olduğunun bir göstergesidir (Büyüköztürk, 2012).

Verilerin çok değişkenli normal dağılımdan gelip gelmediğinin kontrol edilmesi için ve verilerin birbiriyle ilişkili olup olmadığını değerlendirmek için Barlett Sphericity Testi kullanılmıştır. Bu test sonucunda elde edilen Chi-Square test istatistiğinin anlamlı çıkması verilerin çok değişkenli normal dağılımdan geldiğini ve verilerin birbiriyle ilişkili olduğunu gösterir (Büyüköztürk, 2012). Araştırmada Wally Sosyal Problem Çözme Testi için yapılan Bartlett Sphericity Testi anlamlı bulunmuştur ($X^2=1164.354$; $p<.01$). Elde edilen sonuçlar doğrultusunda verilerin faktör analizi için uygun olduğu görülmüştür.

Wally Sosyal Problem Çözme Testi'nin değerlendirdiği faktör ya da bileşen adı verilen yapıları ortaya çıkarmak amacıyla Temel Bileşenler Analizine dayalı olarak faktör analizi yapılmıştır. Analiz sonrasında, öz değeri 1'den büyük olan dört faktör ortaya çıkmıştır. Testin önemli faktör sayısına karar vermek amacıyla öz değerdeki değişimi gösteren çizgi grafiği (scree plot) incelenmiştir. Grafikte birinci faktörden sonra çizginin değişiminde çok az farklar olduğu ve varyansa olan katkılarının birbirine yakın olduğu görülmüştür. Buna göre testin faktör sayısı öz değer ölçütüne göre bir olarak tanımlanmıştır. Testin temel bileşenler analizine dayalı açımlayıcı faktör analizi sonuçlarına tablo 9'da yer verilmiştir.

Tablo 9. *Wally Sosyal Problem Çözme Testi Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları*

Faktör	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9	S10	S11	S12	S13	S14	S15	
1	.34	.47	.50	.37	.37	.45	.45	.67	.34	.39	.49	.41	.48	.54	.60	
Toplam Açıklanan Varyans Oranı= .46																
Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı= .814																
Bartlett Sphericity Testi= 1164.354 p<.01																
S1: Reddedilme						S6: Hata yapma						S11: İkilemde kalma				
S2: Hata yapma						S7: Mağduriyet						S12: Yetişkin tarafından onaylanmama				
S3: Adaletsiz muamele						S8: Yalnızlık						S13: Saldırıya uğrama				
S4: Mağduriyet						S9: Aldatılma						S14: Mağduriyet				
S5: Yasaklama						S10: Hayal kırıklığı						S15: Yalnızlık				

Tablo 9 incelendiğinde, Wally Sosyal Problem Çözme Testi'nde yer alan 15 sorunun tek bir faktör altında toplandığı belirlenmiştir. Bir faktörün teste ilişkin varyansı açıklama oranı %46'dır. Kabul edilebilir oranın %30 olduğu dikkate

alındığında, elde edilen sonuçlar, ölçeğin bir faktöre sahip olduğunu göstermektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010). Temel Bileşenler Analizine göre maddelerin aldığı faktör yükleri incelendiğinde, madde faktör yüklerinin; .34 ile .67 arasında değiştiği görülmektedir. Büyüköztürk (2012)'e göre, faktör yükleri .30 ve daha yüksek olan maddeler bireyleri iyi derecede ayırt etmektedir, .20-.30 arasında kalan maddelerin zorunlu görülmesi durumunda testten alınması veya maddenin düzeltilmesi gerekmektedir ve faktör yükleri .20'den daha düşük olan maddelerin ise teste alınmaması gerekmektedir. Bu nedenle testten madde çıkarımı yapılmamış ve testin toplam 15 madde ve bir faktörden oluştuğu belirlenmiştir.

Dereli-İman (2013), testin altı yaş çocukları için Türkiye uyarlama çalışmasını yapmıştır. Çalışmada, testin KMO değeri .888, Bartlett Sphericity Testi anlamlı ($X^2=1450.906$; $p<.01$) ve toplam açıklanan varyans %46.534 bulunmuştur. Testin kullanıldığı bir diğer araştırmada ise Wally Sosyal Problem Çözme Testi için KMO değerini .701, Bartlett Sphericity Testini anlamlı ($X^2=403.956$; $p<.01$), toplam açıklanan varyans oranını %36.17 olarak hesaplamıştır ve testin orijinal formda olduğu gibi 15 madden oluştuğunu ve tek bir faktör altında toplandığı belirtilmiştir (Yılmaz, 2012; Yılmaz ve Tepeli, 2013).

3.3.3.4. Wally Sosyal Problem Çözme Testi'nin Güvenirliği

Araştırmada, Wally Sosyal Problem Çözme Testi'nin güvenilirlik çalışması için, başlıca güvenilirlik türlerinden iç tutarlılık güvenirligi, iki yarı test güvenirligi ve test-tekrar test güvenirligi teknikleri kullanılmıştır.

3.3.3.4.1. Wally Sosyal Problem Çözme Testi'nin İç Tutarlılık Güvenirliği

Wally Sosyal Problem Çözme Testi'nin iç tutarlılık güvenirligini hesaplamada Kuder Richardson-20 (KR-20) formülü kullanılmıştır. Yaş gruplarına göre hesaplanan KR-20 formülüne ilişkin güvenilirlik katsayılarına tablo 10'da yer verilmiştir.

Tablo 10. *Wally Sosyal Problem Çözme Testi'nin Yaş Gruplarına Göre KR-20 Güvenirlik Katsayıları*

	Yaş grupları	n	KR-20
Wally Sosyal Problem Çözme Testi	3 yaş	50	.72
	4 yaş	145	.79
	5 yaş	504	.81

Tablo 10 incelendiğinde, Wally Sosyal Problem Çözme Testi'nin üç yaş çocukları için güvenilirlik katsayısı .72 (n=50), dört yaş çocukları için .79 (n=145), beş yaş çocukları için .81 (n=504) olarak hesaplandığı görülmektedir. Psikolojik bir test için hesaplanan güvenilirlik katsayısının .70 ve daha yüksek olması test puanlarının güvenilirliği için genel olarak yeterli kabul edildiği düşünüldüğünde, testin üç yaş, dört yaş ve beş yaş için ayrı ayrı hesaplanan KR-20 güvenilirlik katsayısı değerlerinin yüksek olması testin güvenilir olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2012).

Yılmaz (2012), 60-72 aylık çocuklar üzerinde yaptığı araştırmasında, testin iç tutarlık güvenilirliğini ortaya koymak amacıyla 359 çocuktan toplanan verileri kullanarak KR-20 katsayısını .79 olarak hesaplamıştır.

3.3.3.4.2. Wally Sosyal Problem Çözme Testi'nin İki Yarı Test Güvenirliği

Araştırmada Wally Sosyal Problem Çözme Testi'nin iki yarı test güvenliğinin hesaplanması amacıyla test maddeleri iki yarıya ayrılmıştır ve Spearman Brown formülü kullanılarak testin tamamı için korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Yaş gruplarına göre hesaplanan Spearman Brown formülüne ilişkin güvenilirlik katsayılarına tablo 11'de yer verilmiştir.

Tablo 11. *Wally Sosyal Problem Çözme Testi'nin Yaş Gruplarına Göre Spearman Brown İki Yarı Test Güvenirlik Katsayıları*

	Yaş grupları	n	Spearman Brown
Wally Sosyal Problem Çözme Testi	3 yaş	50	.69
	4 yaş	145	.74
	5 yaş	504	.77

Tablo 11'de görüldüğü üzere, Wally Sosyal Problem Çözme Testi'nin üç yaş çocukları için iki yarı test güvenilirlik katsayısı .69 (n=50), dört yaş çocukları için .74

(n=145), beş yaş çocukları için .77 (n=504) olarak hesaplanmıştır. Yaşlara göre elde edilen Spearman Brown katsayıları, testin iki yarı test güvenilirliği bakımından yeterli olduğunu göstermektedir.

Dereli – İman (2013), altı yaş çocukları üzerinde yapmış olduğu araştırmasında testin Spearman Brown iki yarı test güvenilirlik katsayısını .79 olarak hesaplamıştır.

3.3.3.4.3. Wally Sosyal Problem Çözme Testi'nin Test-Tekrar Test Güvenirliği

Wally Sosyal Problem Çözme Testi'nin test-tekrar test güvenilirliğini belirlemek amacıyla, test 28 çocuğa dört hafta ara ile iki defa uygulanmıştır ve çocukların her maddeye verdikleri cevapların tutarlılığı incelenmiştir. Testin birinci ve ikinci uygulamasına ilişkin tutarlık oranları tüm katılımcılar için ayrı ayrı hesaplanmıştır ve tutarlık oranlarına ilişkin bilgiler tablo 12'de verilmiştir.

Tablo 12. *Wally Sosyal Problem Çözme Testi'nin Test – Tekrar Test Güvenirliği*

Katılımcı no	1. ve 2. ölçüm tutarlık oranı	Katılımcı no	1. ve 2. ölçüm tutarlık oranı	Katılımcı no	1. ve 2. ölçüm tutarlık oranı	Katılımcı no	1. ve 2. ölçüm tutarlık oranı
1	.93	8	.80	15	.80	22	.66
2	.80	9	.73	16	.73	23	.73
3	.80	10	.66	17	.80	24	.66
4	.86	11	.73	18	.73	25	.73
5	.80	12	.80	19	.73	26	.86
6	.86	13	.73	20	.93	27	.66
7	.93	14	.73	21	.80	28	.80
Toplam tutarlık oranı ortalaması=.77							

Tablo 12 incelendiğinde, araştırmanın test- tekrar test güvenilirliği çalışmasına katılan çocukların Wally Sosyal Problem Çözme Testi 1. ölçümde her bir maddeye verdikleri cevaplarla 2. ölçümde her bir maddeye verdikleri cevaplar arasındaki tutarlık oranları görülmektedir. Katılımcıların 1. ve 2. ölçüm tutarlık oranları en düşük .66, en yüksek .93'dür. Katılımcıların toplam tutarlık oranı ortalaması ise .77 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen veriler Wally Sosyal Problem Çözme Testi'nin test- tekrar test güvenilirliğinin yeterli olduğunu ortaya koymaktadır.

Yılmaz (2012)'da 60-72 aylık çocuklar üzerinde yapmış olduğu araştırmada testin aralıklı korelasyon katsayısını .96, Dereli-İman (2013) ise altı yaş çocukları ile yapmış olduğu araştırmada aralıklı korelasyon katsayısını .84 olarak belirtmiştir.

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırma verilerinin toplanmasına başlamadan önce çalışma grubuna dahil olan çocukların öğretmenleri ve anaokulu yöneticisi ile görüşülmüş ve bir zaman planlaması oluşturulmuştur. Bu zaman planlaması çerçevesinde testlerin uygulanması, yalnızca test verilerinin toplanabilmesi için gerekli malzemelerin ve masa ile sandalyenin bulunduğu sessiz bir ortamda araştırmacı tarafından bireysel olarak yapılmıştır. Çalışma grubuna dahil edilen çocuklara önce Wally Sosyal Problem Çözme Testi, bir gün sonra Wally Duygular Testi uygulanmıştır. Wally Sosyal Problem Çözme Testi'nin çocuğa uygulanması için geçen süre çocuğun bireysel özelliklerine göre 13 ile 15 dakika arasında, Wally Duygular Testi'nin çocuğa uygulanması için geçen süre çocuğun bireysel özelliklerine göre 7 ile 10 dakika arasında değişmiştir.

Araştırmanın öntest verileri 16 – 20 Eylül 2013 tarihleri arasında toplanmıştır. Elde edilen öntest verileri değerlendirilerek grupların testlerden aldıkları puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak önemli farkın olmadığı ve grupların istatistiksel olarak birbirlerine denk olduğu bulunmuştur. Araştırmanın çalışma grubu bir deneme ve iki kontrol grubundan oluşmaktadır. Deneme ve Kontrol 1 grubu Selçuk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi İhsan Doğramacı Uygulama Anaokulu'nda bulunan iki Montessori Sınıfından tesadüfi olarak seçilerek oluşturulmuştur. Kontrol 2 grubu ise Selçuk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi İhsan Doğramacı Uygulama Anaokulu'nda bulunan MEB Okul öncesi eğitimi programı uygulanan sınıf seçilerek oluşturulmuştur. Deneme grubuna uygulanan Sosyal Beceri Eğitimi Programı 23 Eylül 2013 tarihinde başlamış, 2 Mayıs 2014 tarihinde tamamlanmıştır. Araştırmanın sontest verileri 5 – 9 Mayıs 2014 tarihleri arasında toplanmıştır. Deneme grubuna uygulanan izleme testi ise sontest verilerinin toplanmasından 6 hafta sonra 16-17 Haziran 2014 tarihleri arasında uygulanmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Çalışma grubuna uygulanan Wally Sosyal Problem Çözme Testi'nden ve Wally Duygular Testi'nden elde edilen verilerin analizinde, bağımsız grupların ilişkisiz ölçümleri için non-parametrik testlerden Kruskal Wallis H testi ve bağımlı grupların ilişkili ölçümleri için ise non-parametrik testlerden Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır.

Veriler, araştırmanın amaçlarında belirtilen denenceleri sınyacak uygun tekniklerle analiz edilmiştir. Dolayısıyla;

- 1.1. nolu denenceyi sınyamak amacıyla deneme ve kontrol gruplarındaki çocuklarının, deneme öncesi Wally Duygular Testi puan ortalamaları arasında anlamlı farklılaşmanın olup olmadığını belirlemek amacıyla Kuruskal Wallis H testi,
- 1.2. nolu denencesi doğrultusunda deneme ve kontrol gruplarındaki çocuklarının, deneme öncesi Wally Sosyal Problem Çözme Testi puan ortalamaları arasında anlamlı farklılaşmanın olup olmadığını belirlemek amacıyla Kuruskal Wallis H testi,
- 2.1. nolu denencesi doğrultusunda uygulama sonrası, deneme ve kontrol gruplarının, Wally Duygular Testi sontest puan ortalamaları arasında anlamlı farklılaşmanın olup olmadığını belirlemek amacıyla Kuruskal Wallis H testi,
- 2.2. nolu denencesi doğrultusunda uygulama sonrası, deneme ve kontrol gruplarının, Wally Sosyal Problem Çözme Testi sontest puan ortalamaları arasında anlamlı farklılaşmanın olup olmadığını belirlemek amacıyla Kuruskal Wallis H testi,
- 3.1. nolu denencesi doğrultusunda deneme grubu çocuklarının, Wally Duygular Testi sontest puan ortalamaları ile uygulama bitiminden altı hafta sonra elde edilen Wally Duygular Testi izleme testi puan ortalamaları arasında anlamlı farklılaşmanın olup olmadığını belirlemek amacıyla Wilcoxon İşaretli Sıralar testi,
- 3.2. nolu denencesi doğrultusunda deneme grubu çocuklarının, Wally Sosyal Problem Çözme Testi sontest puan ortalamaları ile uygulama bitiminden

altı hafta sonra elde edilen Wally Sosyal Problem Çözme Testi izleme testi puan ortalamaları arasında anlamlı farklılaşmanın olup olmadığını belirlemek amacıyla Wilcoxon İşaretli Sıralar testi uygulanmıştır.

3.6. Çalışma Grubuna Uygulanan Eğitim Programları

Çalışma grubuna dahil edilen kontrol 1 grubu çocukları, Selçuk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi İhsan Doğramacı Uygulama Anaokulu'nda bulunan Montessori yöntemine uygun olarak düzenlenmiş ve Montessori materyallerinin bulunduğu sınıf ortamında, Montessori eğitimi sertifikasına sahip iki öğretmen tarafından iki dönem boyunca Montessori yöntemine göre okul öncesi eğitim almışlardır. Sınıf öğretmenleri Montessori Yöntemi konusunda en az 5 yıllık tecrübeye sahiptir ve sınıf öğretmenlerinden birisi Montessori yöntemi ile ilgili tezli yüksek lisans çalışması tamamlamıştır. Kontrol 1 grubuna uygulanan eğitim programı Montessori yönteminde yer alan materyallerin kazanımı doğrultusunda hazırlanmış ve sınıf ortamında bulunan çocukların yaş ve gelişimsel özellikleri göz önünde bulundurularak gerçekleştirilmiştir.

Kontrol 2 grubu çocukları ise Selçuk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi İhsan Doğramacı Uygulama Anaokulu'nda bulunan ve Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programı'na uygun olarak düzenlenmiş sınıf ortamında iki öğretmen tarafından iki dönem boyunca okul öncesi eğitim almışlardır.

Çalışma grubuna dahil edilen deneme grubu çocukları, Selçuk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi İhsan Doğramacı Uygulama Anaokulu'nda bulunan Montessori yöntemine uygun olarak düzenlenmiş ve Montessori materyallerinin bulunduğu sınıf ortamında, Montessori eğitimi sertifikasına sahip iki öğretmen tarafından Montessori yöntemine göre okul öncesi eğitim almışlardır. Sınıf öğretmenleri Montessori Yöntemi konusunda en az 5 yıllık tecrübeye sahiptir ve sınıf öğretmenlerinden birisi Montessori yöntemi ile ilgili tezli yüksek lisans çalışması sürdürmektedir. Deneme grubuna uygulanan eğitim programı Montessori yönteminde yer alan materyallerin kazanımı doğrultusunda hazırlanmış ve sınıf ortamında bulunan çocukların yaş ve gelişimsel özellikleri göz önünde bulundurularak gerçekleştirilmiştir. Bunun yanında deneme grubu çocuklarına Montessori eğitimi sertifikasına sahip araştırmacı tarafından 23 Eylül 2013 tarihinden 2 Mayıs 2014

tarihine kadar, haftanın iki günü toplam 64 oturumdan oluşan Sosyal Beceri Eğitimi programı uygulanmıştır. Uygulamanın yapılacağı günler okul yönetimi ve sınıf öğretmenlerinin katıldığı bir toplantıda tartışılmıştır ve pazartesi-cuma günlerinin Montessori eğitimi programını aksatmayacağı ve belirtilen günlerde programın uygulanabileceği kararına varılmıştır. Araştırmacı sınıf öğretmenleriyle her hafta sosyal beceri eğitimi programının içeriği ve uygulanacak etkinlikler ile ilgili toplantılar düzenlemiştir ve ailelere düzenli haber mektupları gönderilmiştir. Böylece kazanılan becerilerin hafta boyunca pekiştirilmesi sağlanmıştır.

3.7. Deneme Grubuna Uygulanan Sosyal Beceri Eğitimi Programı

Deneme grubuna uygulanan sosyal beceri eğitimi programı, ilk defa 1989 yılında “The Incredible Years Dinosaur Social, Emotional and Problem Solving Child Training Program” adıyla çocuklarda duygusal ve empatik becerileri, iletişim becerileri, öfke kontrolü, kişiler arası problem çözme becerileri geliştirmek ve çocuklara okul kurallarını ve okulda başarılı olmanın yollarını öğretmek amacıyla, Webster-Stratton (1990) tarafından geliştirilerek yayınlanmıştır ve program 2013 yılında yeniden revize edilmiştir. Gerald R. Patterson (1982, 1990, 2002)’un çocukluk çağı saldırganlığı konusundaki teorik çalışmaları programın gelişimini etkilemiştir. Webster- Stratton (2015)’a göre Patterson’un Sosyal Öğrenme Modeli, sosyalleşme sürecinde öğretmen ve ailenin önemini vurgulamaktadır. Patterson’un zorlama hipotezine göre ebeveynlerin ve ailelerin eleştirel ve zorlayıcı davranışları çocukta olumsuz ve sapkın davranışlar geliştirir. Ebeveynlerin ve öğretmenlerin çocuğa karşı davranışları olumlu yönde değiştirilirse, bu çocuğun sosyal etkileşimini doğrudan etkileyecektir. Eğer ebeveynler ve öğretmenler, tüm dikkatlerini çocuğun negatif davranışlarından çok pozitif davranışlarına yöneltirlerse ve çocuklarının gösterdikleri davranış sorunlarını proaktif disiplin ve uygun problem çözme yöntemleriyle çözmeye çalışırlarsa, çocuklarının sosyal yeterlikleri ve duygusal becerileri gelişecek ve hem evde hem de okulda ki davranış problemleri azalacaktır (Patterson, Reid ve Dishion, 1992). Bandura (1982)’nin canlandırma, video modelleme, prova yapma, öz yönetim, bilişsel kendini kontrol ve kendini yansıtırma prensiplerine dayalı olan modelleme ve öz yeterlik teorileri eğitim programının temellerini oluşturmaktadır. Bowlby (1980)’nin bağlanma kuramı ebeveyn çocuk

ilişkinin duygusal doğasını açıklamaktadır. Program temelinde Patterson, Bandura ve Bowlby'nin eğitimsel görüşleri yer almaktadır. Eğitim programının temelleri, yapılandırılmış oyunlar, sosyal ve duygusal koçluk ve teşvikler yoluyla ebeveyn-çocuk ve öğretmen-çocuk ilişkisini desteklemeye odaklanmıştır (Webster- Stratton, 2015).

Webster-Stratton (1990) tarafından geliştirilen sınıf temelli bu program, üç ile sekiz yaşları arasındaki çocuklar için hazırlanmıştır ve programın üç farklı versiyonu bulunmaktadır. Bunlar anaokulu, anasınıfı ve ilköğretim (1.-3. düzey) versiyonlarıdır. Bu araştırmada üç - beş yaş grubu çocuklar için hazırlanmış olan anaokulu versiyonu kullanılmıştır. Program 64 ders planı ve 300'ün üzerinde etkinlikten oluşmaktadır. Ayrıca programda aile katılımını arttırmak ve çocuğun becerilerini evde de desteklemek amacıyla hazırlanmış ebeveynlerin çocuklarla beraber yaptıkları "Dinozor Ev Ödevi Etkinlikleri" kitabı bulunmaktadır. Program haftada en az iki defa uygulanır ve bir ders planı 15 ile 20 dakika arasında değişen sürelerde büyük grup etkinliklerini ve büyük grup etkinliklerini takiben yaklaşık 20 dakika süren küçük grup etkinliklerini içerir. Ailelere, öğretilen kavramlar ve çocukta geliştirilmeye çalışılan becerilerle ilgili düzenli olarak mektuplar gönderilir ve ailelerin sınıf etkinliklerine katılmaları teşvik edilir. Program yedi ünite üzerine odaklanmıştır. Bunlar; okul kurallarını öğrenme, okulda başarılı olma, duygusal ve empatik beceriler, sosyal problem çözme, öfke kontrolü, arkadaşlık ve iletişim becerileri konularıdır. (Webster-Stratton ve Reid, 2004; Webster-Stratton, 2012). Sosyal beceri eğitimi programı ile ilgili aylara göre üniteler ve bu ünitelerde işlenen konular "Sosyal beceri eğitimi programına genel bakış" başlığı altında ekler bölümünde sunulmuştur.

