

**DUMLUPINAR ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİMDALI
OKUL ÖNCESİ BİLİM DALI**

**OKUL ÖNCESİ (48-60 AY) DÖNEM ÇOCUKLARINDA
TÜBİTAK'IN MERAKLI MİNİK DERGİSİ'NDEKİ
ETKİNLİKLERİN SOSYAL BECERİVE BİLİŞSEL TEMPO
DÜZEYLERİNE ETKİSİNİN İNCELENMESİ**

Gizem ERGİN

Yüksek Lisans Tezi

Tez Danışmanı

Dr. Öğr. Üyesi Banu ÖZKAN

Kütahya, 2020

Yemin Metni

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum “Okul Öncesi (48-60 Ay) Dönem Çocuklarında TÜBİTAK'ın Meraklı Minik Dergisi'ndeki Etkinliklerin Sosyal Beceri ve Bilişsel Tempo Düzeylerine Etkisinin İncelenmesi” adlı çalışmamın, tarafımdan bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım kaynakların “Kaynaklar” bölümünde gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

13/07/2020

.....
Gizem COŞAR

Kabul ve Onay

Gizem COŞAR'ın hazırladığı “Okul Öncesi (48-60 Ay) Dönem Çocuklarında TÜBİTAK'ın Meraklı Minik Dergisi'ndeki Etkinliklerin Sosyal Beceri ve Bilişsel Tempo Düzeylerine Etkisinin İncelenmesi” başlıklı yüksek lisans tez çalışması, jüri tarafından lisansüstü yönetmeliğinin ilgili maddelerine göre değerlendirilip oybirliği ile kabul edilmiştir.

29/06/2020

Dr. Öğr. Üyesi Banu ÖZKAN (Danışman)

.....

Dr. Öğr. Üyesi Murat BARTAN (Üye)

.....

Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Nur TUĞLUK (Üye)

.....

.....

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

Önsöz

Araştırmanın her aşamasında yardımlarını benden esirgemeyen, bana yol göstererek bu tezin bitmesinde büyük katkı sağlayan ve her zaman yanımda olan değerli danışmanım Sayın Dr. Öğr. Üyesi Banu ÖZKAN'a sonsuz teşekkür ederim.

Araştırmanın başından son noktasına kadar sevgisiyle, sabrıyla ve katkılarıyla hep yanımda olan aileme teşekkür ederim.

Gizem COŞAR

İçindekiler

Yemin Metni	1
Kabul ve Onay	2
Önsöz	3
İçindekiler	4
Tablolar Listesi	6
Şekiller Listesi	7
Özet 8	
Abstract	9
Birinci Bölüm	1
Giriş 1	
Kavramsal Çerçeve	1
Sosyal Becerilerin Tanımı ve Önemi	1
Sosyal becerinin özellikleri	3
Sosyal becerinin sınıflandırılması	5
Sosyal beceri modelleri	7
Motor sosyal beceri modeli	7
Üretici sosyal beceri modeli	8
Üç sistem yaklaşımı	9
Sosyal beceri boyutları	10
Sosyal beceri eğitimi	13
Bilişsel