Birinci ünite, Dinozor okuluna giriş ve tanıtım, okul kurallarının önemini öğrenme, kuralları oluşturma sürecine katılma ve kurallara uymamanın sonuçları konuları ele alınmıştır. İkinci ünite, okulda başarılı olmayla ilgili olarak; dinleme, bekleme, pozitif sınıf becerileri, konsantrasyon ve yönergeleri takip etme konuları çalışılmıştır. Üçüncü ünite, duygusal becerilerle ilgili olarak; farklı duygularla ilgili kelimeleri öğrenme, sözlü ve sözsüz iletişim becerilerini kullanarak duygularını ifade etme, duyguları tanımlamak için sözsüz iletişim becerilerinin kullanılmasını artırma, sakinleşmek için farklı yöntemler keşfetme, niçin farklı duyguların oluştuğunu

anlama, farklı bakış açılarından duyguları anlama, duygularla ilgili konuşma uygulamaları yapma konuları yer almaktadır. Dördüncü ünite, sosyal problem çözme ile ilgili olarak; bir problemi olduğunun farkına varma, problem çözme basamakları, varsayılan problem durumlarına uygun çözümler düşünme, çözüm yolları üzerinde değerlendirmeler yapma ve problem çözme basamaklarını tekrar etme konularında aktiviteler yapılmıştır. Beşinci ünite, öfke kontrolü ile ilgili olarak; problem çözme basamaklarını kullanarak öfkesini kontrol edebileceğini öğrenme, alay ve dışarıda kalmayla başa çıkma, başkalarının öfkesiyle başa çıkma, sakinleşmenin önemini fark etme konuları ele alınmıştır. Altıncı ünite, arkadaşlığın anlamını anlama ve nasıl arkadaşça davranılacağı ile ilgili olarak; okulda ve evde yardımlaşma, pozitif oyun becerileri, paylaşma, takım çalışması ve bireysel farklılıkları tanıma konularında etkinlikler düzenlenmiştir. Yedinci ünite, iletişim becerileri ile ilgili olarak; kendini tanıma, soru sorma, izin alma, fikrini söyleme, öneride bulunma, teşekkür etme, iltifat etme ve yanlış yapıldığında hayır diyebilme konuları yer almaktadır (Webster-Stratton ve Reid, 2004; Webster-Stratton ve Reid, 2008; Webster-Stratton, 2012).

3.7.1. Dinozor Sosyal Beceri Eğitimi Programı'nın uygulanmasında kullanılan yöntemler

Erken çocukluk dönemi çocuklarına sosyal becerilerin kazandırılabilmesi için sosyal beceri öğretimi sürecinin ve yöntemlerinin çocuğun öğrenme stillerine, mizacına ve bilişsel yeteneklerine uygun olması gerekmektedir. Üç ile sekiz yaş aralığındaki çocukların gelişimsel yetenekleri çok büyük farklılıklar göstermektedir (Webster-Stratton ve Reid, 2004). Montessori yönteminin uygulandığı sınıflar karma yaş grubunu içermektedir. Üç ile altı yaş aralığında bulunan çocuklar aynı hazırlanmış çevre içinde faaliyetlerini sürdürürler. Bazı çocuklar okuma-yazma bilebilir ama bazıları bilemez. Bazı çocuklar nispeten karmaşık düşünceleri anlayabilir ama bazı çocuklar bir eylemin gelecekteki olası sonuçlarını değerlendiremezler. Dinozor Sosyal Beceri Eğitimi Programı, erken çocukluk dönemindeki farklı yaş gruplarındaki çocuklar için farklı içerik alanları sağlar. Programı uygulayacak öğretmenin farklı yaş gruplarındaki çocuklara gelişimsel

olarak uygun materyalleri ve uygulamaları sunması gerektiğini bilmesi gerekir (Webster-Stratton ve Reid, 2004).

3.7.1.1. Sınıf yönetimi becerileri

Programın en üst düzeyde fayda sağlayabilmesi için programı uygulayacak öğretmenin pozitif ve proaktif sınıf yönetimi becerilerini kullanmaları çok önemlidir. Katı ve eleştirel yaklaşım içinde olma, sınırları açıkça belirtilmemiş zayıf sınıf yönetimi becerileri ve aile ile işbirliğinin başarısız olması gibi durumlar programın etkililiğini azaltacaktır. Duygusal ve sosyal becerilerin desteklendiği çocuk merkezli yaklaşımla birlikte kullanılan etkili sınıf yönetimi stratejileri (pekiştirme, teşvik etme, programın akışı ve kuralların önceden belirtilmesi, sınırların belirtilmesi, proaktif öğretim stratejileri ve gelişimsel olarak uygun disiplin), saldırganlık ve reddetme davranışlarını azaltmanın yanı sıra sosyal, duygusal ve akademik öğrenmeyi geliştirmektedir (Webster-Stratton ve Reid, 2004).

3.7.1.2. Küçük grup etkinliklerinin uygulanması için çocukların seçilmesi

Erken çocukluk dönemi çocukları için küçük grup etkinliklerinde her masa altı çocuktan oluşur. Yaş grubu büyüdükçe masalar sekiz çocuktan oluşabilir. Küçük grup etkinliklerinin uygulanmasında, her masadaki çocukların gelişimsel seviyelerine ve kişilik özelliklerine göre seçilmesi önerilmektedir. Örneğin, dikkat yada davranış problemleri olan bir çocuk, yüksek düzeyde sosyal ve kendini kontrol becerilerine sahip popüler bir çocukla eşleştirilebilir. Böylece sosyal beceriler açısından daha fazla olgunluğa sahip çocuk, davranış problemleri olan bir çocuğa model olabilir. Bir masadaki becerilerin çeşitliliği çocuklar arasında model olma ve öğrenmeye yardımcı olur (Webster-Stratton ve Reid, 2004).

3.7.1.3. Ders planlarının hazırlanması

Eğitim programı, bir yıl için 64 ders planından oluşmaktadır. Öğretmen her haftanın oturumunu sınıfın ihtiyaçlarına ve belirlenmiş amaçlara dikkat ederek hazırlar. Bu hazırlık kuklaların grup tartışması sırasında nelerle ilgili konuşacağını, video gösterimlerindeki ipuçlarını, resimli ipucu kartlarını ve destek materyallerinin hazırlanmasını kapsar. Öğretmen sınıftaki çocukların yeni öğrendiği kavramları güçlendirmek için küçük grup etkinliklerini seçer ve hazırlar. Öğretmen, çocuklar

için prososyal ve antisosyal davranışları belirler ve özel çocuklar için bireysel davranış planları hazırlar. Programı uygulayan öğretmen, diğer sınıf öğretmenleriyle iletişime geçerek hangi davranışların teşvik edileceği ve hangi davranışların görmezden gelineceğini ve günlük planındaki etkinliklerin çocukların gelişimsel becerilerine uygun olup olmadığını belirler (Webster-Stratton ve Reid, 2004). Sosyal beceri eğitimi programında uygulanan etkinliklerin ünitelere göre sosyal ve akademik hedefleri ve örnek ders planları ekler bölümünde sunulmuştur.

3.7.1.4. Zamanlama

Her uygulamanın başında programda kullanılan bir kukla (Dino, Voli yada Moli) sınıfa gelir ve Dinozor sosyal beceri eğitimi programının başladığını belirten rutin şarkı çocuklarla söylenir. Bu şarkıyı duyan çocuklar Dinozor okulunun başlayacağını bilirler ve çember şeklinde otururlar. Çocuklarla kuklalar selamlaştıktan sonra soru sorma ve diğer grup üyelerine hafta boyunca yaptıkları dinazor ev ödevlerini anlatma fırsatı bulurlar. Başlangıç tartışması yaklaşık beş dakika sürer. Bu başlangıç tartışmasından sonra, yeni içerik çocuklara sunulur. Dinozor sosyal beceri eğitimi programı, çocuğa odaklanmış olmasına ve farklı gelişim seviyelerindeki çocuklara yada farklı aile özelliklerine göre bireyselleşmiş bir yaklaşımda sunulmasına rağmen her derste yapılandırılmış bir öğrenme ortamı oluşturulması önemlidir. Bu öğrenme ortamı, etkileşimli, ilgi çekici, eğlenceli ve gruptaki çocukların seviyelerine uygun olmalıdır. Buradaki amaç, yeni fikirler ve içerikler sunmaktır, böylece çocuklar düşünce ve cevap repertuarlarını arttırmaya başlarlar. Duygularını ifade etmek için farklı kelimeler bilmeyen çocuklar, problem durumlarıyla karşılaştıklarında duygularını ifade edemezler. Öfkelerini kontrol etme stratejilerini bilmeyen çocuklar, yetişkinin çocuğun sakinleşmesi için verdiği yönergelere cevap vermeyecektir. Paylaşmayı, takas yapmayı, sırasını beklemeyi öğrenmemiş çocuklar, bu stratejileri akranlarına uygulamada zorluk çekeceklerdir. Dinozor Sosyal Beceri Eğitimi Programı, çocuklara yapılandırılmış grup zamanında yeni materyaller sunarak çocuklar arasında doğal olarak bu öğretici anlardan faydalanma fikrini meydana getirecektir (Webster-Stratton ve Reid, 2004).

Hem video gösterimleri hem de kuklalar, işbirlikçi öğrenme, rol oynama, problem çözme, grup tartışması etkinlikleri sırasında içeriği sunmak için kullanılır.

Her video gösteriminden sonra, öğretmen çocuklara düşüncelerini sorar ve onları problem çözme, paylaşma ve düşüncelerini tartışma sürecine dahil eder. Davranışların genellemesini arttırmak için her ünite için seçilen senaryolar okuldaki (oyun alanlarındaki ve sınıftaki) gerçek yaşamdan örnekleri içerir. Bazı video gösterimlerinde çocuklara öğretmenlerine yardım etme, akranlarıyla arkadaşça oynama yada problem çözme adımlarını veya öfke kontrolü tekniklerini kullanma gibi prososyal çözümler sunulur. Diğer bir video gösteriminde ise alay edilme, tartışma, zorbaca davranış gibi problem durumlarında zorlanan çocukların örnekleri gösterilir. Video gösterimlerinden sonra çocuklar, duygular, seçilen çözüm yolunun iyi veya kötü bir tercih olduğunu, daha etkili çözüm yollarını tartışır ve rol oynamaları yaparak alternatif senaryolar üretirler. Çocukların sunulan problem durumunu nasıl düzeltebileceklerini görebilmeleri için bazı olumsuz video gösterimleri olmasına rağmen programda olumlu videoların gösterimlerinin daha fazla olmasına özen gösterilmiştir (yaklaşık beş de bir oranında) ve çocuklara videoda gördükleri her problemin çözümünü bulmalarına yardım etmek için rehberlik yapılır. Rol oynamalar sırasında çocukların uygun olmayan tepkiler vermeleri yerine olumlu alternatiflere yönlendirmeleri yapılır. 20 dakikalık büyük grup etkinliğinden sonra çocuklar kendi küçük grup masalarına geçerler. Küçük grup etkinlikleri, işbirlikçi projeleri, bulmacaları, hikayeleri, kukla oyunlarını ve sanat faaliyetlerini içerir. Küçük grup etkinlikleri tamamlandıktan sonra öğretmen çocuklara o günün konuları ile ilgili küçük ev ödevleri dağıtır. Ailelerin çocukların çalışmalarına katılmalarını sağlamak için her günün ev ödevini imzalamaları ve ev ödevlerini çocukları ile beraber yapmaları istenir (Webster-Stratton ve Reid, 2004).

3.7.1.5. Model olarak kuklaların kullanılması

Dinozor sosyal beceri eğitimi programında, çocukların uygun davranışlarının model alınması için çocuk boyutunda erkek (Voli) ve kız (Moli) kuklalar kullanılır. Bu kuklaların yanında, dinozor okulunun yöneticisi olan, okul kurallarını öğreten, çocukların olumlu davranışlarını pekiştiren ve prososyal davranışları öven ve çocuklara rehberlik eden, Dinozor Dino isminde bir dinozor kuklası kullanılır. Voli ve Moli kuklaları video gösterimlerini sunarken yardım eder ve gruptaki çocuklardan sınıfta sıklıkla karşılaştıkları problem durumları için yardım isterler. Voli, Moli ve

Dino kukllarına ek olarak sınıfa ziyaret amaçlı başka kukllalarda gelir. Farklı toplumlarda çalışırken, farklı etnik yapıları ve farklı aile yapılarını temsil eden çocuk kuklları da programda kullanılabilir (Webster-Stratton ve Reid, 2004).

Kukllar programın ayrılmaz bir parçası olarak programın başarıya ulaşmasında önemlidir. Kukllar, çocukları büyülmüşçesine etkilerler ve eğlendirirler, hassas oldukları konularda ve kendi duyguları ile ilgili yetişkinlerden daha kolay kukllarla iletişim kurarlar. Kukllar hemen çocukların gözünde gerçekmiş gibi olurlar ve onlar için çok etkili birer modeldirler. Programda kullanılan her kukllanın bir adı, yaşı, mizacı ve aile durumu vardır. Kukllar grup için iyi rol modeller olmalıdırlar. Kukllar, öğretmenle konuşmak için el kaldırarak izin isterler, sıralarını beklerler ve video gösterimlerini, rol oynamaları ve dramaları dikkatlice izlerler. Kukllar çocukların yaptıkları gibi bazen hata yapabilirler ama bir kuklla hata yaptığında, kukllanın üzgün olduğunu hemen göstermesi gerekir ve problemi çözmek için hemen bir plan yapması gerekir (Webster-Stratton ve Reid, 2004).

3.7.1.6. Gerçek yaşamdan örnekler ve video modelleme metodu

Öğrenmenin, öz - yeterlik ve modelleme teorilerine göre (Bandura, 1989), çocuklar sosyal beceri eğitimi programı içeriğindeki sosyal problem çözüme videolarını izleyerek ve rol oynamalarla becerilerini geliştirirler. Program sunulurken, anlatım metodundan daha fazla esneklik sağlayan, rol oynamalara ve dramalara daha fazla imkan veren video gösterimi ve modelleme yöntemi kullanılmıştır. Çocuklar böylece, farklı model davranışları görme ve farklı durumları tartışma imkanı yakalarlar. Bu esnek modelleme yaklaşımı, program içeriğinin daha iyi genelleştirilmesini sağlar ve kazanılan becerilerin sürdürülebilirliği ile sonuçlanır. Ayrıca, erken çocukluk dönemi çocuklarının daha az konuşmalara odaklandıkları ve dikkat sürelerinin kısa olmasından dolayı bu yöntem daha ilgi çekicidir (Webster-Stratton ve Reid, 2004).

3.7.1.7. Rol oynamalar ve uygulama oyunları

Rol oynamalar, çocuklara tehditkar olmayan durumlarda, yeni stratejiler deneme fırsatı sağlamaktadır. Bir rol oynama aktivitesinde çocuklar “farz edelim oyunu” yada “dedektif şapkası oyunu” oynarlar. Bu oyunlarda birçok problem durumunun resimleri bir şapka içine koyulur ve müzikle beraber çocukların arasında

bu şapka elden ele dolaştırılır. Müzik durduğunda şapka elinde olan çocuk bir problem durumu resmi seçer ve bu problem durumuna uygun bir çözüm yolu önerir. Başka çözümleri görmek içinde diğer çocuklar başka çözüm yollarını canlandırırlar. Bu rol oynamalar sırasında öğretmenin çocuklara rehberlik etmesi gerekmektedir. Çocuklar canlandırmalara başlamadan önce, öğretmen rol oynamaları ve ortamı düzenlemelidir. Çocuğun daha sonra ne yapılacağını bilmediği durumlarda, rol oynamalarla ilgili yada çocuğun neler söylemesiyle ilgili öğretmen rehberlik edebilir. Çocuklar programda ilerledikçe bu rol oynamalar daha karmaşık hale getirilebilir ve böylece çocuk farklı bakış açıları geliştirir (Webster-Stratton ve Reid, 2004).

3.7.1.8. Çocukların kavramları öğrenmelerine ve hatırlamalarına yardım etme

Erken çocukluk dönemindeki çocuklar kolay şaşırdıkları, büyüklere göre daha az bilişsel organizasyon becerisine ve daha kısa hafızaya sahip oldukları için kavramları unutmamak ve materyalleri düzenlemek adına yardıma ihtiyaç duyarlar. Belli bir üniteye geçirilecek zaman ve karmaşık aktivitelerin seçilmesi grubun gelişimsel yeteneklerine bağlıdır. Gruptaki tüm çocukların becerileriyle ilgili ustalaşmaları için çok fazla tekrar ve pratik yapmaya ihtiyaçları vardır. Öğretmen yıl içinde programa eklenecek ve çıkarılacak kavramları devamlı gözden geçirir ve programa her hafta sınıf kuralları, empati becerileri, problem çözme becerileri ve pozitif oyun becerileri ile ilgili yeni kavramlar entegre eder (Webster-Stratton ve Reid, 2004).

Programda kullanılan ve çocukların yeni bilgileri öğrenmelerine ve hatırlamalarına yardımcı olacak bazı stratejiler aşağıda sıralanmıştır;

1. Aynı kavramlarla ilgili farklı araçlarla örnekler sağlama,
2. Anahtar kavramlarla ilgili resimli ipucu kartları kullanma,
3. Kuklalarla rol oynamalar,
4. Video gösterimlerini yeniden canlandırma,
5. Prososyal çözümleri genellemek ve anahtar kavramları tartışmak için konuyla ilgili hikaye kitaplarından yararlanma,
6. Anahtar kavramlarla ilgili uygulamalar yapmak için yapılandırılmış oyunlar planlama,

7. Aktiviteler yoluyla becerilerin pekiştirilmesi,
8. Aile katılımı ve becerilerin uygulanmasıyla ilgili ev ödevleri verilmesi,
9. Ailelere mektuplar gönderilerek çocukların öğrendikleri kavramların ve kazandıkları becerilerin evde de pekiştirilmesi (Webster-Stratton ve Reid, 2004).

3.7.1.9. Aktivitelerin uygulanmasında rehberlik yapma, ipucu verme ve pekiştirme

Sosyal beceri eğitimi programındaki derslerin tamamında, çocukların yeni becerileri uygulamalarına yardımcı olmak için bir dizi küçük grup aktiviteleri vardır. Arkadaşlıkla ilgili konunun işlendiği bir derste, çocukların paylaşmayı öğrenmeleri için sınırlı miktarda materyalle yapılan bir sanat projesi çalışması vardır. İşbirliği konusunun çalışıldığı bir derste ise, çocuklardan gruptaki bütün çocukların fikirlerini içeren bir dinazor resmi yapılması istenmektedir. Problem çözme ünitesinde, çocuklara bir problem durumu sunulur ve çocuklardan mümkün olduğunca fazla ve farklı çözüm yolları üretmeleri istenir. Bu problemler renkli bir ipucu kartında veya bir problem çözme kitabında sunulabilir. Çocuklar çözüm önerilerini resimleyebilirler. Okuma yazma bilen çocuklar ise problem durumlarını okuyabilirler ve çözüm önerilerini yazabilirler. Çocuklar için bir dedektif çantası hazırlanabilir ve bu çantanın içinde çocukların öğrendikleri tüm çözüm yollarının resimli ipucu kartları yer alabilir. Küçük grup aktiviteleri boyunca, öğretmen çocukların masalarında oturur ve çocukların prososyal davranışlarda bulunmaları için onlara rehberlik eder. Bu rehberlik temelli küçük grup öğrenme aktiviteleri çocukların öğrenmeleri için önemli bir süreçtir, çünkü çocuklar gerçek davranışsal etkileşimler içerisinde bilişsel, sosyal ve duygusal kavramları daha kolay öğrenirler (Webster-Stratton ve Reid, 2004).

3.7.1.10. Akademik becerilerin desteklenmesi

Sosyal beceri eğitimi programında yer alan aktivitelerin çoğu, okuma ve yazmaya hazırlığa, sıralama ve gruplama yapmaya, kelime hazinesini güçlendirmeye yardımcı olur. Bundan dolayı, program sosyal becerileri desteklediği kadar çocukların akademik becerilerini de desteklemektedir. Programdaki tüm dersler, soru sorma, konuşma, odaklanma, dinleme, işbirliği ve uyum içinde çalışma becerilerini

kapsayan sözel ve sözsüz iletişim becerileri gibi etkili öğrenme davranışlarını geliştirme fırsatı sunar. Bunlar, çocuğun sınıf ortamında başarılı olmasını ve akademik becerileri öğrenmesini sağlayan temel becerilerdir (Webster-Stratton ve Reid, 2004).

3.7.1.11. Bilişsel, duygusal ve davranışsal öğelerin birleşimi

Sosyal beceri eğitimi programında yer alan her ünite, öğrenmeyi güçlendirmek için bilişsel, duygusal ve davranışsal öğelerin birleşimini kullanır. Örneğin, öfke termometresi çocukların kendini kontrol etme çalışmalarında ve duygusal durumlarını yansıtmalarında kullanılır. Çocuklar termometrenin mavi (soğuk) tarafını mutlu ve rahatlamış duygu ifadeleriyle, termometrenin kırmızı (sıcak) tarafını kızgın yada gergin duygu ifadeleriyle süslerler. Sonra, öğretmen çocuklardan yakın zamanda yaşadıkları bir çatışma durumunu anlatmalarını isteyebilir ve bütün grupla öfke patlamasını önleyen sakinleşme adımlarını takip ederler. Daha sonra öğretmen ve çocuk, çocuğun öfkesini azaltan düşünceleri, kelimeleri ve uygulamaları tartışırlar. Öğretmen çocuğun öfkelenişinin farkına vardığı noktayı saptamasına rehberlik eder. Bu nokta, öfke termometresinde tehlike noktası olarak işaretlenir. Çocuk tehlike noktasını belirleyince, o noktaya ulaştığını belirten işarete bir isim seçer (sakinleş, kırmızı alarm, motorunu soğut vb.). Bu, öğretmen ve çocuk için çocuğun öfke noktasına ulaştığının işareti olacaktır ve çocuğa derin derin üç kere nefes al gibi sakinleşme stratejilerini kullanması gerektiğini hatırlatacaktır (Webster-Stratton ve Reid, 2004).

3.7.1.12. Hayali oyunlar ve kullanımı

Hayali oyun bu program için çok önemlidir. Erken çocukluk dönemi çocuklarının sosyodramatik seviyeleri çok yüksektir. Çünkü bu durum çocukların sürekli ve karşılıklı sözlü etkileşimde olmaları ve duygusal rol oynamalardaki yüksek seviyeleri ile ilişkilidir (Connolly ve Doyle, 1984; Akt. Webster-Stratton ve Reid, 2004). Hayali oyun, çocuklara samimiyet davranışı geliştirmelerine ve duygusal konularda uygulamalar yapmalarına fırsat verir (Gottman, 1983; Akt. Webster-Stratton ve Reid, 2004). Okul öncesi dönemdeki çocuklar için hayali oyun, bakış açısı kazanma, sosyal katılım, grupla işbirliği ve samimiyet becerileri geliştirdiği için

önemli bir kavramdır ve desteklenmesi gereken bir beceridir (Webster-Stratton ve Reid, 2004).

3.7.1.13. Becerilerin günlük hayata genellenmesi

Çocuğun kazandığı yeni sosyal ve problem çözme becerilerini geliştirmesi için sınıf çevresi dışında birçok fırsatı olduğundan dolayı, becerilerin oyun alanları, yemek alanları ve servis gibi günlük hayatına da genellenebilmesi için öğretmen elinden gelenin en iyisini yapmalıdır. Kuklalar oyun alanlarına çocuklara arkadaşça davranışları göstermek ve onlara problemleri çözerken yardım etmek için getirilmelidir. Problem çözme adımları ile ilgili resimli ipucu posterleri okulun yemek alanlarına, oyun alanlarına ve diğer toplu kullanım alanlarına asılmalıdır ve bu alanlardan sorumlu kişiler çocukların problem durumlarında onlara yardımcı olacak ipuçlarını bilmeleri gerekmektedir. Çocukların birbirlerinin arkadaşça davranışlarını izlemeleri teşvik edilmelidir ve birbirlerinin prososyal davranışlarını pekiştirmeleri sağlanmalıdır (Webster-Stratton ve Reid, 2004).

3.7.2. Dinozor Sosyal Beceri Eğitimi Programının Türkçe'ye Uyarlanması ve Türk Çocukları İçin Uygunluğu

Eğitim programı araştırmacı tarafından programı geliştiren ve Washington Üniversitesi öğretim üyesi Prof. Dr. Carolyn Webster-Stratton aracılığıyla “The Incredible Years” firmasından temin edilmiştir. Program temin edildikten sonra, programın üç-beş yaş çocukları için hazırlanmış olan versiyonu araştırmacı tarafından Türkçe'ye çevrilmiştir. İngilizce eğitimi ile ilgili lisans ve yüksek lisans yapmış ve çocuk gelişimi ve eğitimi alanında doktora yapan bir akademisyen tarafından çevirilerin orijinaline uygun olup olmadığı ve alan yazındaki kavramları karşılayıp karşılamadığı kontrol edilmiştir. Araştırmacı tarafından yapılan çevirilerin orijinaline uygun olduğu ve alan yazındaki kavramları karşıladığı şeklinde görüş alınmıştır. Daha sonra programın, üç-beş yaş grubundaki Türk çocukları için uygun olup olmadığı konusunda uzman görüşüne başvurulmuştur. Çocuk gelişimi ve eğitimi alanında doktorasını yapmış üç öğretim üyesi ve eğitimde psikolojik hizmetler alanında doktorasını yapmış bir öğretim üyesinden oluşan jüri tarafından programın üç-beş yaş grubundaki Türk çocukları için uygun olduğu ve programın bu yaş grubundaki çocuklara uygulanabileceği belirtilmiştir.

Ayrıca programın altı yaş çocukları için hazırlanmış versiyonu, Dereli (2008) tarafından 60-72 aylık Türk çocuklarına uyarlama çalışması yapılmıştır. Bunun yanında program, Amerika'da ve birçok Avrupa ülkesinde uygulanmaktadır (Webster-Stratton, 2015).

BÖLÜM IV

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde, “Sosyal Beceri Eğitimi Programı ile desteklenmiş Montessori yönteminin anaokulu çocuklarının duyguları anlama ve sosyal problem çözme becerilerini etkilemekte midir?” sorusuna cevap aramak amacıyla oluşturulan araştırma denenceleri doğrultusunda Wally Duygular Testi’ne ve Wally Sosyal Problem Çözme Testi’ne ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Denence 2.1. Uygulama sonrası, deneme ve kontrol gruplarının, Wally Duygular Testi sontest puan ortalamaları arasında anlamlı fark vardır.

Araştırmanın 2.1. nolu denencesi doğrultusunda uygulama sonrası, deneme ve kontrol gruplarının, Wally Duygular Testi sontest puan ortalamaları arasında anlamlı farklılaşmanın olup olmadığını belirlemek amacıyla Kruskal Wallis H testi işlemleri uygulanmıştır ve bulgular tablo 13’de verilmiştir.

Tablo 13. *Deneme ve Kontrol Grubu Çocuklarının Wally Duygular Testi Sontest Puanlarına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları*

Grup	n	\bar{X}	SS	Sıra Ort.	sd	x^2	p	Anlamlı Fark
Deneme	18	7.88	.32	42.44	2	29.013	.000	A-B, A-C*
Kontrol 1	19	5.57	1.57	19.37				
Kontrol 2	16	5.50	1.36	18.69				

*A=Deneme Grubu, B=Kontrol 1 Grubu, C=Kontrol 2 Grubu

Tablo 13’ün verileri incelendiğinde, deneme grubuna katılan çocukların Wally Duygular Testi sontest puanlarının aritmetik ortalaması 7.88 ve standart sapması .32’dir. Kontrol 1 grubuna katılan çocukların Wally Duygular Testi sontest puanlarının aritmetik ortalaması 5.57 ve standart sapması 1.57’dir. Kontrol 2 Grubu çocuklarının Wally Duygular Testi sontest puanlarının aritmetik ortalaması 5.50 ve standart sapması 1.36’dır. Analiz sonuçları, araştırmaya katılan deneme grubu çocuklarının Wally Duygular Testi sontest puanlarının kontrol 1 ve kontrol 2 grubu

çocuklarının Wally Duygular Testi son test puanlarından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek olduğunu göstermektedir. Gruplar arasında Wally Duygular Testi puanlarına göre farklılaşmanın olup olmadığını test etmek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H Testi sonucu istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur, $\chi^2(sd=2, n=53)=29.013$, $p<.05$. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında, uygulama sonrasında en yüksek Wally Duygular Testi son test puanını deneme grubu çocuklarının sahip olduğu, bunu kontrol 1 ve kontrol 2 grubu çocuklarının izlediği görülmektedir. Gözlenen anlamlı farkın, hangi gruplar arasındaki anlamlı farklara bağlı olarak ortaya çıktığı, grupların ikili kombinasyonları üzerinden Mann Whitney U testi uygulanarak incelenmiştir. Yapılan analizler sonucunda, deneme grubu çocuklarının Wally Duygular Testi son test puanlarının, kontrol 1 ve kontrol 2 grubu çocuklarının Wally Duygular Testi son test puanlarına göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür. Elde edilen bu bulgu denence 2.1.'i desteklemektedir.

Denence 2.2. Uygulama sonrası, deneme ve kontrol gruplarının, Wally Sosyal Problem Çözme Testi son test puan ortalamaları arasında anlamlı fark vardır.

Araştırmanın 2.2. nolu denencesi doğrultusunda uygulama sonrası, deneme ve kontrol gruplarının, Wally Sosyal Problem Çözme Testi son test puan ortalamaları arasında anlamlı farklılaşmanın olup olmadığını belirlemek amacıyla Kruskal Wallis H testi işlemleri uygulanmıştır ve bulgular tablo 14'de verilmiştir.

Tablo 14. *Deneme ve Kontrol Grubu Çocuklarının Wally Sosyal Problem Çözme Testi Son Test Puanlarına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları*

Grup	n	\bar{X}	SS	Sıra Ort.	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Deneme	18	14.22	1.06	44.08	2	34.866	.000	A-B, A-C*
Kontrol 1	19	9.77	2.73	19.66				
Kontrol 2	16	9.68	1.01	16.50				

*A=Deneme Grubu, B=Kontrol 1 Grubu, C=Kontrol 2 Grubu

Tablo 14'e göre, deneme grubuna katılan çocukların Wally Sosyal Problem Çözme Testi sontest puanlarının aritmetik ortalaması 14.22 ve standart sapması 1.06'dır. Kontrol 1 grubuna katılan çocukların Wally Sosyal Problem Çözme Testi sontest puanlarının aritmetik ortalaması 9.77 ve standart sapması 2.73'dür. Kontrol 2 Grubu çocuklarının Wally Sosyal Problem Çözme Testi sontest puanlarının aritmetik ortalaması 9.68 ve standart sapması 1.01'dir. Analiz sonuçları, araştırmaya katılan deneme grubu çocuklarının Wally Sosyal Problem Çözme Testi sontest puanlarının kontrol 1 ve kontrol 2 grubu çocuklarının Wally Sosyal Problem Çözme Testi sontest puanlarından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek olduğunu göstermektedir. Gruplar arasında Wally Sosyal Problem Çözme Testi puanlarına göre farklılaşmanın olup olmadığını test etmek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H Testi sonucu istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur, $\chi^2(sd=2, n=53)=34.866, p<.05$. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında, uygulama sonrasında en yüksek Wally Sosyal Problem Çözme Testi sontest puanını deneme grubu çocuklarının sahip olduğu, bunu kontrol 1 ve kontrol 2 grubu çocuklarının izlediği görülmektedir. Gözlenen anlamlı farkın, hangi gruplar arasındaki anlamlı farklara bağlı olarak ortaya çıktığı, grupların ikili kombinasyonları üzerinden Mann Whitney U testi uygulanarak incelenmiştir. Yapılan analizler sonucunda, deneme grubu çocuklarının Wally Sosyal Problem Çözme Testi sontest puanları, kontrol 1 ve kontrol 2 grubu çocuklarının Wally Sosyal Problem Çözme Testi sontest puanlarına göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı bulunmuştur. Elde edilen bu sonuca göre denence 2.2. kabul edilmiştir.

Denence 3.1. Deneme grubu çocuklarının, Wally Duygular Testi sontest puan ortalamaları ile uygulama bitiminden altı hafta sonra elde edilen, Wally Duygular Testi izleme testi puan ortalamaları arasında anlamlı fark yoktur.

Araştırmanın 3.1. nolu denencesi doğrultusunda, deneme grubu çocuklarının Wally duygular testi sontest puan ortalamaları ile uygulama bitiminden altı hafta sonra elde edilen Wally duygular testi izleme testi puan ortalamalarına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri tablo 15'de sunulmuştur.

Tablo 15. *Deneme Grubu Çocuklarının Wally Duygular Testi Sontest ve İzleme Testi Puanlarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri*

Wally Duygular Testi	n	\bar{X}	SS
Sontest	18	7.88	.323
İzleme testi	18	7.83	.383

Tablo 15'in değerleri incelendiğinde, deneme grubu çocuklarının Wally Duygular Testi sontest puanlarının aritmetik ortalaması 7.88 ve standart sapması .323'dür. Deneme grubu çocuklarına uygulanan sosyal beceri eğitimi programından altı hafta sonra yapılan Wally Duygular Testi izleme testi puanlarının aritmetik ortalaması 7.83 ve standart sapması .383'dür. Araştırmanın 3.1. nolu denencesi doğrultusunda deneme grubu çocuklarının Wally Duygular Testi sontest puan ortalamaları ile uygulama bitiminden altı hafta sonra elde edilen Wally Duygular Testi izleme testi puan ortalamaları arasında gözlenen farkın anlamlı olup olmadığını test etmek amacıyla Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi işlemleri yapılmıştır ve karşılaştırılmaya ilişkin bulgular tablo 16'da sunulmuştur.

Tablo 16. *Deneme Grubu Çocuklarının Wally Duygular Testi Sontest ve İzleme Testi Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları*

	n	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	z	p
Negatif Sıra	3	3.00	9.00	-.447*	.655
Pozitif Sıra	2	3.00	6.00		
Eşit	13				
Toplam	18				

**Pozitif sıralar temeline dayalı*

Denence 3.1. ile ilgili olarak tablo 16'daki analiz sonuçları incelendiğinde, deneme grubu çocuklarının Wally Duygular Testi sontest – izleme testi z değerinde anlamlı bir farklılaşma gözlenmediği saptanmıştır ($z=-.447$, $p>.05$). Fark puanlarının sıra ortalaması ve sıralar toplamı dikkate alındığında deneme grubundaki üç çocuğun

Wally Duygular Testi puanlarında bir düşüş olduğu, ancak bu düşüşün sontest ve izleme testi sıra ortalamaları arasında anlamlı bir farklılaşmaya neden olmadığı görülmüştür. Bu bulgu, Sosyal Beceri Eğitimi Programı ile desteklenen Montessori yönteminin, deneme grubu çocuklarının duyguları anlama becerileri üzerinde kalıcı bir etki yarattığı ve uygulamanın etkisinin devam ettiğini göstermektedir. Elde edilen bu bulgu doğrultusunda denence 3.1. kabul edilmiştir.

Denence 3.2. Deneme grubu çocuklarının, Wally Sosyal Problem Çözme Testi sontest puan ortalamaları ile uygulama bitiminden altı hafta sonra elde edilen Wally Sosyal Problem Çözme Testi puan ortalamaları arasında anlamlı fark yoktur.

Deneme grubu çocuklarının Wally Sosyal Problem Çözme Testi sontest puan ortalamaları ile uygulama bitiminden altı hafta sonra elde edilen Wally Sosyal Problem Çözme Testi izleme testi puan ortalamalarına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri tablo 17’de sunulmuştur.

Tablo 17. *Deneme Grubu Çocuklarının Wally Sosyal Problem Çözme Testi Sontest ve İzleme Testi Puanlarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri*

Wally Sosyal Problem Çözme Testi	n	\bar{X}	SS
Sontest	18	14.22	1.060
İzleme testi	18	14.28	.849

Tablo 17 incelendiğinde, deneme grubu çocuklarının Wally Sosyal Problem Çözme Testi sontest puanlarının aritmetik ortalaması 14.22 ve standart sapması 1.060’dır. Deneme grubu çocuklarına uygulanan sosyal beceri eğitimi programından altı hafta sonra elde edilen Wally Sosyal Problem Çözme Testi izleme testi puanlarının aritmetik ortalaması 14.28 ve standart sapması .849’dur. Araştırmanın 3.2. nolu denencesi doğrultusunda, deneme grubu çocuklarının Wally Sosyal Problem Çözme Testi sontest puan ortalamaları ile uygulama bitiminden altı hafta sonra elde edilen Wally Sosyal Problem Çözme Testi izleme testi puan ortalamaları arasında gözlenen farkın anlamlı olup olmadığını test etmek amacıyla Wilcoxon İşaretili

Sıralar Testi işlemleri yapılmıştır ve karşılaştırılmaya ilişkin bulgular tablo 18’de sunulmuştur.

Tablo 18. *Deneme Grubu Çocuklarının Wally Sosyal Problem Çözme Testi Sontest ve İzleme Testi Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları*

	n	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	z	p
Negatif Sıra	2	4.75	9.50	-.776*	.438
Pozitif Sıra	5	3.70	18.50		
Eşit	11				
Toplam	18				

**Negatif sıralar temeline dayalı*

Tablo 18 incelendiğinde, deneme grubu çocuklarının Wally Sosyal Problem Çözme Testi sontest – izleme testi z değerinde anlamlı bir farklılaşma gözlenmediği saptanmıştır ($z=-.776$, $p>.05$). Fark puanlarının sıra ortalaması ve sıralar toplamı dikkate alındığında deneme grubundaki iki çocuğun Wally Sosyal Problem Çözme Testi puanlarında bir düşüş olduğu, ancak bu düşüşün sontest ve izleme testi sıra ortalamaları arasında anlamlı bir farklılaşmaya neden olmadığı görülmüştür. Bu bulgu, Sosyal Beceri Eğitimi Programı ile desteklenen Montessori yönteminin, deneme grubu çocuklarının sosyal problem çözme becerileri üzerinde kalıcı bir etki yarattığı ve uygulamanın etkisinin devam ettiğini göstermektedir. Elde edilen bu bulgu doğrultusunda denence 3.2. desteklenmektedir.

BÖLÜM V

TARTIŞMA ve YORUM

Bu bölümde araştırmadan elde edilen bulgular tartışılmıştır. Bulguların tartışılması ve yorumlanması, Sosyal Beceri Eğitimi Programı ile desteklenmiş Montessori yönteminin anaokulu çocuklarının duyguları anlama becerileri üzerinde etkililiği ve Sosyal Beceri Eğitimi Programı ile desteklenmiş Montessori yönteminin anaokulu çocuklarının sosyal problem çözme becerileri üzerinde etkililiği başlıkları altında sunulmuştur.

5.1. Sosyal Beceri Eğitimi Programı ile desteklenmiş Montessori yönteminin anaokulu çocuklarının duyguları anlama becerileri üzerinde etkililiği

Araştırma sonucunda, deneme grubunun duyguları anlama becerileri öntest puanları ile kontrol 1 ve kontrol 2 grubunun öntest puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir fark bulunmamıştır ($p>.05$). Bu bulgu eğitim programı başlangıcında deneme, kontrol 1 ve kontrol 2 gruplarının birbirine benzeşik olduğunu dolayısıyla aynı evrenden alındıklarını göstermektedir.

Sosyal Beceri Eğitimi Programı ile desteklenmiş Montessori yönteminin anaokulu çocuklarının duyguları anlama becerilerine ilişkin başarı düzeyinde pür Montessori yöntemine ve halihazırda uygulanan mevcut eğitim programına (MEB Okul Öncesi Eğitim Programı) göre etkisini belirlemek amacıyla deneme, kontrol 1 ve kontrol 2 grubu çocuklarının duyguları anlama becerileri sontest puan ortalamaları arasındaki fark karşılaştırılmıştır. Deneme grubu çocuklarının sontest duyguları anlama becerileri puan ortalaması 7.88, kontrol 1 (pür Montessori yöntemi uygulanan grup) grubu çocuklarının son test duyguları anlama becerileri puan ortalaması 5.57, kontrol 2 (halihazırda uygulanan MEB Okul Öncesi Eğitim Programı) grubu çocuklarının sontest duyguları anlama becerileri puan ortalaması 5.50 olarak bulunmuştur. Deneme sonrası deneme ve kontrol gruplarının sontest duyguları anlama becerileri puan ortalamaları arasındaki fark .05 düzeyinde anlamlıdır ($p<.05$).

Bu sonuca göre, puanlardaki farklılaşmanın çocukların gelişimi ve sınıflarda uygulanan temel eğitim programlarından (Montessori ve MEB Okul Öncesi Eğitim Programı) değil, destekleyici sosyal beceri eğitimi programından kaynaklandığı ve sosyal beceri eğitimi programının çocukların duyguları anlama becerilerini etkilediği söylenebilir. Diğer bir deyişle, sosyal beceri eğitimi programına katılan çocukların duyguları anlama becerisi düzeyleri artmıştır.

Erken çocukluk döneminde meydana gelen önemli değişimlerden biri duygusal alanda olmaktadır. Çocuk bu dönemde kendisinin ve diğerlerinin duygularını tanıma ve anlamada tedrici olarak artan bir beceri kazanmaktadır (Santrock, 2015). Dunn ve Hughes (1998)'e göre, çocuğun sosyal ilişki içerisinde bulunduğu akranlarının duygularını anlayabilmesi, sosyal ilişkinin sürdürülebilirliği bakımından çok önemlidir. Duyguları anlama becerileri, çocuklarda sosyal becerilerin kazandırılmasında da bir ön koşul olarak görülmektedir (Webster-Stratton ve Reid, 2004; Webster-Stratton ve Reid, 2008; Webster-Stratton, 2012). Alan yazında araştırmanın bulgularını destekleyecek, duygusal becerilerin geliştirilmesini temel alan sosyal beceri eğitimi programlarının, çocukların sosyal becerilerini olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşmış birçok araştırma makalesi bulunmaktadır (Gunter, Calderalla, Korth ve Young, 2012; Kramer, Calderalle, Christensen ve Shatzer, 2010; Powless ve Eliot, 2002; Webster-Stratton ve Reid, 2004).

Webster-Stratton ve Reid (2004)'e göre, çocuklara sosyal becerilerin öğretilmesinde ve duygusal becerilerinin desteklenmesinde üç farklı yaklaşım bulunmaktadır. Bunlar; aile eğitimleri, öğretmen eğitimleri ve çocuklarla doğrudan çalışmalar yapmaktır. Bu üç yaklaşımdan en yaygın olarak kullanılanı ise çocuklarla doğrudan çalışmalar yapmaktır. Bu da okul öncesi eğitim programları aracılığı ile gerçekleştirilebilir. Günümüzde birçok okul öncesi eğitim yaklaşımından söz etmek mümkündür. Bilinen tüm erken çocukluk dönemi eğitim programları çocukların bütün gelişim alanlarını desteklemeyi amaçlamaktadır. Bu yaklaşımlardan biri olan Montessori yönteminin temel felsefesi, çocuğu yetiştikten bağımsızlaştırarak, gerçek hayata hazırlamaktır. Dolayısıyla çocuğu tüm gelişim alanlarında destekleyerek çocuğun bağımsız olarak problemlerini çözebilen birey haline gelmesi temel hedeflerden biridir. Ancak, erken çocukluk döneminde çocuklarda bilişsel gelişim önemli devinimler göstermektedir. Piaget'in sınıflamasına göre, çocuklar 0 –

7 yaş arasında üç bilişsel aşamadan geçmektedir. Bu olguya bağlı olarak, Montessori yönteminde, erken çocukluk dönemi ile ilgili programda bilişsel gelişim daha ön plana çıkarılmış olabilir. Günlük yaşama bakıldığında çocukların ilgili dönemde bilişsel gelişimlerinin desteklenmesi gerektiği açıkça gözlenebilir. Bu yaklaşım, çocuğun sosyal ve duygusal gelişiminin göz ardı edildiği anlamına gelmez. Tam aksine, insanlar ayırt etmeyi, dikkat etmeyi ve odaklanmayı öğrenmeden belli bir beceriyi öğrenemez. Örneğin; Egan (2014), diğer insanlara yardım ederken karşımızdakinin duygularını anlayabilmemiz gerektiğini vurgular. Karşımızdakinin duygularını anlamak için “ayırt edici” dinleme ve “dikkat”in önkoşul olduğunu belirtir. Bilindiği üzere dikkat, odaklanma ve uyaranlar arası farkların farkında olma gibi olgular bilişsel süreçlerle ilgilidir. Montessori yaklaşımında tam bu kavramlar üzerine temellenir.

Dikkat edilmesi gereken diğer bir nokta ise bu dönemde pekçok davranışı akranları, ebeveynleri, öğretmenleri ve yakın çevresinden “model alma” yoluyla öğrendikleridir. Yani, erken çocukluk döneminde çocuk olumlu veya olumsuz pek çok modelle karşılaşma fırsatına sahiptir. Fakat bilişsel gelişimleri açısından aynı fırsata sahip olmaya bilirlir.

Montessori yönteminin çocuğun; akademik ve konsantrasyon becerilerine, bilişsel gelişimine, dil gelişimine ve psiko-motor gelişimine olumlu katkılar sağladığı yapılan deneysel ve boylamsal araştırmaların bulgularıyla kanıtlanmıştır ve bilim insanları bu konuda hemfikirdir (Ansari ve Winsler, 2014; Byun, Blair ve Pate, 2013; Franc ve Subotic, 2015; He, Yan, Zuo, Liu ve Zhang, 2009; Jarvis, 2015; Kayılı ve Arı, 2011; Kayılı, Koçyiğit ve Erbay, 2009; Koçyiğit, Kayılı ve Erbay, 2010; Lopata, Pate, O’Neill, Byun, McLver, Dowda ve Brown, 2014; Toran, 2011; Wallace ve Finn, 2005; Yıldırım Doğru, 2015; Yiğit, 2008). Ancak Montessori yönteminin çocuğun sosyal becerilerine etkisi konusunda alan yazında farklı bulguları içeren araştırma makaleleri mevcuttur (Castellanos, 2002; Chou, 2004; DeVries ve Göncü, 1987; Flynn, 1991; Hobbs, 2008; Kayılı ve Kuşcu, 2012; Keçecioğlu, 2015; Koçyiğit ve Kayılı, 2008). Bu araştırma makalelerinin sonuçları, Montessori yönteminin çocuğun sosyal becerileri yönünden desteklenerek uygulanması yaklaşımını gündeme getirmektedir. Ayrıca Montessori yöntemi üzerine yöneltilen eleştirilerin başında hazırlanmış çevre, karma yaş grubu, çocuğun küçük gruplarla ilgisine odaklanması ve

bireysel eğitim uygulamaları gelmektedir. Montessori'nin bu farklı eğitim anlayışı, araştırmacılara ve ebeveynlere çocuğun sosyal becerilerine olumsuz etkileri olduğunu yada diğer okul öncesi eğitim modellerine göre bir farklılık yaratmadığını düşündürmektedir (Berliner, 1974; Castellanos, 2002; Cook, 2009; Gleen, 2003; Keçeçioğlu, 2015; Rathunde ve Csikszentmihalyi, 2005; Roizen ve Oz, 2010; Silberstein, 2003). Montessori yönteminde uygulanan karma yaş grubu modeli çocuğun sosyal gelişimini destekleyeceği söylenebilir, tek başına yetersizdir (Hendron, 2011) ve programın günlük akışı içerisinde sosyal ve duygusal gelişimi destekleyici aktivitelere yer verilmesi gerekmektedir.

Yapılan bu araştırmada Montessori yöntemi, Webster-Stratton (1990) tarafından sınıf temelli olarak geliştirilen sosyal beceri eğitimi programı ile desteklenerek uygulanmıştır. Geliştirilen bu program sosyal problem çözmeyi ve duygusal becerileri destekleyerek çocuklarda sosyal becerileri geliştirmeyi amaçlamaktadır. Deneme grubu çocuklarının duyguları anlama becerileri puanlarının, kontrol 1 ve kontrol 2 grubu çocuklarının duyguları anlama becerileri puanlarından daha yüksek olması programda kullanılan yöntemlerden de kaynaklanıyor olabilir. Programda doğrudan beceri öğretiminden ziyade işbirlikçi öğrenme ve akran aracılı öğrenme, model olma ve video modelleme, drama, rol oynama yöntemi ve koçluk yapma gibi yöntemler kullanılmıştır. Ayrıca ev ortamında becerilerin desteklenmesi amacıyla aile mektupları ve ev alıştırmalarından faydalanılmıştır.

Alan yazın incelendiğinde eklektik bir yaklaşımla uygulanan ve duygusal becerilerin gelişimini amaçlayan sosyal beceri eğitimi programlarının etkililiğini ortaya koyan araştırma sonuçları mevcuttur. Powless ve Eliot (2002), Amerika'da risk altındaki gruplara yönelik olarak hazırlanan ve uygulanan bir program olan Head Start dahilinde toplam 100 anaokulu çocuğundan oluşan gruba sosyal beceri eğitimi programı uygulamışlardır ve sonuçlarını değerlendirmişlerdir. Araştırma sonucunda sosyal beceri eğitimi ile desteklenen Head Start programı çocuklarda istendik sosyal davranışların görülmesinde ve çocukların duygusal gelişimleri üzerinde etkili olmuştur. Ergin (2003) araştırmasında, 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. Araştırmanın

deney grubuna 22 oturumdan oluşan İletişim Becerileri Eğitim Programı uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre eğitim verilen çocukların iletişim beceri düzeyleri eğitim verilmeyen çocuklara göre anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Ekinci Vural (2006) araştırmasında, okul öncesi eğitim programındaki duygusal ve sosyal becerilere yönelik hedeflere uygun olarak hazırlanan aile katılımlı sosyal beceri eğitimi programının çocukların sosyal becerilerine etkisini incelemiştir. Eğitim programına katılan çocukların kişiler arası ilişkiler, sözel açıklama becerileri, dinleme becerileri, kendini kontrol etme becerileri ve psikososyal gelişim puan ortalamaları programa katılmayan çocuklara göre daha yüksek bulunmuştur. Domitrovich, Cortes ve Greenberg (2007), okul öncesi dönem çocuklarının sosyal duygusal becerilerini geliştirmek ve problem davranışlarını azaltmak için tasarlanan evrensel PATHS (Alternatif Düşünme Stratejilerinin Desteklenmesi Programı) sosyal duygusal öğrenme programının etkisini incelemiştir. Araştırma sonuçları, PATHS programının çocukların sosyal becerileri ve duygusal becerilerini geliştirmede etkili bir program olduğunu göstermiştir. Bierman, Domitrovich, Nix, Gest, Welsh, Greenberg, Blair, Nelson ve Gill (2008) yapmış oldukları araştırmada, Head Start REDI programının çocukların akademik ve sosyal-duygusal okul olgunluğuna etkisini incelemiştir. Çocuklara kazandırılan becerilerin evde de desteklenmesi amacıyla ebeveynlerde çocukları ile evde çalışmalar yapmaları için etkinlikler oluşturulmuştur. Müdahale programı bir yıl sürmüştür. Araştırmada, müdahale programına katılan çocukların kelime bilgilerinde, erken okuma-yazma, duyguları anlama, sosyal problem çözme ve sosyal becerilerinde istatistiksel olarak pozitif yönde anlamlı farklılaşma meydana gelmiştir. Durmuşoğlu Saltalı (2010) yapmış olduğu araştırmada, duygu eğitimi programının altı yaş çocuklarının duygusal becerilerine etkisini incelemiştir. Çocukların duygusal becerileri, duyguları tanıma, duyguları anlama ve duyguları ifade etme başlıkları altında değerlendirilmiştir. Araştırmada, duygu eğitimi programının altı yaş çocuklarının duygusal becerilerini desteklediği ve çocuklarda kazanılan becerilerin kalıcılığını koruduğu sonucuna ulaşılmıştır.

5.2. Sosyal Beceri Eğitimi Programı ile desteklenmiş Montessori yönteminin anaokulu çocuklarının sosyal problem çözme becerileri üzerinde etkililiği

Araştırma sonucunda, deneme grubunun sosyal problem çözme becerileri öntest puanları ile kontrol 1 ve kontrol 2 grubunun öntest puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir fark bulunmamıştır ($p>.05$). Bu bulgu eğitim programı başlangıcında deneme, kontrol 1 ve kontrol 2 gruplarının birbirine benzeşik olduğunu göstermektedir.

Sosyal Beceri Eğitimi Programı ile desteklenmiş Montessori yönteminin anaokulu çocuklarının sosyal problem çözme becerilerine ilişkin başarı düzeyinde pür Montessori yöntemine ve halihazırda uygulanan mevcut eğitim programına göre etkisini belirlemek amacıyla deneme, kontrol 1 ve kontrol 2 grubu çocuklarının sosyal problem çözme becerileri sontest puan ortalamaları arasındaki fark karşılaştırılmıştır. Deneme grubu çocuklarının sontest sosyal problem çözme becerileri puan ortalaması 14.22, kontrol 1 (pür Montessori yöntemi uygulanan grup) grubu çocuklarının sontest sosyal problem çözme becerileri puan ortalaması 9.77, kontrol 2 (halihazırda uygulanan MEB Okul Öncesi Eğitim Programı) grubu çocuklarının sontest sosyal problem çözme becerileri puan ortalaması 9.68 olarak bulunmuştur. Deney sonrası deneme ve kontrol gruplarının sontest sosyal problem çözme becerileri puan ortalamaları arasındaki fark $.05$ düzeyinde anlamlıdır ($p<.05$). Bu sonuca göre, puanlardaki farklılaşmanın çocukların gelişimi ve sınıflarda uygulanan temel eğitim programlarından (Montessori ve MEB Okul Öncesi Eğitim Programı) değil, destekleyici sosyal beceri eğitimi programından kaynaklandığı ve sosyal beceri eğitimi programının çocukların sosyal problem çözme becerilerini etkilediği söylenebilir. Diğer bir deyişle, sosyal beceri eğitimi programına katılan çocukların sosyal problem çözme becerisi düzeyleri artmıştır.

Çocuğun okula başlaması ile birlikte sosyal çevresindeki genişleme, çocuğun ilişkilerini nasıl düzenleyeceğini, kişiler arası problemleri nasıl çözeceğini öğrenmesine ve öğrenilenleri pekiştirmesine olanak sağlar. Sosyal problem çözme becerileri, bu gelişimsel süreçte uyum için önemli bir belirleyici olarak ortaya çıkmaktadır (Biggam ve Power, 1999; Shure ve Spivack, 1980; Yaban ve Yükselen, 2007). Normal gelişim süreci içinde çocuklar uygun destekleyici eğitimler ve erken

müdahaleler doğrultusunda sosyal problem çözme becerileri desteklenerek, çevresiyle etkili iletişim kurmak için gerekli olan becerileri geliştirir, arkadaşları ile iyi ilişkiler içinde olmayı ve ilişkilerinde davranışlarından sorumlu olmayı öğrenebilir. Çocuğun sosyal becerileri geliştikçe, sosyal problem çözme becerileri pekişmekte ve yeni stratejiler geliştirmeyi öğrenmektedir (Rubin ve Krasnor, 1992).

Yapılan bu araştırmada, bir erken müdahale aracı olarak kullanılabilen sosyal beceri eğitimi programı ile Montessori yöntemi desteklenmiştir. Bunun nedeni ise, alan yazında Montessori yönteminin çocuğun sosyal becerilerine etkisi konusunda farklı bulguları içeren araştırma makalelerinin bulunması ve yöntemin diğer gelişim alanlarına göre sosyal gelişime yeteri kadar katkı sağlamadığı görüşürüdür (Castellanos, 2002; Chou, 2004; DeVries ve Göncü, 1987; Flynn, 1991; Hobbs, 2008; Kayılı ve Kuşcu, 2012; Keçecioglu, 2015; Koçyiğit ve Kayılı, 2008; Rindskopf Dohrmann, Nishida, Gartner, Kerzner Lipsky ve Grimm, 2007). Keçecioglu (2015)'nin yaptığı araştırma bu görüşü destekler niteliktedir. Keçecioglu (2015) yapmış olduğu araştırmada MEB Okul öncesi eğitim programı ve Montessori yaklaşımına göre eğitim alan beş yaş çocuklarının sosyal becerilerini incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, 2013-2014 eğitim öğretim yılında İstanbul ilinde okul öncesi eğitim kurumuna devam eden beş yaş grubu toplam 303 çocuk oluşturmaktadır. Araştırmada sosyal beceriler ölçeği, kendini ifade etme ve özdenetim alt ölçekleri puan ortalamalarında gruplar arasında istatistiksel olarak bir farklılaşma bulunmazken, işbirliği alt ölçeği puan ortalamalarında MEB Okul Öncesi Eğitim Programı'na göre eğitim alan çocukların lehine bir farklılaşma bulunmuştur.

Deneme grubuna uygulanan sosyal beceri eğitimi programında duygusal becerileri geliştirici ve sosyal problem çözmeyi destekleyici etkinliklerin sıklıkla yer almasının çocukların saldırgan ve yıkıcı davranışlarını azalttığı düşünülmektedir. Çocuklar, problemlerini çözdüklerinde öncelikle sıkıntılarını ortadan kaldırdıkları ve başarılı oldukları için öfkelerini kontrol edebilirler. Bunun yanında sosyal beceri eğitimi programı, problemlerin önlenmesine yönelik prososyal davranışlarada yer vererek çocuklara alternatif çözüm yolları sunmaktadır. Ayrıca programda çocuklara öfke kontrolü becerilerini geliştirici etkinliklerin yer alması da deneme grubu çocuklarının sosyal problem çözme becerileri puan ortalamalarını olumlu yönde etkilediğini düşündürmektedir.

Sosyal beceri eğitimi programında oturumlar, sürekli tekrarı içermekte ve bir ders diğer bir ders üzerine daha geniş bir kapsamda yapılandırılarak sistematik bir şekilde ilerlemektedir. Bu durum sürecin çocuklar tarafından keyifle takip edilmesini ve her bir dersin geniş kapsamda bir içeriğe sahip olmasını, çocukların dinleme ve dikkat becerilerini olumlu yönde etkilemektedir. Bununla birlikte programda, dramatik etkinliklerin, video modelleme yönteminin ve model olarak kuklaların kullanılması, kavramları destekleyici öykülere yer verilmesi, problem çözme kolaylaştırıcı ipucu posterlerinin çocukların görebileceği yerlerde bulunması deneme grubu çocuklarının sosyal problem çözme becerilerindeki farklılaşmayı destekleyecek nitelikteki sosyal beceri öğretimi yöntemleri olarak düşünülmektedir.

Çocuklarda sosyal yeterliliği ve sosyal problem çözme becerilerini desteklemek için geliştirilmiş farklı modelde eğitim programlarının etkililiğini değerlendiren meta analiz çalışmaları incelendiğinde, uygulanan programların, bireyler üzerinde anlamlı bir etki yarattığı vurgulanmaktadır. Ancak tek bir program yerine koordine edilmiş, bütünleştirilmiş ve eklettik bir bakış açısıyla uygulanan programların daha etkili sonuçlar ortaya koyduğu savunulmaktadır (Anlıak ve Dinçer, 2005). Powless ve Eliot (2002)'da, Amerika'da risk altındaki gruplara yönelik olarak hazırlanan ve uygulanan bir program olan Head Start dahilinde anaokulu çocuklarından oluşan gruba eklettik bir yaklaşımla sosyal beceri eğitimi programı uygulamışlardır. Araştırma sonucunda sosyal beceri eğitimi ile desteklenen Head Start programı çocuklarda istendik sosyal davranışların görülmesinde etkili olmuştur.

Sosyal Beceri Eğitimi Programı ile desteklenmiş Montessori yönteminin anaokulu çocuklarının duyguları anlama ve sosyal problem çözme becerilerine etkisi incelemeyi amaçlayan bu araştırma sonuçları da alan yazında yer alan bulgularla paralellik göstermektedir. Alan yazında, farklı yaklaşımlarla erken çocukluk döneminde sosyal beceri eğitimi alan çocukların sosyal problem çözme becerilerinde ve prososyal davranışlarında olumlu ilerlemelerin olduğu vurgulanmaktadır. Webster-Stratton, Reid ve Hammond (2001), Incredible Years Dinozor Sosyal Beceri Programı'nın problem davranışlar üzerindeki etkisini araştırmışlardır. Araştırma sonucunda, programa katılan deneme grubundaki çocukların kontrol grubunda bulunan çocuklara göre; dışa yönelik problem davranışlarında azalma, okulda daha az

saldırgan davranışlar sergileme, arkadaşlarıyla daha fazla prososyal davranışlar sergileme ve problemlerle başa çıkma becerilerinde olumlu yönde farklılık olduğu bulgularına ulaşılmıştır. Dereli (2008) ise araştırmasında, İnanılmaz Yıllar Dinozor Sosyal Beceri Eğitimi Programı'nın altı yaş çocuklarının sosyal problem çözme becerilerine etkisini değerlendirmiştir. Araştırma sonucunda sosyal beceri eğitimi programına katılan deneme grubu altı yaş çocuklarının Wally Sosyal Problem Çözme Testi'ne vermiş oldukları prososyal cevaplar artmış ve çocukların vermiş oldukları antisosyal cevaplar azalmıştır. Hutchings, Bywater, Gridley, Whitaker, Martin-Forbes ve Gruffydd (2011), Incredible Years uluslararası Dinozor Sosyal Beceri Eğitimi Programı'nın Birleşik Krallık Gwynedd'da yüksek risk grubunda bulunan beş ile dokuz yaş arasında bulunan çocuklar üzerindeki etkisini araştırmışlardır. Araştırma sonucunda müdahale programına dahil olan çocukların kontrol grubu çocuklarına göre sosyal problem çözme becerilerinde artış yaşandığı görülmüştür.

Araştırmada Sosyal Beceri Eğitimi Programı'nın etkisini arttırdığını düşündüren bir etkende aile katılımıdır. Programda aile katılımını arttırmak ve çocuğun becerilerini evde de desteklemek amacıyla hazırlanmış ebeveynlerin çocuklarla beraber yaptıkları destekleyici ev etkinlikleri yer almaktadır. Her oturum sonunda çocukların evde aileleriyle yapılması önerilen destekleyici ev etkinlikleri ebeveynlere gönderilmiştir ve ebeveynlerden geri bildirimde bulunulması beklenmiştir. Ayrıca ailelere her ünitenin başında ve sonunda, öğretilen kavramlar ve çocukta geliştirilmeye çalışılan becerilerle ilgili düzenli olarak mektuplar göndermiştir. Böylece ailelerin sınıf etkinliklerine katılmaları teşvik edilmiştir. Aile ile eğitim kurumu arasındaki bu paylaşım, okulla ebeveyn arasındaki işbirliği çalışmalarını da güçlendirmiştir. Bu etkinliklerle aileler çocuklarını daha yakından tanıma fırsatı bulmuşlardır ve çocuklarıyla kurdukları sosyal ilişkide olumlu birer model olma çabalarını daha çok arttırmış olabilir. Catron (1993)'a göre, ailelerin sınıf ortamında ve evde çocuklarıyla etkinlikler yapması, çocukların kendilerini desteklenmiş hissetmelerine neden olmaktadır ve öğrenmeye güdülenmeyi arttırmaktadır. Yaşar Ekici (2013)'nin aile katılımının çocukların sosyal becerileri üzerine etkisini incelediği araştırma sonucunda, bu araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir. Yaşar Ekici (2013)'nin yaptığı araştırma sonucunda okul öncesi eğitim kurumlarında yapılan aile katılım çalışmalarına aktif katılım gösteren ailelerin

çocuklarının genel sosyal becerilerinin, sosyal işbirliği, sosyal bağımsızlık-sosyal kabul ve sosyal etkileşim becerilerinin, aktif katılım göstermeyen ailelerin çocuklarına oranla daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

Bu araştırmada, Sosyal Beceri Eğitimi Programı ile desteklenmiş Montessori yöntemi (deneme grubu) pür Montessori yöntemi uygulanan bir grupla (kontrol 1 grubu) değil aynı zamanda halihazırda uygulanan Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programı uygulanan bir grupla da (kontrol 2 grubu) çocukların sosyal problem çözme becerileri açısından karşılaştırılmıştır. Deneme grubu çocuklarının sosyal problem çözme becerileri puan ortalamaları hem kontrol 1 grubu çocuklarının sosyal problem çözme becerileri puan ortalamalarından hem de kontrol 2 grubu çocuklarının sosyal problem çözme becerileri puan ortalamalarından yüksektir. Her ne kadar Milli Eğitim Bakanlığı'nın alan uzmanlarından oluşturduğu komisyonun hazırlamış olduğu bu program, öğretmenlerimizi konu öğretiminden uzaklaştırarak, hedeflere ve hedef davranışlara yönelterek çocukların aktif katılımının sağlandığı problem çözme becerilerini destekleyen etkinlikler planlamayı hedeflemiş olsa da, uygulamada bu amaçlara çok da ulaşamadığı gözlenmektedir (Anlıak ve Dinçer, 2005).

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmada elde edilen bulgulara dayalı olarak ulaşılan sonuçlara ve bu sonuçlara dayalı olarak sunulan önerilere yer verilmiştir.

6.1. Sonuç

Bu araştırma Sosyal Beceri Eğitimi Programı ile desteklenmiş Montessori yönteminin anaokulu çocuklarının duyguları anlama ve sosyal problem çözme becerilerine etkisini incelemek amacıyla yapılmıştır.

Araştırmanın çalışma grubuna, deneme grubuna 18, kontrol 1 grubuna 19 ve kontrol 2 grubuna 16 çocuk olmak üzere toplam 53 çocuk dahil edilmiştir.

Araştırmada veri toplama aracı olarak Wally Duygular Testi ve Wally Sosyal Problem Çözme Testi kullanılmıştır. Testler deneme ve kontrol gruplarına öntest ve sontest olarak, ayrıca deneme grubuna sontestten altı hafta sonra izleme testi olarak uygulanmıştır. Elde edilen verilerin analizinde Kruskal Wallis H testi ve Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır.

Elde edilen bulgular doğrultusunda aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır;

- Sosyal Beceri Eğitimi Programı ile desteklenmiş Montessori yönteminin uygulandığı deneme grubu çocuklarının, pür Montessori yönteminin uygulandığı kontrol 1 grubu çocuklarının ve MEB Okul Öncesi Eğitim Programı'nın uygulandığı kontrol 2 grubu çocuklarının Wally Duygular Testi sontest puan ortalamaları arasında deneme grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.
- Sosyal Beceri Eğitimi Programı ile desteklenmiş Montessori yönteminin uygulandığı deneme grubu çocuklarının, pür Montessori yönteminin uygulandığı kontrol 1 grubu çocuklarının ve MEB Okul Öncesi Eğitim Programı'nın uygulandığı kontrol 2 grubu çocuklarının Wally Sosyal Problem Çözme Testi sontest puan ortalamaları arasında deneme grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

- Sosyal Beceri Eğitimi Programı ile desteklenmiş Montessori yönteminin uygulandığı deneme grubu çocuklarının Wally Duygular Testi son test puan ortalamaları ile izleme testi puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark tespit edilmemiştir.
- Sosyal Beceri Eğitimi Programı ile desteklenmiş Montessori yönteminin uygulandığı deneme grubu çocuklarının Wally Sosyal Problem Çözme Testi son test puan ortalamaları ile izleme testi puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark tespit edilmemiştir.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular doğrultusunda ulaşılan genel sonuç; Sosyal Beceri Eğitimi Programı ile desteklenmiş Montessori yönteminin anaokulu çocuklarının duyguları anlama ve sosyal problem çözme becerilerini olumlu yönde etkilediği ve pür olarak uygulanan Montessori yöntemine ve MEB Okul Öncesi Eğitim Programı'na göre duyguları anlama ve sosyal problem çözme becerileri açısından daha etkili olduğudur.

6.2. Öneriler

Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda geliştirilen öneriler eğitimciler ve araştırmacılara yönelik olarak sunulmuştur;

- Araştırmada Sosyal Beceri Eğitimi Programı ile desteklenmiş Montessori yönteminin anaokulu çocuklarının duyguları anlama ve sosyal problem çözme becerilerini olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Yöntemin Sosyal Beceri Eğitimi Programı ile desteklenerek uygulanması önerilmektedir.
- Araştırmada çocukların duyguları anlama ve sosyal problem çözme becerileri incelenmiştir. Bundan sonra yapılacak araştırmalarda çocukların, akran ilişkileri, öğretmenleri ve çevreleri ile ilişkileri, bağımsızlık ve sorumluluk alma davranışlarının araştırılması önerilmektedir.
- Araştırma tipik gelişim gösteren çocuklar ile yürütülmüştür. Sosyal Beceri Eğitimi ile desteklenmiş Montessori yönteminin özel gereksinimli

çocukların gelişimleri üzerindeki etkisinin incelenmesinde araştırmacılara önerilmektedir.

- Sosyal Beceri Eğitimi Programı ile desteklenmiş Montessori yönteminin ülkemizde uygulanan diğer alternatif okul öncesi eğitim programları ve yaklaşımları ile çocuğun farklı gelişim alanları üzerine etkilerinin incelenmesi önerilmektedir.
- Sosyal Beceri Eğitimi Programı ile desteklenmiş Montessori yöntemi ile birlikte Sosyal Beceri Eğitimi Programı ile desteklenmiş diğer alternatif yaklaşımlar ülkemize uyarlanarak uygulama çalışmaları yapılabilir. Bu çalışmaların sonuçlarına göre okul öncesi eğitime yönelik iyileştirme çalışmaları yapılabilir.

KAYNAKLAR

- Adelman, H. S. & Taylor, L. (2005). Classroom climate. In S. W. Lee, P. A. Lowe & E. Robinson (Eds.), *Encyclopedia of school psychology*. (p. 88-90). Thousand Oaks, CA: Sage Pub.
- Ahn, H. J. (2005). Child care teachers' strategies in children's socialization of emotion. *Early Childhood Development and Care*, 175(1), 49-61.
- Al, S., Midilli Sarı, R. & Candas Kahya, N. (2012). A different perspective on education: Montessori and Montessori school architecture. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 46, 1866-1871.
- Albayrak, B. & Kutlu, Y. (2009). Ergenlerde öfke ifade tarzı ve ilişkili faktörler. *Maltepe Üniversitesi Hemşirelik Bilim ve Sanatı Dergisi*, 2(3), 57-69.
- Alisinanoğlu, F. & Özbey, S. (2011). *Okul öncesi dönemde sosyal beceri ve problem davranış eğitimi program örnekleri*. İstanbul: Morpa Yayıncılık.
- Alpan, Y. (2006). *Ankara örnekleminde 12-36 aylık bebek ve çocuklar için sosyal ve duygusal değerlendirme aracının Türk çocuklarına uyarlanması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Altınışik, Ş. (2014). Montessori eğitiminde metalaşma. *Eleştirel Pedagoji Dergisi*, 35, 50-52.
- AMI-USA (2015). Association Montessori International-USA. Retrived from <http://amiusa.org/ami-montessori-and-the-common-core-state-standards/>
- Anlıak, Ş. & Dinçer, Ç. (2005). Okul öncesi dönemde kişiler arası bilişsel problem çözme becerilerinin geliştirilmesi. *Eurasion Journal of Educational Research*, 20, 122 -134.
- Anlıak, Ş. & Dinçer, Ç. (2006). Farklı eğitim yaklaşımları uygulayan okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların kişiler arası problem çözme becerilerinin değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 38(1), 149-166.
- Anooshian, L. J., Pascal, V. U. & McCreath, H. (1984). Problem mapping before problem solving: oung children's cognitive maps and search strategies in large scale environments. *Child Development*, 55, 1820- 1834.

- Ansari, A. & Winsler, A. (2014). Montessori public school pre-K programs and the school readiness of low-income Black and Latino children. *Journal of Educational Psychology, 106*(4), 1066-1079.
- Akbaş, S. C. (2005). *Okulöncesi eğitime devam eden altı yaş grubu çocukların sosyal problem çözme becerilerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akbaş, M. & Hesapçıoğlu, M. (1996). Eğitimde özgürlükçü paradigma. *Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 8*(1),1-13.
- Akkök, F. (1999). *İlköğretimde sosyal becerilerin geliştirilmesi: Öğretmen el kitabı*. İstanbul: MEB Basımevi.
- Arda, T. B. & Ocak, ř. (2012). Social competence and promoting alternative thinking strategies - Paths preschool curriculum. *Educational Sciences: Theory & Practice, 12*(4), 2679-2698.
- Arı, M. & Yaban, E. H. (2012). Age and gender differences in social problem solving skills of 9-11 year-old children. *Education and Science, 37*(164), 188-203.
- Arı, R. (2006). *Gelişim ve Öğrenme*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Arı, R. & Seçer, Z. (2004). Okulöncesi dönemdeki çocukların duygusal yüz ifadelerini tanıma becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 11*, 67-84.
- Asher, S. R. & Coie, J. D. (1990). *Peer rejection in childhood*. New York: Cambridge University Press.
- Asher, S. R. & Dodge K. A. (1986). Identifying children who are rejected by their peers. *Developmental Psychology, 22*, 444-449.
- Aslan, A. K. (2001). İlköğretim 1. kademe öğretmenlerinin yaşam kalitesi ve mesleki doyumları. *Ege Eğitim Dergisi, 1*(1), 63-82.
- Aslan, E. (2008). Drama temelli sosyal beceri eğitiminin 6 yaş çocuklarının sosyal ilişkiler ve işbirliği davranışlarına etkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Avcı, N. (2003). *Gelişimde 0-3 yaş, Yaşama merhaba*, (1. Basım). İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Avcıoğlu, H. (2003). Okul öncesi dönemdeki çocuklara sosyal becerilerin öğretilmesinde işbirlikçi öğrenme yöntemi ile sunulan öğretim programlarının

- etkinliğinin incelenmesi. *Omep Dünya Konsey Toplantısı ve Konferansı Bildiri Kitabı, 1*, Ankara: Ya-pa Yayınları, 490- 504.
- Avcıoğlu, H. (2005). *Etkinliklerle sosyal beceri öğretimi*, (2. Baskı). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Avcıoğlu, H. (2012). Zihinsel yetersizliği olan çocuklara sosyal beceri kazandırmada işbirliğine dayalı öğrenme ve drama yöntemi doğrultusunda hazırlanan öğretim programının etkililiği. *Eğitim ve Bilim*, 37(163), 110-125.
- Azmitia, M. (1988). Peer interaction and problem solving: When are two heads better than one? *Child Development*, 59, 87-96.
- Bacanlı, H. (2012). *Sosyal Beceri Eğitimi*, (4. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Baker-Henningham, H., Walker, S. P., Powell, C. & Meeks Gardner, J. (2009). Preventing behaviour problems through a universal intervention in Jamaican basic schools. A pilot study. *West Indian Medical Journal*, 58(5), 460-464.
- Balkaya, F. & Şahin, N. H. (2003). Çok boyutlu öfke ölçeği. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 14(3), 192-202.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37(2), 122-147.
- Bandura, A. (1989). *Social cognitive theory*. In R. Vasta (Ed.), *Annals of child development*. Vol. 6. Six theories of child development (pp. 1-60). Greenwich, CT: JAI Press.
- Bandura, A., Ross, D. & Ross, S. A. (1963). Imitation of film mediated aggressive models. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 66, 3-11.
- Barkley, R. A., Shelton, T.L., Crosswait, C., Moorehouse, M., Fletcher, K., Barrett, S., Jenkins, L. & Metevia, L. (2000). Multi-method psycho-educational intervention for preschool children with disruptive behavior: Preliminary results at post-treatment. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41, 319-332.
- Bash, M. A. S. & Camp, B. W. (1985). *Think aloud: Increasing social and cognitive skills- A problem solving program for children in the classroom*. London: Research Press Pub.

- Başal, H. A. (2005). *Okul öncesi eğitimin ilke ve yöntemleri*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Battistich, V., Schaps, E. & Wilson, N. (2004). Effects of an elementary school intervention on students' "connectedness" to school and social adjustment during middle school. *The Journal of Primary Prevention*, 24(3), 243-262.
- Bayer, A. (2015). *Montessori yönteminin okul öncesi (36-66 ay) çocuklarının öz bakım becerilerine etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Beelmann, A., Pfungsten, U. & Lösel, F. (1994). Effects of training social competence in children. A meta-analysis of recent evaluation studies. *Journal of Clinical Child Psychology*, 23, 260-271.
- Beken, S. (2009). *Montessori yöntemi etkinliklerinin 5-6 yaş çocuklarının el becerilerinin gelişimine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Berk, L. E. (2013). *Bebekler ve çocuklar, Doğum öncesinden orta çocukluğa*. (Çev. N. Işıkoğlu Erdoğan). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Bernstein, G. S. (1981). Research issues in training interpersonal skills for the mentally retarded. *Education and Training of the Mentally Retarded*, 1, 70-74.
- Biaggio, M. K. (1989). Sex differences in behavioral reactions to provocation of anger. *Psychological Reports*, 64, 23-26.
- Bierman, K. L. (1989). Improving the peer relationships of rejected children. In B. B. Lahey & A. E. Kazdin (Eds.), *Advances in clinical child psychology*, New York: Plenum.
- Bierman, K. L., Domitrovich, C. E., Nix, R. L., Gest, S. D., Welsh, J. A., Greenberg, M. T., Blair, C., Nelson, K. E. & Gill, S. (2008). Promoting academic and social-emotional school readiness: The Head Start REDI Program. *Child Development*, 79(6), 1802-1817.
- Biggam, F. & Power, K. (1999). A comparison of the problem-solving abilities and psychological distress of suicidal, bullied and protected prisoners. *Criminal Justice and Behavior*, 26(2), 196-216.

- Bilgin, N., Ergenç, A. & Timurcanday, Ö. N. (1985). Bireylerce algılanan şekliyle yaşam kalitesi. *Ege Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayını*, 4(1), 157-169.
- Bingham, A. (1983). *Çocuklarda problem çözme yeteneklerinin geliştirilmesi*. Oğuzkan, F. A. (Çev.). 4. Basım, İstanbul: MEB Basımevi.
- Bohnert, A. M., Crnic, K. A. & Lim, K. G. (2003). Emotional competence and aggressive behavior in school age children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 31(1), 79-91.
- Bowlby, J. (1980). *Loss: Sadness and depression*. London: Hogarth Press.
- Bredenkamp, S. & Copple, C. (1997). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs*. Washington: NAEYC.
- Brophy, J. (1996). *Enhancing students' socialization: Key elements*. Eric Documents, ED395713.
- Brown, W. H., Odom, S. L. & McConnell, S. R. (2008). *Social competence of young children: Risk, disability, and intervention*. Baltimore, MD: Brookes.
- Bülbül, Ş. & Giray, S. (2011). Analysis of the relationship structure between socio demographic features and happiness sensation. *Ege Academic Review*, 11, 113-123.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademik Yayıncılık.
- Büyüктаşkapu, S. (2011). Montessori materyalleri. E. Çakıroğlu Wilbrandt (Ed.). *Okul Öncesi Eğitimde Montessori Yaklaşımı* (s. 156-211). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Byun, W., Blair, S. N. & Pate, R. R. (2013). Objectively measured sedentary behavior in preschool children: Comparison between Montessori and traditional preschools. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 10(2), 1-7.
- Camras, L. A., Dunn, J., Izard, C. E., Lazarus, R., Panksepp, J., Rothbart, M. K., et al. (1994). *What develops in emotional development?* In P. Ekman & R. J. Davidson (Eds.), *The nature of emotions: Fundamental questions* (pp. 345–375). New York: Oxford University Press.
- Camras, L. A., Oster, H., Bakeman, R., Meng, Z., Ujiie, T. & Campos, J. L. (2007). Do infants show distinct negative facial expressions for fear and anger?

- Emotional expression in 11 month old European American, Chinese, and Japanese infants. *Infancy, 11*, 131-155.
- Cartledge, G. & Milburn, J. F. (1978). The case for teaching social skills in the classroom: A review. *Review of Educational Research, 48*(1), 133–156.
- Cartledge, G. & Milburn, J. F. (1986). *Teaching social skills to children*, (2nd ed.). New York: Pergamon Press.
- Cartledge, G. & Milburn, J. F. (1995). *Teaching social skills to children: Innovative approaches*, (3rd ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Caldarella, P. & Merrell, K. W. (1997). Common dimensions of social skills of children and adolescents: A taxonomy of positive behaviors. *School Psychology Review, 26*, 264–278.
- Campos, J. J. (2009). Unpublished review of Santrock, J. W. *Life- Span development*. New York: McGraw-Hill.
- Castellanos, A. G. (2002). *A comparison of traditional vs Montessori education in relation to children's self-esteem, self-efficacy, and prosocial behavior*. Doctoral Dissertation. Carlos Albizu University, Miami, Florida.
- Catron, E. C. (1993). *Early childhood curriculum*. New York: John Allen Publishing Company.
- Cichetti, D., Ganiban, J. & Barnett, D. (1991). Contributions from the study of high risk populations to understanding the development of emotion regulation. In: J. Garber & K. A. Dodge (Ed.), *The Development of Emotion Regulation and Dysregulation*, UK, Cambridge: Cambridge University Pres, pp. 15-48.
- Coie, J. D. & Dodge, K. A. (1998). Aggression and antisocial behavior. In W. Damon & N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of child psychology: 5th ed.: Social, emotional and personality development* (Vol. 3, pp. 779– 862). New York: Wiley.
- Cole, P. M., Dennis, T. A., Smith-Simon, K. E. & Cohen, L. H. (2009). Preschoolers' emotion regulation strategy understanding: Relations with emotion socialization and child self-regulation. *Social Development, 18*(2), 324-352.
- Coleman, M. C. (1992). *Behavior disorders: Theory and practice*, (3rd ed.). Boston: Allyn and Bacon.

- Condillac, E. B. (2001). *Essay on the Origin of Human Knowledge*, Translated by Hans Aarsleff, Cambridge University Press.
- Conner, N. W. & Fraser, M. W. (2011). Preschool social–emotional skills training: A controlled pilot test of the making choices and strong families programs. *Research on Social Work Practice*, 21(6), 699-711.
- Connolly, J. A. & Doyle, A. B. (1984). Relation of social fantasy play to social competence in preschoolers. *Developmental Psychology*, 20, 797–806.
- 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.
- Cummings, E. M. (1994). Marital conflict and children’s functioning. *Social Development*, 3(1), 16–36.
- Çağdaş, A. & Seçer, Z. (2002). *Çocuk ve ergende sosyal ve ahlak gelişimi*. İstanbul: Nobel Yayın Dağıtım.
- Çakıroğlu Wilbrandt, E. (2008). *Okul öncesi dönem montessori yöntemi ile kaynaştırma uygulamaları*. Ankara: Poyraz Ofset.
- Çakıroğlu Wilbrandt, E. (2009). *Maria Montessori yöntemiyle çocuk eğitimi sanatı, Eğitimciler ve ebeveynler için el kitabı*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Çiftçi, İ. (2001). *Zihinsel engelli bireyler için hazırlanan bilişsel süreç yaklaşımına dayalı sosyal beceri programının etkililiğinin incelenmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çiftçi, İ. & Sucuoğlu, B. (2009). *Bilişsel süreç yaklaşımıyla sosyal beceri öğretimi*, (6. Baskı). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. & Büyüköztürk, Ş. (2010). *Çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamaları*, (Birinci baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- D’Zurilla, T. J. & Goldfried, M. (1971). Problem-solving and behavior modification. *Journal of Abnormal Psychology*, 78, 104-126.
- Dağseven, D. (2001). *Zihinsel engelli öğrencilere, temel toplama ve saat okuma becerilerinin kazandırılması, sürekliliği ve genellenebilirliğinde, doğrudan ve basamaklandırılmış öğretim yaklaşımlarına göre hazırlanan öğretim*

- materyallerinin farklılaşan etkililiği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Dağseven-Emecen, D. (2008). *Zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrencilere sosyal becerilerin kazandırılmasında doğrudan öğretim ve bilişsel süreç yaklaşımları ile yapılan öğretimin etkililiklerinin ve verimliliklerinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Danişman, Ş. (2012). Montessori yaklaşımına genel bir bakış ve eğitim ortamının düzenlenmesi. *Eğitimde Politika Analizi Dergisi*, 1(2), 85-113.
- Daoust, C. J. (2004). *An Examination of Implementation Practices in Montessori Early Childhood Education*. Unpublished Doctoral Dissertation. University of California, Berkeley.
- Demiralp, S. (2014). *Montessori metodu ve uygulamaları*, (1. Basım). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Denham, S. A. (1998). *Emotional development of young children*. New York: Guilford.
- Denham, S. A, Bassett, H. H. & Wyatt, T. (2007). The socialization of emotional competence. In: Grusec, J., Hastings, P., (Eds.). *Handbook of socialization: Theory and research*. New York: Guilford Press. pp. 614–637.
- Denham, S. A., Blair, K. A., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Auerbach Major, S. & Queenan, P. (2003). Preschool emotional competence: Pathway to social competence? *Child Development*, 74(1), 238-256.
- Denham, S. A. & Couchoud, E. (1987). *Young preschoolers' ability To identify emotion in equivocal situations*. Annual Meetings Of The American Psychological Association.
- Denham, S. A. & Kochanoff, A. T. (2002). Parental contributions to preschoolers' understanding of emotion. *Marriage and Family Review*, 34, 311–343.
- Dereli, E. (2008). *Çocuklar için sosyal beceri eğitim programının 6 yaş çocukların sosyal problem çözme becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Dereli-İman, E. (2013). Çocuklar için Sosyal Problem Çözme Ölçeği'nin 6 yaş grubu için Türkiye uyarlaması ve okul öncesi davranış problemleri ile sosyal

- problem çözüme becerileri arasındaki ilişkiler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13, 491-498.
- DeVries, R. & Göncü, A. (1987). Interpersonal relations in four-year olds in Dyads from Constructivist and Montessori programs. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 8, 481-501.
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95, 542-575.
- Dilthey, W. (1995). *Hermeneutik – Tin Bilimleri*, (Çev. Doğan Özlem), İstanbul: Paradigma Yayınevi.
- Dinçer, Ç. & Güneysu, S. (1997). Examining the effects of problem solving training on the acquisition of interpersonal problem solving skills by 5 years old children in Turkey, *International Journal of Early Years Education*, 5(1), 37-46.
- Dinçer, Ç. & Güneysu, S. (2001). Examining the premanence of problem-solving training given for the acquisition of interpersonal problem-solving skills. *International Journal of Early Years Education*, 9(3), 207-219.
- Dodge, K. A., Lansford, J. E., Burks, V. S., Bates, J. E., Petit, G. S., Fontaine, R. & Price, J. M. (2003). Peer rejection and social information-processing factors in the development of aggressive behavior problems in children. *Child Development*, 74, 374-393.
- Domitrovich, C. E., Cortes, R. C. & Greenberg, M. T. (2007). Improving young children's social and emotional competence: A randomized trial of the preschool "PATHS" curriculum. *The Journal of Primary Prevention*, 28(2), 67-91.
- Dunn, J. & Hughes, C. (1998). Young children's understanding of emotions within close relationships. *Cognition and Emotion*, 12, 171-190.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D. & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432.
- Durmuşoğlu Saltalı, N., Deniz, M. E., Çeliköz, N. & Arı, R. (2009). Altı yaş çocukları için duygusal becerilerin değerlendirilmesi testi'nin (aces)

- Türkçe'ye uyarlanması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42(1), 403-420.
- Durmuşoğlu Saltalı, N. (2010). *Duygu eğitiminin okul öncesi dönem çocuklarının duygusal becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Durualp, E. (2009), *Anasınıfına devam eden altı yaş çocuklarının sosyal uyum ve becerilerine oyun temelli sosyal beceri eğitiminin etkisinin incelenmesi: Çankırı örneği*. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Egan, G. (2014). *The Skilled Helper: A Problem-Management and Opportunity-Development Approach to Helping*. United States of America: Brooks/Cole Cengage Learning.
- Ekinci Vural, D. (2006). *Okul öncesi eğitim programındaki duyuşsal ve sosyal becerilere yönelik hedeflere uygun olarak hazırlanan aile katılımlı sosyal beceri eğitimi programının çocuklarda sosyal becerilerin gelişmesine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Ekinci Vural, D. & Gürşimşek, I. (2009). Okul öncesi eğitimde aile katılımlı sosyal beceri eğitimi. *E-journal of New World Sciences Academy Education Sciences*, 4(3), 1110-1122.
- Ekman, P. & Friesen, W. V. (1986). A new pan-cultural facial expression of emotion. *Motivation and Emotion*, 10, 159-168.
- Ekman, P., Friesen, W. V. & O'Sullivan, M. (1987). Universal and cultural differences in the judgments of facial expressions of emotion. *Journal of Personality And Social Psychology*, 53(4), 712-717.
- Elliot, S. N. & Gresham, F. M. (1993). Social skills interventions for children. *Behavior Modification*, 17(3), 287-313.
- Elias, M., Arnold, H. & Hussey, C. S. (2003). Introduction: EQ, IQ, and effective learning and citizenship. In M. Elias & H. Arnold (Eds.), *EQ+ IQ=best leadership practices for caring and successful schools* (pp. 3–10). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

- Epstein, P. (1995). Goldilocks and the sensitive periods of Maria Montessori. *Tomorrow's Child*, 3(5), 13-16.
- Erden, Ş. (2008). Duygusal Gelişim. (Ed.) M. E. Deniz. *Erken Çocukluk Döneminde Gelişim*, (2. Basım). Ankara: Maya Akademi Yayıncılık.
- Erdoğan, S. (2003). *Okulöncesi Dönemde Çevre Eğitimi ve Drama. Okulöncesinde Drama ve Tiyatro*. Türkiye 5. Drama Liderleri Buluşması Bildirileri. Oluşum Tiyatrosu ve Drama Atölyesi. Ankara: Fersa Matbaacılık, s.93-99.
- Ergin, H. (2003). *İletişim becerileri eğitim programının okul öncesi dönem çocuklarının iletişim beceri düzeylerine etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Erişen, Y. & Güleş, F. (2007). Montessori materyallerinin tasarım kalitesi özelliklerinin değerlendirilmesi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18, 287-305.
- Erwin, P. G. (1994). Effectiveness of social skills training with children: A meta analytic study. *Counselling Psychology Quarterly*, 7(3), 1-6.
- Fantino, E. (1973). *Emotion*. In J. A. Nevin (Ed.), *The study of behavior: Learning, motivation, emotion, and instinct*. Glenview, Illinois: Scott, Foresman.
- Farina, E. & Belacchi, C. (2014). The relationship between emotional competence and hostile/prosocial behavior in Albanian preschoolers: An exploratory study. *School Psychology International*, 35(5), 475-484.
- Feez, S. (2010). *Montessori and early childhood: A guide for students*. London: Sage Pub.
- Fivush, R. & Haden, C. A. (2005). Parent-child reminiscing and the construction of a subjective self. In B.D. Homer & C. S. Tamis-LeMonda (Eds.) *The development of social cognition and communication*. Mahwah, New Jersey: Erlbaum. pp. 315-336.
- Franc, B. & Subotic, V. (2015). *Differences in phonological awareness of five-year-olds from Montessori and regular program preschool institutions*. The Faculty of Teacher Education University of Zagreb Conference - Researching Paradigms of Childhood and Education, 13th – 15th April 2015/ Opatija, Croatia.

- Foschi, R. (2008). Science and culture around the Montessori's first "Children's Houses" in Rome (1907–1915). *Journal of the History of the Behavioral Sciences*, 44(3), 238–257.
- Gardner, R., Cartledge, G., Seidl, B., Woolsey, L. & Schley, G. (2001). The Mt. Olivet after-school program: An alternative intervention for at-risk students. *Remedial and Special Education*, 22(1), 22-33.
- Gauvain, M. (2001). *The social context of cognitive development*. New York: The Guilford Press.
- Gerhardt, S. (2004). *Why love matters: How affection shapes a baby's brain*. New York: Brunner- Routledge.
- Gerrig, R. J. & Zimbardo, P. G. (2013). *Psioloji ve Yaşam*. (Çev: Dr. Gamze Sart). 19. basımdan çeviri. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Giren, S. (2013). *Sosyal problem çözme eğitiminin altı yaş çocuklarının matematik becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Glenn, C. M. (2003). *The longitudinal assessment study (LAS): Eighteen year follow-up*. Final Report. Eric Document Number: ED478792. Retrieved July 30, 2007, from ERIC database.
- Goldstein, A. P. & Pentz, M. (1984). Psychological skills training and the aggressive adolescent. *School Psychology Review*, 13, 311-323.
- Goleman, D., Boyatzis, R. & McKee, A. (2002). *Yeni Liderler* (Çeviri: Nayir, F. & Deniztekin, O.). İstanbul: Varlık Yayınları.
- Goleman, D. (2005). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. (10th anniversary edition). New York: Bantam Books.
- Gooding, L. F. (2010). *The effect of a music therapy-based social skills training program on social competence in children and adolescents with social skills deficits*. Dissertation of doctor of philosophy. The Florida State University, College of Music, Florida.
- Goodman, S. H., Barfoot, B., Frye, A. A. & Belli, A. M. (1999). Dimensions of marital conflict and children's social problem-solving skills. *Journal of Family Psychology*, 13(1), 33-45

- Goodman, S. H., Gravitt, G. & Kaslow, N. J. (1995). Social problem solving: A moderator of the relation between negative life stress and depression symptoms in children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 23(4), 473–485.
- Gottman, J. M. (1983). How children become friends. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 48(3), 1-85.
- Grazzini, C. (1996). The four planes of development. *The NAMTA Journal*, 21(2), 208-241.
- Green V. A., Cillessen, A. H. N., Recheis, R., Patterson, M. M. & Hughes, J. M. (2008). Social problem solving and strategy use in young children. *Journal of Genetic Psychology*, 169(1), 92-112.
- Greenspan, S. I. (1997). *The growth of the mind and the endangered origins of intelligence*. USA: Perseus Books Inc.
- Gresham, F. M. & Nagle, R. J. (1980). Social skills training with children: Responsiveness to modeling and coaching as a function of peer orientation. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 48(6), 718-729.
- Gresham, F. M. & Elliott, S. N. (1987). The relationship between adaptive behavior and social skills: Issues in definition and assessment. *The Journal Of Special Education*, 21(1), 167–181.
- Gresham, F. M. & Elliott, S. N. (1990). *The social skills rating system*. Circle Pines, MN: American Guidance Service.
- Gross, T. F. (2004), The perception of four basic emotions in human and nonhuman faces by children with autism and other developmental disabilities. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 32(5), 469–480.
- Gueldner, B. & Merrell, K. (2011). Evaluation of a Social-Emotional Learning Program in conjunction with the exploratory application of performance feedback incorporating motivational interviewing techniques. *Journal of Educational & Psychological Consultation*, 21(1), 1-17.
- Gunter, L., Caldarella, P., Korth, B. B. & Young, K. R. (2012). Promoting social and emotional learning in preschool students: Study of Start Pre-K. *Early Childhood Education Journal*, 40, 151-159.

- Gülay, H. & Akman, B. (2009). *Okul öncesi dönemde sosyal beceriler*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Güleş, F., Kayılı, G., Yıldız, F. Ü., Yiğit Kolçak, T., Öngören, S. & Aydoğdu, Ç. (2011). *Okul öncesi dönemde Montessori Eğitimi Kurs Modülü*. Nitelikli Okul Öncesi Eğitimi İçin Montessori Eğitimi Projesi. T.C. Başbakanlık Merkezi Finans ve İhale Birimi.
- Günindi, Y. (2010). *Anasınıfına devam eden altı yaş çocuklarına uygulanan Sosyal Uyum Becerileri Programı'nın çocukların sosyal uyum becerilerinin gelişimine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Güven, İ. (2006). Okul öncesi dönemde toplumsal yaşam becerilerinin kazandırılmasında yaratıcı dramının kullanımı. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1(1), 99-115.
- Halberstadt, A. G., Denham, S. A. & Dunsmore, J. C. (2001). Affective social competence. *Social Development*, 10, 79–119.
- Han, S. S., Catron, T., Weiss, B. & Marciel, K. K. (2005). A teacher-consultation approach to social skills training for pre-kindergarten children: Treatment model and short-term outcome effects. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 33(6), 681-693.
- Harris, M. A. (2007). Differences in mathematics scores between students who receive traditional Montessori instruction and students who receive music enriched Montessori instruction. *Journal for Learning through the Arts*, 3(1). <http://www.artsedsearch.org/summaries/differences-in-mathematics-scores-between-students-who-receive-traditional-montessori-instruction-and-students-who-receive-music-enriched-montessoriiinstruction#sthash.cDlh0iES.dpuf>
- Hartup, W. W. (1999). Peer experience and its developmental significance. In M. Bennet (Ed.), *Developmental Psychology: Achievements and prospects* (pp. 106-125). Philadelphia, PA: Psychology Press.
- Hartup, W. W. & Laursen, B. (1993). Conflict and context in peer relations. In C. H. Hart (Ed.). *Children on playgrounds: Research perspectives and applications*. Albany: State University of New York Press.

- Hatfield, E. & Rapson, R. L. (2010). *Emotional contagion*. In I. B. Weiner & W. E. Craighead (Ed.). *Encyclopedia of Psychology*, (4th Edition). Hoboken, NJ: John Wiley and Sons.
- Hatton, S. C., Tschernitzb, N. & Gomersallc, H. (2005). Social anxiety in children: Social skills deficit, or cognitive distortion? *Behaviour Research and Therapy*, 43(1), 131-141.
- Haviland, J. M. & Lelwica, M. (1987). The induced affect response: Ten week-old infants' responses to three emotion expressions. *Developmental Psychology*, 23, 97-104.
- He, H. L., Yan, H., Zuo, L., Liu, L. & Zhang, X. P. (2009). Effects of Montessori education on the intellectual development in children aged 2 to 4 years. *Chinese journal of contemporary pediatrics*, 11(12), 1002-1005.
- Hendron, R. (2011). *The social development of the child in the mixed aged setting*. Retrived From: <http://montessoricommons.cc/the-social-development-of-the-child-in-the-mixed-aged-setting/>
- Herrera, M. & Little, E. (2005). Behaviour problems across home and kindergarten in an Australian Sample. *Australian Journal of Educational & Development Psychology*, 5, 77-90.
- Hersen, M. & Eisler, R. (1976). *Social skills training*. In W. Craighead A. Kazdin M. Mahoney (Eds.), *Behavior modification: Principles, issues, and application*. New York: Plenum Press.
- Hobbs, A. (2008). *Academic achievement: Montessori and non-Montessori private school settings*. Doctoral dissertation. University of Houston, Houston.
- Hops, H. (1983), Children's social competence and skill: Current research practices and future directions. *Behavior Therapy*, 14, 3-18.
- Howard, V. F., Williams, B. & Lepper, C. E. (2011). *Özel gereksinimi olan küçük çocuklar: Eğitimciler, aileler ve hizmet verenler için bir başlangıç*. (Çeviri Edit. Gönül Akçamete). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Howing, P. T., Wodarski, J. S., Kurtz, P. D. & Gaudin, J. M. (1990). The empirical base for the implementation of social skills training with maltreated children. *Social Work*, 35(5), 460-467.

- Hune, B. J. & Nelson, M. C. (2002). Effects of teaching a problem-solving strategy on preschool children with problem behavior. *Behavioral Disorders, 27*(3), 185–207.
- Hutchings, J., Bywater, T. J., Gridley, N., Whitaker, C. J., Martin-Forbes, P. & Gruffydd, S. (2011). The incredible years therapeutic social and emotional skills programme: A pilot study. *School Psychology International, 33*(3), 285–293.
- Hybron, D. (2000). Two philosophical problems in the study of happiness. *Journal of Happiness Studies, 1*, 207–225.
- Izard, C. E. (2009). Emotion theory and research: Highlights, unanswered questions, and emerging issues. *Annual Review of Psychology, 60*, 1-25.
- Izard, C. E., Fantauzzo, C. A., Castle, J. M., Haynes, O. M., Rayias, M. F., & Putnam, P. H. (1995). The ontogeny and significance of infants' facial expressions in the first 9 months of life. *Developmental Psychology, 31*, 997–1013
- Izard, C. E., Fine, S., Schultz, D., Mostow, A., Ackerman, B. & Youngstrom, E. (2001). Emotion knowledge as a predictor of social behavior and academic competence in children at risk. *Psychological Science, 12*, 18–23.
- Izard, C. E., King, K. A., Trentacosta, C. J., Morgan, J. K., Laurenceau, J. P., Krauthamer-Ewing, E. S. & Finlon, K. J. (2008). Accelerating the development of emotion competence in Head Start children: Effects on adaptive and maladaptive behavior. *Development and Psychopathology, 20*, 369-397.
- Janusz, J. A., Kirkwood, M. W., Yeates, K. O. & Taylor, H. G. (2002). Social problem solving skills in children with traumatic brain injury: Long-term outcomes and prediction of social competence. *Child Neuropsychology, 8*, 179-194.
- Jarvis, J. (2015). *The association between preschool type and children's concentration abilities*. Honors Projects. Bowling Green State University, Ohio, USA.

- Johnson, J. L. (2000). *Preventing conduct problems and increasing social competence in high-risk preschoolers*. A doctoral dissertation. Regent University, Virginia.
- 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. (1984). *The nature of the child*. New York: Basic Books.
- Karaoğlu, M. (2011). *Başarıya İlk Adım Erken Müdahale Programının 5-6 yaş grubu çocuklarının problem davranışlarına, sosyal becerilerine ve akademik etkinliklerle ilgilenme sürelerine olan etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kargı, E. (2009). *Bilişsel yaklaşıma dayalı kişilerarası sorun çözme becerileri kazandırma (BSÇ) programının etkililiği: Okul öncesi dönem çocukları üzerinde bir araştırma*. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kassinove, H. & Sukhodolsky, D. G. (1995). *Anger disorders: basic science and practice issues. Anger disorders: Definition, diagnosis and treatment*. Kassinove, H. (Ed.), Washington: Taylor & Francis.
- Katz, L. & McClellan, D. E. (1997). *Fostering children's social competence: The teacher's role*. USA: National Association for Education of Young Children.
- Kayılı, G., Koçyiğit, S. & Erbay, F. (2009). Montessori yönteminin beş - altı yaş çocuklarının alıcı dil gelişimine etkisinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 26, 347-355.
- Kayılı, G. (2010). *Montessori yönteminin anaokulu çocuklarının ilköğretime hazır bulunuşluklarına etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Kayılı, G. & Arı, R. (2011). Examination of the effects of the Montessori method on preschool children's readiness to primary education. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 11(4), 2091-2109.
- Kayılı, G. & Kuşcu, Ö. (2012). Examination of social competence and school adjustment of primary school children who had pre-school education with the Montessori method. *Journal of Teaching and Education*, 1(2), 399-405.

- Kazdin, A. E., Esveldt, D. K., French, N. H. & Unis, A. S. (1987). Effects of parent management training and problem-solving skills training combined in the treatment of antisocial child behavior. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 26(3), 416–424.
- Keçecioglu, Ö. (2015). *MEB Okul Öncesi Eğitim Programı ve Montessori Yaklaşımına göre eğitim alan 5 yaş çocuklarının sosyal becerilerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kim, M. J., Doh, H. S., Hong, J. S. & Choi, J. S. (2011). Social skills training and parent education programs for aggressive preschoolers and their parents in South Korea. *Children and Youth Services Review*, 33(6), 838-845.
- Kleinginna, P. R. & Kleinginna, A. M. (1981). A categorized list of emotion definitions, with suggestions for a consensual definition. *Motivation and Emotion*, 5(4), 345-379.
- Knapczyk, D. R. & Rodes, P. (1996). *Teaching social competence: A practical approach for improving social skills in students at-risk*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole
- Kobiella, A., Grossmann, T., Reid, V. M. & Striano, T. (2008). The discrimination of angry and fearful facial expressions in 7 month old infants: An event related potential study. *Cognition and Emotion*, 22, 133-146.
- Koçyiğit, S. & Kayılı, G. (2008). Montessori eğitimi alan ve almayan anaokulu öğrencilerinin sosyal becerilerinin karşılaştırılması. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20, 511-516.
- Koçyiğit, S., Kayılı, G. & Erbay, F. (2010). Montessori yönteminin beş - altı yaş çocuklarının dikkat toplama becerilerine etkisinin incelenmesi. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 372, 16–21.
- Konold, T. R., Jamison, K. R., Stanton-Chapman, T. L. & Rimm-Kaufman, S. E. (2010). Relationships among informant based measures of social skills on student achievement: A longitudinal examination of differential effects by sex. *Applied Developmental Science*, 14, 18-34.
- Konrad, S. & Hendl, C. (2001). *Duygularla güçlenmek*. İstanbul: Hayat Yayıncılık.

- Korinek, L. & Popp, P. A. (1997). Collaborative mainstream integration of social skills with academic instruction. *Preventing School Failure, 41*, 148 - 152.
- Korkmaz, E. (2005). *Montessori metodu ve Montessori okulları: Türkiye`de Montessori okullarının yönetim ve finansman bakımından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Korkmaz, E. (2006). *Montessori metodu: Eğitimde bir alternatif*. Ankara: Algi Yayıncılık.
- Koruklu, N. & Yılmaz, N. (2010). Çatışma çözme ve arabuluculuk eğitimi programının okul öncesi kurumlara devam eden çocukların problem çözme becerisine etkisi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 1(1)*, 1-20.
- Kramer, T., Calderalle, P., Christensen, L. & Shatzer, R. H. (2010). Social and emotional learning in the kindergarten classroom: Evaluation of the strong start curriculum. *Early Childhood Education Journal, 37*, 303-309.
- Kuru Turaşlı, N. (2006). *6 Yaş grubu çocuklarda benlik algısını desteklemeye yönelik sosyal-duygusal hazırlık programının etkililiğinin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kurt, F. (2007). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden beş-altı yaş çocuklarının sosyal uyum ve becerilerine proje yaklaşımı eğitimi programlarının etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ladd, G. W. & Mize, J. (1983). A cognitive-social learning model of social-skill training. *Psychology Review, 90(2)*, 127-157.
- Ladd, G. W. (2005). *Children's peer relations and social competence*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Lahat, A., Walker, O. L., Lamm, C., Degnan, K. A., Henderson, H. A. & Fox, N. A. (2014). Cognitive conflict links behavioural inhibition and social problem solving during social exclusion in childhood. *Infant and Child Development, 23*, 273-282.

- Laible, D. & Thompson, R. (2002). Early parent-child conflict: Lessons in emotion, morality, and relationships. *Child Development, 73*, 1187–1203.
- Lemos, M. & Meneses, H. (2002). Social competence assessment: The portuguese version of SSRS teacher scale. *Psicologia: Teoria e Pesquisa, 18*, 267–274.
- Lillard, P. P. (2014). *İlk ve ortaokulda Montessori eğitimi*. (Çev: Okhan Gündüz). İstanbul: Kaknüs Eğitim.
- Lillard, P. P. (2013). *Montessori modern bir yaklaşım*. (Çev: Okhan Gündüz). İstanbul: Kaknüs Eğitim.
- Lin, A. S. (1996). *The effects of curriculum-based peer-mediated social skills training on the positive peer interactions of preschool children with special needs*. Doctoral dissertation. The Ohio State University, USA.
- Lochman, J. E. & Dunn, S. E. (1993). An intervention and consultation model from a social cognitive perspective: A description of the anger coping program. *School Psychology Review, 22*, 458–471.
- Lopata, C., Wallace, N. & Finn, K. (2005). Comparison of academic achievement between Montessori and traditional educational programs. *Journal of Research in Childhood Education, 20*(1), 5-13.
- Lyubomirsky, S., Sheldon, K. M. & Schkade, D. (2005). Pursuing happiness: The architecture of sustainable change. *Review of General Psychology, 9*, 111-131.
- Mayeux, L. & Cillessen, A. H. (2003). Development of social problem solving in early childhood: stability, change, and associations with social competence. *The Journal of Genetic Psychology, 164*(2), 153-173.
- McClellan, D. E. & Kinsey, S. J. (1999). Children's social behavior in relation to participation in mixed-age or same-age classrooms. *Early Childhood Research & Practice, 1*(1), Spring. Online journal, <http://ecrp.uiuc.edu/v1n1/mcclellan.html>.
- McCombs, B. (2004). The learner-centered psychological principles: A framework for balancing academic achievement and social-emotional learning outcomes. In J. E. Zins, R. W. Weissberg, M. C. Wang, & H. J. Walberg (Eds.), *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* (pp. 23–39). New York: Teachers College Press.

- Merrell, K. W. (1995). Relationships among early childhood behavior rating scales: Convergent and discriminant construct validity of preschool and kindergarten behavior scales. *Early Education and Development*, 6(3), 253-264.
- Merrell, K. W. & Gimpel, G. A. (1998). *Social Skills of Children and Adolescents. Conceptualization, Assessment, Treatment*. London: Lawrence Erlbaum Associates Publishes.
- Merrell, K. W. (2002). *Preschool and kindergarten behavior scales. Examiner's manual*, (2nd Edition). Pro-ed and International Publisher.
- Miller, A. L., Fine, S. E., Gouley, K. K., Seifer, R., Dickstein, S. & Shields, A. (2006). Showing and telling about emotions: Interrelations between facets of emotional competence and associations with classroom adjustment in head start preschoolers. *Cognition And Emotion*, 20(8), 1170-1192.
- Money, C. G. (2000). *An introduction to Dewey, Montessori, Piaget, and Vygotsky*. Manchester: Redleaf Press.
- Montessori, M. (1946). *Teacher training course notes, Social and emotional development*. Retrived 31.08.2015 from: <http://www.livingmontessori.com/development.htm>
- Montessori, M. (1949). *The absorbent mind*. Aydar: The Theosophical Publishing House.
- Montessori, M. (1953). *La mente del bambino*. Roma: Officine Grafiche Aldo Garzanti.
- Montessori, M. (1982). *Çocuk eğitimi, Montessori metodu*, (2. Baskı). İstanbul: Sander Yayınları.
- Montessori, M. (1999). *Annelik sanatı*. (Çeviren: Cemal Külhanbeyi). İstanbul: Bahar Yayınevi.
- Morgan, C. T. (2005). *Psikolojiye Giriş*. (Çev: H. Arııcı ve ark.). Ankara: Meteksan.
- Morrison, G. S. (2007). *Early childhood education today*, (10th Edition). New Jersey: Prentice Hall.
- Murray, A. K. (2008). *Public perceptions of Montessori education*. Doctoral dissertation. University of Kansas, Department of Pshychology and Research in Education, Kansas City.

- Mutlu, B., Ergişi, A., Bütün Ayhan, A. & Aral, N. (2012). Okul öncesi dönemde Montessori eğitimi. *Ankara Sağlık Bilimleri Dergisi*, 1(3), 113-128.
- NAMTA (2015). North American Montessori Teachers' Association. Retrived 09.03.2015 from <http://www.montessori-namta.org/>
- Navaro, L. (2006). *Gerçekten beni duyuyor musun?*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Nietzsche, W. F. (2005). *Deccal*. (Çev. Orhan Tuncay), İstanbul: Gün Yayıncılık.
- Oğuz, V. & Köksal Akyol, A. (2006). Çocuk eğitiminde Montessori yaklaşımı. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(1), 243-256.
- Öğülmüş, S. & Kargı, E. (2015). The interpersonal cognitive problem solving approach for preschoolers. *Turkish Journal of Education*, 4(1), 19-28.
- Ömeroğlu, E., Yayla Ceylan Ş., Erbay, F. & Özyürek, A. (2010). *Okulöncesi eğitimde dramatik etkinliklerden dramaya teoriden uygulamaya*. Ankara: Eğiten Kitap.
- Ömeroğlu, E., Büyüköztürk, Ş., Aydoğan, Y., Çakan, M., Özyürek, A., Gültekin Akduman, G., Günindi, Y., Kutlu, Ö., Çoban, A., Ceylan, Ş., Özaydın, L., Sert, N., Yurt, Ö., Koğar, H., Karayol, S., Ceyhun, A. T., Atabey, D. & Oğuz, T. (2014). *Okul öncesi çocuklar için sosyal beceri destek eğitimi öğretmen rehber kitabı, OSBEP*. Ankara: Fikriale Ajans.
- Öngören, S. (2008). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden dört – beş yaş grubu çocuklarına geometrik şekil kavramı kazandırmada Montessori eğitim yönteminin etkililiği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Özbey, S. (2009). *Anaokulu ve anasınıfı davranış ölçeği'nin (pkbs-2) geçerlik güvenirlik çalışması ve destekleyici eğitim programının etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özbey, S. (2012). Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylık çocuklarının sosyal beceri ve problem davranışlarının okul ve ev ortamına göre incelenmesi. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 23(2), 21-32.
- Özdemir Beceren, B. (2012). *Güçlü Başlangıç Sosyal Duygusal Öğrenme Programı'nın 5 yaş çocuklarının sosyal ve duygusal gelişimleri üzerine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Özdemir Topaloğlu, A. (2013). *Etkinlik temelli sosyal beceri eğitiminin çocukların akran ilişkilerine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Özerem, A. & Kavas, R. (2013). Montessori approach in pre-school education and its effects. *The Online Journal of New Horizons in Education*, 3(3), 12-25.
- Özmen, D. (2013). *Beş-altı yaş grubu çocukların akran ilişkilerinin sosyal problem çözme becerisi açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Öztürk Samur, A. (2011). Maria Montessori'nin hayatı, Montessori yönteminin tarihsel gelişimi ve ilkeleri. E. Çakıroğlu Wilbrandt (Ed.). *Okul öncesi eğitimde Montessori yaklaşımı*. (s. 12-49). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Pahl, K. M. & Barrett, P. M. (2007). Development of social-emotional competence in preschool-aged children: Introduction of the Fun Friends Program. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 17(1), 81-90.
- Parker, J. G. & Asher, S. R. (1987). Peer relations and later personal adjustment: Are low-accepted children at risk? *Psychological Bulletin*, 102(3), 357-389.
- Parker, J. G. & Asher, S. R. (1993). Friendship and friendship quality in middle childhood: Links with peer group acceptance and feelings of loneliness and social dissatisfaction. *Developmental Psychology*, 29, 611-621.
- Pate, R. R., O'Neill, J. R., Byun, W., McLver, K. L., Dowda, M. & Brown, W. H. (2014). Physical activity in preschool children: Comparison between Montessori and traditional preschools. *Journal of School Health*, 84(11), 716-721.
- Patterson, G. R. (1982). *Coercive family interactions*. Eugene, OR: Castalia.
- Patterson, G. R. (Ed.). (1990). *Depression and aggression in family interaction*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Patterson, G. R. (2002). Etiology and treatment of child and adolescent antisocial behavior. *The Behavior Analyst Today*, 3, 133-144.
- Patterson, G., Reid, J. & Dishion, T. (1992). *Antisocial boys*. Eugene, OR: Castalia.
- Peng, H. H. (2009). *A comparison of the achievement test performance of children who attended Montessori schools and those who attended Non-Montessori schools in Taiwan*. Doctoral dissertation. Indiana State University, Taiwan.

- Pettit, G. S., Dodge, K. A. & Brown, M. M. (1988). Early family experience, social problem solving patterns, and children's social competence. *Child Development, 59*, 107-120.
- Pignatari, M. (1967). *Maria Montessori*. Roma: Comitato Italiano Dell'Omep.
- Plutchik, R. (1980). *Emotion: A psychoevolutionary synthesis*. New York: Harper & Row.
- Pollard, M. (1996). *İnsanlık tarihine yön verenler, Maria Montessori*. (Çeviren: Leyla Onat). Ankara: İlkaynak.
- Polat Unutkan, Ö. (2003). *Marmara ilköğretime hazır oluş ölçeğinin geliştirilmesi ve standardizasyonu*. Yayınlanmamış doktora tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Polman, H., Orobio de Castro, B., Koops, W., Van Boxtel, H. W. & Merk, W. W. (2007). A meta-analysis of the distinction between reactive and proactive aggression in children and adolescents. *Journal of Abnormal Child Psychology, 35*, 522-535.
- Powless, L. D. & Eliot, N. S. (2002). *Assessment of social skills of native American preschoolers: Teachers and parent rating*. University of Wisconsin, Madison, USA.
- Punia, D., Balda, S. & Punia, S. (2005). Promoting social competence for development of rural girl child. *Journal of Human Ecology, 18*(3), 173-176.
- Raimundo, R., Carapito, E., Pereira, A. I., Marques-Pinto, A., Lima, M. L. & Ribeiro, M. T. (2012). School Social Behavior Scales: An adaptation study of the Portuguese version of the Social Competence scale from SSBS-2. *The Spanish Journal of Psychology, 15*(3), 1473-1484.
- Rathunde, K. & Csikszentmihalyi, M. (2005). The social context of middle school: Teachers, friends, and activities in Montessori and traditional school environments. *The Elementary School Journal, 106*(1), 59-79.
- Raver, C. C. & Knitzer, J. (2002). *Ready to enter: What research tells policy makers about strategies to promote social and emotional school readiness among three and four year old children*. New York: Mailman School of Public Health, Columbia University, National Center for Children in Poverty.

- Raver, C. C. & Zigler, E. F. (1997). Social competence: An untapped dimension in evaluating Head Start's success. *Early Childhood Research Quarterly*, 12, 363-385.
- Reid, M. J., Webster-Stratton, C. & Hammond, M. (2007). Enhancing a Classroom Social Competence and Problem-Solving Curriculum by Offering Parent Training to Families of Moderate- to High-Risk Elementary School Children. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 36(4), 605-620.
- Reker, D. L. (2002). *Children's emotional intelligence as a mediator between children's attachment security and their internalizing and externalizing behaviors*. Master thesis. Trent University, Ontario, Canada.
- Rich, A. R. & Bonner, R. L. (2004). Mediators and moderators of social problem solving. In E. C. Chang, T. J. D'Zurilla, & L. J. Sanna, (Eds.). *Social problem solving: Theory, research, and training* (pp. 11-17). Washington, DC: American Psychological Association.
- Riggio, R. E. (1986). Assessment of basic social skills. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(3), 649-660.
- Rimm-Kaufman, S. E., Pianta, R. C. & Cox, M. J. (2000). Teachers' judgements of problems in the transition to kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*, 15, 147-166.
- Rindskopf Dohrmann, K., Nishida, T. K., Gartner, A., Kerzner Lipsky, D. & Grimm, K. J. (2007). High school outcomes for students in a public Montessori Program. *Journal of Research in Childhood Education*, 22(2), 205-217.
- Rocha-Decker, M. S.(2004). *The development and validation of the proactive assesment of social skill for preschool children*. Unpublished doctoral dissertation. The College of Education, Universty of Oregon.
- Rubin, K. H., Burgess, K. B. & Coplan, R. J. (2002). Social withdrawl and shyness. In P. K. Smith & C. Hart (Eds.). *Blackwell's handbook of childhood social development* (pp. 329- 352). USA: Blackwell Publishers.
- Rubin, K.H. & Krasnor, L.R. (1986). *Social-cognitive and social behavioral perspectives on problem solving*. In M. Perlmutter (Ed.), *Cognitive perspectives on children's social and behavioral development*. The Minnesota Symposia on Child Psychology (Vol. 18). Hillsdale, N.J.: Erlbaum (pp. 1-68).

- Rudolph, K. D. & Heller, T. L. (1997). Interpersonal problem solving, externalizing behavior, and social competence in preschoolers: A knowledge–performance discrepancy? *Journal of Applied Developmental Psychology, 18*, 107–117.
- Saarni, C. Campos, J. J., Camras, L. A. & Witherington, D. (2006). *Emotional development: Action, communication and social understanding*. In: Damon W, Eisenberg N, editors. *Handbook of child psychology: Vol 3. Social, emotional, and personality development*. 6th ed. Wiley; New York, pp. 226–299.
- Sablic, M. & Kolar, E. B. (2014). *Future teachers' opinions about Montessori language didactic materials*. International Conference of Challenges in Building Child Friendly Communities, 10-12 October 2014, Zadar, Croatia.
- Salovey, P., Detweiler, B. J., Steward, W. T. & Bedell, B. T. (2001). *Affect and health relevant cognition*. *Handbook of affect and social cognition*. London: Lawrence Erlbaum.
- Salovey, P. & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality, 9*, 185-211.
- San Bayhan, P. & Artan, İ. (2009). *Çocuk gelişimi ve eğitimi*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Santrock, J. W. (2015). *Yaşam boyu gelişim, gelişim psikolojisi*. (Çev. Edt: Galip Yüksel). Ankara: Nobel Akademi.
- Schaffer, H. R. (2005). *Child psychology*, (2nd. Ed.). UK: Blackwell Pub.
- Schneider, B. H. (1992). Didactic methods for enhancing children's peer relations: A quantitative review. *Clinical Psychology Review, 12*, 363-382.
- Schober, O. (1999). *Beden dili davranış anahtarı*. İstanbul: Arion Yayınevi.
- Schulte, F., Vannatta, K. & Barrera, M. (2014). Social problem solving and social performance after a group social skills intervention for childhood brain tumor survivors. *Psycho-Oncology, 23*, 183–189.
- Seçkin, N. & Koç, G. (1998) Okulöncesi eğitimi kurumlarında program. *Yaşadıkça Eğitim, 57*, 6-9.
- Segal, J. (2009). *Duygusal zekanızı yükseltmek-Uygulamalı bir kılavuz*. (Çev: Selin/Pelin Öztürk). İstanbul: Nokta Kitap.

- Seldin, T. (2001). *A sense of timeless beauty designing facilities for Montessori programs*. Sarasota: The Montessori Foundation Press.
- Seldin, T. & Epstein, P. (2003). *The Montessori way*. Florida: The Montessori Foundation.
- Shankland, R., França, L.R., Genolini, C. M., Guelfi, J.D. & Ionescu, S. (2009). Preliminary study on the role of alternative educational pathways in promoting the use of problem-focused coping strategies. *European Journal of Psychology of Education*, 24(4), 499-512.
- Shure, M. B. (2001). *I Can Problem Solve (ICPS) An interpersonal cognitive problem-solving program pre-K*. IL. Research Press.
- Shure, M. B. & Spivack, G. (1982). Interpersonal problem-solving in young children: A cognitive approach to prevention. *American Journal of Community Psychology*, 10, 341-356.
- Singh, R. (2005). The Montessori method. *New Delhi*, 546, 38-43.
- Skinner, B. F. (1953). *Science and human behavior*. New York: Macmillan Limited.
- Smith, M. & Walden, T. (1999). Understanding feelings and coping with emotional situations: A comparison of maltreated and nonmaltreated preschoolers. *Social Development*, 8(1), 93-116.
- Snyder, H. (2001). Child delinquents. In R. Loeber & D. P. Farrington (Eds.), *Risk factors and successful interventions*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Sobe, N. W. (2004). Challenging the gaze: the subject of attention and a 1915 Montessori demonstration classroom. *Educational Theory*, 54(3), 281-297.
- Soundy, C. S. (2009). Young children's imaginative play: Is it valued in Montessori classrooms? *Early Childhood Education Journal*, 36, 381-383.
- Spence, S. H. (1983). Teaching social skills to children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 24(4), 621-627.
- 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.
- Spivack, G., Platt, J. J. & Shure, M. B. (1976). *The problem solving approach to adjustment*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Spivack, G. & Shure, M. B. (1985). ICPS and beyond: Centripetal and centrifugal forces. *American Journal of Community Psychology*, 13, 226-243.

- Sroufe, L. A. (1997). *Emotional development: The organization of emotional life in the early years*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Squires, J. (2003). *The importance of early identification of social and emotional difficulties in preschool children*. Early Identification Program. Early Intervention Program Center on Human Development, University of Oregon, Oregon, USA.
- Stein, N. L. & Albro, E. R. (2001). The origins and nature of arguments: Studies in conflict understanding, emotion, and negotiation. *Discourse processes*, 32, 113- 133.
- Stein, N. L. & Levine, L. J. (1999). The early emergence of emotional understanding and appraisal: Implications for theories of development. In T. Dalgleish & M. J. Power (Eds.). *Handbook of cognition and emotion*, pp. 383-408, Chichester, UK: Wiley.
- Stephens, T. M. (1978). *Social skills in the classroom*. OH: Columbus Cedars Press.
- Stevens, A. D. (2009). *Social problem solving and cognitive flexibility: Relations to social skills and problem behavior of at risk young children*. Doctoral thesis. Seattle Pacific University, School of Psychology, Family and Community, Seattle.
- Strain, P. S. & Odom, S. L. (1986). Peer social initiations: Effective intervention for social skills development of exceptional children. *Exceptional Children*, 52(6); 543-551.
- Sukhodolsky, D. G., Golub, A., Stone, E. C. & Orban, L. (2005). Dismantling anger control training for children: A randomized pilot study of social problem-solving versus social skills training components. *Behavior Therapy*, 36(1), 15-23.
- Sutton, J., Smith, P. K. & Swettenham, J. (1999). Bullying, theory of mind: A critique of the social skills deficit view of anti-social behaviour. *Social Development*, 8(1) 117 - 127.
- Swindells, D. & Stagnitti, K. (2006). Pretend play and parents' view of social competence: the construct validity of the Child-Initiated Pretend Play Assessment. *Australian Occupational Therapy Journal*, 53, 314-324.

- Şahin, G. (2009). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş çocuklarının özerklik ve atılganlık düzeyleri ile sosyal problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Tenenbaum, H. R., Visscher, P., Pons, F. & Harris, P. L. (2004). Emotional understanding in Quechua children from an agro-pastoralist village. *International Journal Of Behavioral Development*, 28(5), 471-478.
- Tepeli, K. (2011). Montessori yaklaşımında çocuğun gelişimi ve eğitimi. E. Çakıroğlu Wilbrandt (Ed.). *Okul Öncesi Eğitimde Montessori Yaklaşımı*. (s. 50-85). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Tepeli, K. & Yılmaz, E. (2012). Üç farklı programa göre eğitim alan okul öncesi çocukların sosyal kural algılarının incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 28, 197-207.
- Tepeli, K. & Yılmaz, E. (2013). Social Problem-Solving Skills of Children in Terms of Maternal Acceptance-Rejection Levels. *US-China Education Review B*, 3(8), 581-592.
- Thorndike, E. L. (1920). Intelligence and it uses. *Harper's Magazine*, 140, 227-235.
- Thornton, S. (1998). *Çocuklar Problem Çözüyor*. İstanbul: Gendaş Yayıncılık.
- Tomkins, S. (1981). The quest for primary motives; Biography and autobiography of an idea. *Journal of Personality and Social Psychology*, 41, 306-329.
- Topbaş, E. (2013). *Montessori yöntemi ile çocuk eğitimi*. Ankara: Panama Yayıncılık.
- Toran, M. (2011). *Montessori yönteminin çocukların kavram edinimi, sosyal uyumları ve küçük kas motor becerileri üzerindeki etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Torrance, M. & Chattin-McNichols, J. (2005). *Montessori Education Today, Approaches to Early Childhood Education*, Jaipaul L. Roopnarine ve James E. Johnson (Eds.). 4. Edition, Prentice Hall Publication, Newjersey.
- Törestad, B. (1990). What is anger provoking? A psychophysical study of perceived causes of anger. *Aggressive Behavior*, 16(1), 9-26.
- Trawick-Smith, J. (2013). *Early childhood development, A multicultural perspective*, (6th ed.). USA: Pearson Education.

- Tremblay, R. E., Mass, L. C., Pagani, L. & Vitaro, F. (1996). From childhood physical aggression to adolescent maladjustment: The Montreal prevention experiment. In R. D. Peters, & R. J. MacMahon (Eds.), *Preventing childhood disorders, substance abuse and Delinquency*. Thousand Oaks: Sage.
- Trentacosta, C. J., Izard, C. E., Mostow, A. J. & Fine, S. E. (2006). Children's emotional competence and attentional competence in early elementary school. *School Psychology Quarterly*, 21(2), 148-170.
- Ulutaş, İ. (2005). *Anasınıfına devam eden altı yaş çocuklarının duygusal zekalarına duygusal zeka eğitiminin etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ulutaş, İ. & Tutkun, C. (2015). *Montessori eğitim yöntemi ve uygulama örnekleri*. Temel, F. Z. (Ed.). Her yönüyle okul öncesi eğitim 7. (2. Baskı). Ankara: Hedef CS Basın Yayın.
- Uysal, A. (2014). *Anne destekli, anne desteksiz sosyal beceri eğitimi alan ve almayan okul öncesi çocukların sosyal beceri düzeyleri ve benlik kavramlarının karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Üre, Ö., Arı, R. & Seçer, Z. (2008). *Çocukta duygusal gelişim ve ruh sağlığı*. Konya: Selçuk Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesini Yaşatma ve Geliştirme Vakfı Yayınları.
- Vuslat, O. & Köksal Akyol, A. (2006). Çocuk eğitiminde Montessori yaklaşımı, *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(1), 243-256.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. United States of America: Harvard College.
- Walker, S., Irving, K. & Berthelsen, D. (2002). Gender influences on preschool children's social problem-solving strategies, *The Journal of Genetic Psychology*, 163(2), 197-209.
- Warschausky, S., Argento, A. G., Hurvitz, E. & Berg, M. (2003). Neuropsychological status and social problem solving in children with congenital or acquired brain dysfunction. *Rehabilitation Psychology*, 48, 250-254.

- Webster-Stratton, C. (1990). *Dina Dinosaur's Social Skills and Problem-Solving Curriculum*. Seattle, WA: Incredible Years.
- Webster-Stratton, C. (1998). Preventing conduct problems in Head Start children: Strengthening parent competencies. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 66*(5), 715–730.
- Webster-Stratton, C. (2012). *Incredible teachers: Nurturing children's social, emotional and academic competence*. West Seattle: Incredible Years Inc.
- Webster-Stratton, C. (2015). *The Incredible Years programs, for researchers*. Retrieved 29.04.2015 from <http://incredibleyears.com/for-researchers/>
- Webster-Stratton, C. & Hammond, M. (1999). Marital conflict management skills, parenting style and early onset conduct problems: Processes and pathways. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 40*, 917-927.
- Webster-Stratton, C. & Lindsay, D. W. (1999). Social competence and early-onset conduct problems: Issues in assessment. *Journal of Child Clinical Psychology, 28*, 25–93.
- Webster-Stratton, C. & Reid, M. J. (2004). Strengthening social and emotional competence in young children-The foundation for early school readiness and success, Incredible years classroom social skills and problem-solving curriculum. *Infants and Young Children, 17*(2), 96-113.
- Webster-Stratton, C., Reid, M. J. & Beauchaine, T. P. (2013). One-year follow-up of combined parent and child intervention for young children with ADHD. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology, 42*, 251-261.
- Webster-Stratton, C., Reid, M. J. & Hammond, M. (2001). Preventing conduct problems, promoting social competence: A parent and teacher training partnership in Head Start. *Journal of Clinical Child Psychology, 30*(3), 283–302.
- Webster-Stratton, C., Reid, M. J., & Stoolmiller, M. (2008). Preventing conduct problems and improving school readiness: Evaluation of the Incredible Years teacher and child training programs in high-risk schools. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 49*(5), 471-488.
- Weikart, D. P. (1998). A Perspective in high scope's early education research. *Early Child Development and Care, 33*, 29-40.

- Weissberg, R. P., Kumpfer, K. L. & Seligman, M. E. P. (2003). Prevention that works for children and youth: An introduction. *American Psychologist*, 58(6/7), 425-432.
- Werner, N. E. & Crick, N. R. (2004). Maladaptive peer relationships and the development of relational and physical aggression during middle childhood. *Social Development*, 13(4), 495-514.
- Westwood, P. (1993). *Commonsense methods for children with special needs: Strategies for the regular classroom*, (4th Edition), London: Routledge Falmer.
- Williams, M. (1996). *Plato, Piaget, and Montessori: A Study of Development Theories*. Unpublished dissertation thesis, Baylor University, Texas.
- Wilson, W. (1967). Correlates of avowed happiness. *Psychological Bulletin*, 67, 294-306.
- Wortham, S. C. (2010). *Early childhood curriculum: Developmental bases for learning and teaching*. Wortham: Pearson Press.
- Worzbyl, J. C. & O'Rourke, K. (1989). *Elementary school counseling: A blueprint for today and tomorrow*. West Kilgore Avenue: Accelerated Development, Inc.
- Yaban, H. & Yükselen, A. (2007). Korunmaya muhtaç yedi-onbir yaş grubu çocuklarının sosyal problem çözme becerilerinin incelenmesi. *Toplum ve Sosyal Hizmet Dergisi*, 18(1), 49-68.
- Yaşar Ekici, F. (2013). Okul öncesi eğitim kurumlarındaki aile katılım çalışmalarına katılan ve katılmayan ailelerin çocuklarının sosyal beceriler açısından karşılaştırılması. *İZÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(3), 167-186
- Yaşar, M. (2015). Okul öncesi dönemde sosyal duygusal gelişim. F. Turan, A. İ. Yükselen (Ed.), *Her yönüyle okul öncesi eğitim, Okul öncesi dönemde gelişim*, (2. Baskı). Ankara: Hedef CS Basım ve Yayın.
- Yavuzer, H. (1998). *Çocuğın ilk 6 yılı*, (2. Basım). İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Yeates, K. O., Schultz, L. H. & Selman, R. L. (1991). The development of interpersonal negotiation strategies in thought and action: A social-cognitive link to behavioral adjustment and social status. *Merrill-Palmer Quarterly*, 37(3), 369-407.

- Yeates, K. O., Swift, E., Taylor, H. G., Wade, S. L., Drotar, D., Stancin, T. & Minich, N. (2004). Short-and long-term social outcomes following pediatric traumatic brain injury. *Journal of the International Neuropsychological Society*, 10, 412-426.
- Yıldırım Doğru, S. S. (2015). Efficacy of Montessori education in attention gathering skill of children. *Educational Reseach and Reviews*, 10(6), 733-738.
- Yılmaz, E. (2012). *60-72 aylık çocukların duyguları anlama becerilerinin sosyal problem çözme becerilerine etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Yılmaz, E. & Tepeli, K. (2013). 60-72 Aylık Çocukların Sosyal ProblemÇözme Becerilerinin Duyguları Anlama Becerileri Açısından İncelenmesi, *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 18,117-130.
- Yiğit, T. (2008). *Okulöncesi eğitim kurumlarında Montessori ve geleneksel öğretim yöntemleri alan çocukların sayı kavramını kazanma davranışlarının karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Youngblade, L. M. & Dunn, J. (1995). Individual differences in young children's pretend play with mother and sibling: Links to relationships and understanding of other people's feelings and beliefs. *Child Development*, 66, 1472-1492.
- Yörükoğlu, A. (2004). *Çocuk ruh sağlığı*, (27. Basım). İstanbul: Özgür Yayınları.
- Yukay, M. (2004). *Okul öncesi dönemdeki çocukların kişilerarası ilişkilerini geliştirmeye yönelik hazırlanmış sosyal beceri eğitimi programının değerlendirilmesi*. Marmara Üniversitesi I. Uluslararası Okul Öncesi Eğitim Kongresi, Temmuz, İstanbul.
- Yüksel, G. (1997). *Sosyal beceri eğitiminin üniversite örgencilerinin sosyal beceri düzeyine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

EKLER

Sosyal Beceri Eğitimi Programına Genel Bakış

Sosyal Beceri Eğitimi Programı Günlük Plan Örneği

Ev ödevi etkinlikleri örneği

Aile mektubu örneği

Wally Sosyal Problem Çözme Testi Örnek Madde (Erkek çocuk)

Wally Sosyal Problem Çözme Testi Örnek Madde (Kız çocuk)

Wally Duygular Testi Örnek Madde (Erkek çocuk)

Wally Duygular Testi Örnek Madde (Kız çocuk)

SOSYAL BECERİ EĞİTİMİ PROGRAMINA GENEL BAKIŞ

<p style="text-align: center;">Eylül Ünite 1</p> <p>Voli & Dino okul kurallarını öğretiyor</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Giriş ve tanıtım 2. Sınıf kuralları A/B 3. Kurallara uymamanın sonuçları <p style="text-align: center;">Ünite 2</p> <p>Dino okulda elinden gelenin en iyisini yapmayı öğretiyor</p> <ol style="list-style-type: none"> 4. Dinleme becerileri 5. & 6. Dinleme ve bekleme becerileri 7. & 8. Konsantrasyon becerileri 9. Yönergeleri takip etme 	<p style="text-align: center;">Eylül / Ekim Ünite 3</p> <p>Voli duyguları anlamayı ve tanımayı öğretiyor</p> <ol style="list-style-type: none"> 10. Rahatlamanın / Gevşemenin sırları A/B 11. Gözlerimiz yoluyla duyguları tanıma A/B 12. Hayal kırıklığı & Gurur A/B/C 13. Sözcükleri işiterek duyguları tanıma 14. Rahatlama / Sakinleşme termometresi 15. Duyguları incitmek – kalbini kırmak 16. Yalnız ve özel hissetme 17. Mutlu ve heyecanlıymış 18. Övgü – iltifat etme 	<p style="text-align: center;">Kasım / Aralık Ünite 4</p> <p>Voli nasıl problem çözüleceğini öğretiyor</p> <ol style="list-style-type: none"> 19. Problem çözmede birinci adım 20. Problem çözmede ikinci ve üçüncü adım A/B 21. Çözüm üretme 22. Daha fazla çözüm ve dedektif kulübü 23. Daha fazla çözüm ve özür dilemek 24. Daha fazla çözüm ve danışma 25. Sonuçlar (Güvenli, adil, iyi duygular) 26. Sonuçlar devam ediyor 27. Gözden geçirme, tekrar 28. & 29. Gözden geçirme, tekrar
<p style="text-align: center;">Ocak Ünite 5</p> <p>Minik kaplumbağa öfke kontrolünü öğretiyor</p> <ol style="list-style-type: none"> 30. Öfke – kızgınlık 31. Öfkeyi kontrol etme 32. Alay ve dışarıda kalmayla başa çıkma 33. Gözden geçirme, tekrar 34. Başka birinin öfkesini idare etme 35. Sakinleşme <p>Voli öfke kontrolünü ve problem çözmeyi değerlendiriyor – tekrarlıyor</p> <ol style="list-style-type: none"> 36. Sonuçların değerlendirilmesi 37. Problem çözme 38. Gözden geçirme- tekrar 39. Gözden geçirme- tekrar 40. Öfke 	<p style="text-align: center;">Şubat / Mart Ünite 6</p> <p>Moli nasıl arkadaşça davranılacağını öğretiyor</p> <ol style="list-style-type: none"> 41. Okulda yardımlaşma 42. Evde yardımlaşma 43. Yardımlaşma 44. Pozitif oyun becerileri A/B 45. Paylaşma 46. Paylaşma ve gruba girme becerileri 47. Takım çalışması 48. & 49. Okulda takım çalışması 50. & 52. Evde takım çalışması 53. Bireysel farklılıkları tanıma 	<p style="text-align: center;">Nisan / Mayıs Ünite 7</p> <p>Moli arkadaşlarla nasıl konuşulacağını açıklıyor</p> <ol style="list-style-type: none"> 54. Kendini tanıma 55. Soru sorma 56. Paylaşma için izin alma 57. Fikrini söyleme ve öneride bulunma 58. “Teşekkür ederim” ve “Lütfen” diyebilme 59. Dinleme 60. Yanlış yapıldığında “hayır” demeyi öğrenme 61. Problemler hakkında konuşma 62. & 63. Gözden geçirme ve yılsonu 64. Mezuniyet

Sosyal Beceri Eğitimi Programı Günlük Plan Örneği

1. Ünite

Voli & Dino okul kurallarını öğretiyor

1. Ders: Giriş ve Tanıtım

Plan: Bu dersin hedefi, öğretmenin Dino'yu çocuklara tanıtması ve Dinozor okulunu çocuklara açıklamasıdır. Öğretmen ilk olarak çocuklarla Dino'yu tanıştırır ve çocuklara Voli Dino ile karşılaşmayı hikayesini basit ve kısa cümlelerle anlatır.

Sunum: Dino şarkısı çocuklarla söylenir. Öğretmen, Dino'yu bir kutuya koyar. Bir öğrenciyi kutuya tıklamasını ve Dino'yu kutudan çağırmasını söyler. Dino kutudan çıkar ve kendini tanıtır (yaşını, ailesini, okulunu vb.) ve diğer bütün çocukların ellerine dokunarak ve isimlerini söyleyerek çocuklarla tanışır. Dino, çocuklara Dinozor okulunun ne olduğunu ve bir dedektif olarak çocukların neler öğreneceklerini açıklar.

Öğretmen: (kutuya bakarak) Dino, gel Dino. (yanıt yok) Dino gelmiyor çocuklar. Onu gelmesi için nasıl çağırmalıyız? (Merhaba demeye ve kendini tanıtmayla ilgili tartışma başlatılır).

Çocuklar: Merhaba Dino, buraya gel.

Öğretmen: (kutuyu kontrol ederek) Dino gelmek için korkuyor. (Çocuklara sorar) Burası güvenli bir yer mi çocuklar? Neden güvenli? Dino'ya neler söylememiz gerekli? (Beyin fırtınası).

Çocuklar: Buraya gel Dino, burası samimi bir yer (hoş), bizler seni burada incitmeyiz.

Dino: Oou, Merhaba! Sizler çok samimi ve hoş çocuklarsınız. Ben Dino Dinozor, dünyanın yaşayan son dinozoruyum. Ben bir milyar yaşındayım ve hepinizle tek tek tanışmak istiyorum. (Dino her çocuğu tek tek selamlar ve onlara bazı kişisel sorular sorar, kardeşin varmı? vb.)

Dino, çocuklara Dinozor okulunda yapacağı şeylerle ilgili bilgiler verir. Çocuklara Dedektif Kulübünü, ev ödevleri ve mektuplar için posta kutusunu ve dinozor hediyelerini anlatır.

Uygulama: Dino'nun veya ailesinin resmini çizelim etkinliği "I-2" (3-4 yaş) yada tanışma aktiviteleri yapılır "I-3" (4-5 yaş).

Aileye Mektup: 1. Mektup aileye gönderilir. (Mektupta program ailelere tanıtılır ve ailelere ev ödevlerinde nasıl yardımcı olacakları anlatılır).

Aktiviteler:

I-2: Dino'nun veya ailesinin resmini çizelim (3-4 yaş)

Yönerge verilerek Dino'nun veya ailesinin resmi çizdirilir yada boyanabilir. Öğretmen bu sırada çocuklara renklerle, şekillerle ve aile üyeleriyle ilgili tartışma başlatır ve onları yönlendirerek tartışmayı kolaylaştırır. (Sen iki kırmızı daire kullanmışsın, Bu kardeşin mi? vb.)

I-3: Çocuklardan, bütün sınıf arkadaşlarını dolaşarak, aynı yıl doğumlu, yada aynı hobiye sahip, yada aynı renkleri seven, köpekleri seven, yada top oynamayı seven vb. ortak yanları olan birini bulması istenir.

Materyaller: Sanat gereçleri-boylar, kalemler, renkli kağıtlar / Büyük bir kutu (çocuklarla dekore edilmiş ev ödevi kutusu) / Dinozor resimleri / Ev aktivitesi kağıtları

Ev ödevi etkinlikleri örneği

©The Incredible Years®



Ünite 1 - Etkinlik 2

Dinozor okuluyla ilgili bir resim çiz.



Ünite 1 - Etkinlik 3

Dino ve Voli'nin kim olduğu ile ilgili bir yetişkinle konuş. Dinozor okulunda onların ne yaptıklarını ve görevlerinin ne olduğunu anlat.

Çocuğun Adı: _____

Velinin imzası: _____

Aile mektubu örneği

Sosyal beceri eğitimi için 1. Mektup

Değerli velimiz,

Merhaba! Bu mektubu size bu sene sınıfımızda uygulanacak heyecan verici bir programı tanıtmak amacıyla yazıyoruz. Bu uygulamanın adı; Dino Dinozor Sosyal Beceri Eğitimi Programı. Bu program yoğun değerlendirmeler sonucu oluşturulmuştur ve program sonunda; çocuklar arasında pozitif sosyal etkileşimi desteklediği, çocuklarla öğretmenler arasındaki işbirliğini arttırdığı, sınıfta akranlar arasında sözel ve fiziksel saldırganlığı azalttığı yönünde sonuçlar göstermiştir. Bizler programda; video örnekleri, kuklalar, özel aktiviteler, kitaplar ve çocukların ihtiyaçları olan önemli becerileri ve arkadaşlarıyla dostluklarını sürdürebilmeleri ve sınıfta iyi bir şekilde çalışabilmeleri için oyunları kullanıyoruz. Çocuklarımıza sınıfta ve oyun alanlarında gerçek hayattan örnekler ve bu yeni becerilerle ilgili uygulamalar ve tartışmalar sunuyoruz.

Bizler neler öğreneceğiz:

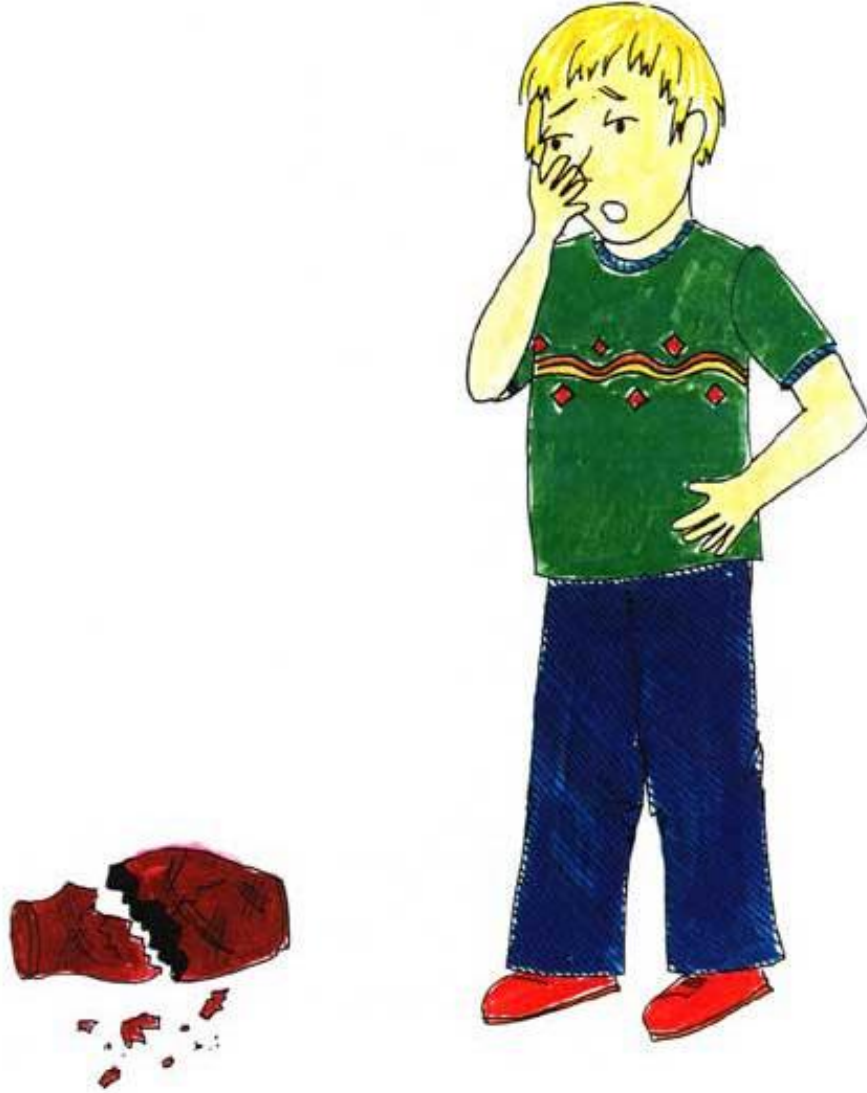
- Okul kurallarını anlamayı;
- Okulda nasıl en iyi olacağımızı;
- Kendimizin ve başkalarının duygularını anlamayı;
- Etkili problem çözmeyi;
- Öfke kontrolü becerilerini geliştirmeyi;
- Evde ve okulda arkadaş canlısı ve bir takım üyesi olarak çalışmayı;
- Duygu ve düşüncelerimizi ifade etmede samimi bir dil kullanmayı.

Çocuğunuz için dinozor okulu zamanı pazartesi ve cuma günleridir. Selçuk Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Çocuk Gelişimi Bölümü'nden Arş. Gör. Gökhan KAYILI ve sınıf öğretmenleri bu günlerde program için lider olacaklardır. Bizler belirli aralıklarda sizlere evde de aynı becerileri geliştirebilmeniz için sınıfta neler konuştuğlarımızla ilgili mektuplar göndereceğiz. Bunun yanında, çocuklarınızın sınıfta kazandığı becerilerle ilgili ev ödevi uygulamaları olacak. Bu uygulamaları çocuğunuzla beraber yapmanızı ve ev ödevi uygulamalarını imzalamanızı öneriyoruz. Programla ilgili her türlü sorunuzda lütfen bizlerle irtibata geçiniz. Bizler bu yıl sizi ve çocuğunuzu tanımak için sabırsızlanıyoruz!

Sevgilerimizle,
Gökhan Kayılı & Sınıf Öğretmenleri

Wally Sosyal Problem Çözme Testi Örnek Madde (Erkek çocuk)

Diyelim ki annenın en çok sevdiği vazosunu kırdın. Ne yaparsın?



Wally Sosyal Problem Cözme Testi Örnek Madde (Kız çocuk)

Diyelim ki okulda bir çocuk seninle sürekli alay ediyor. Ne yaparsın?



Wally Duygular Testi Örnek Madde (Erkek çocuk)

Resimdeki kişilerin annen ve sen olduğunu düşünelim. Annen sana ödevini yaptığın zaman, aferin dediğinde, senin hissettiğin duygular nelerdir? Annenin hissettiği duygular nelerdir?



Wally Duygular Testi Örnek Madde (Kız çocuk)

Resimdeki çocukların sen ve bir arkadaşın olduğunu düşünelim. Arkadaşın senin özel bir oyuncakını kırdığı zaman, sen ne hissedersin? Arkadaşın ne hisseder?

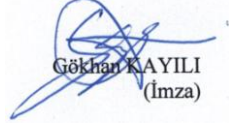




T. C.
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü



Özgeçmiş

Adı Soyadı:	GÖKHAN KAYILI	İmza:	 Gökhan KAYILI (İmza)
Doğum Yeri:	Ilgaz		
Doğum Tarihi:	23.05.1985		
Medeni Durumu:	Evli		

Öğrenim Durumu

Derece	Okulun Adı	Program	Yer	Yıl
İlkokul	Atatürk İlköğretim Okulu		Çankırı / Ilgaz	1992
Ortaokul	Şehit Nizamettin Yaman Anadolu Lisesi		Çankırı / Ilgaz	1996
Lise	Nevzat Ayaz Anadolu Öğretmen Lisesi		Çankırı	1999
Lisans	Selçuk Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesi	Anaokulu Öğretmenliği	Konya	2004
Yüksek Lisans	Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü	Çocuk Gelişimi ve Eğitimi	Konya	2008
İş Deneyimi:	Selçuk Üniversitesi, MEF, İhsan Doğramacı Uygulama Anaokulu, 2008 Selçuk Üniversitesi, Mesleki Eğitim Fakültesi, Araştırma Görevlisi, 2008 Selçuk Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Araştırma Görevlisi, 2013			
e-posta:	gokhankayili@selcuk.edu.tr			
Adres:	Selçuk Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Çocuk Gelişimi Bölümü, Alaaddin Keykubat Yerleşkesi, Selçuklu, Konya			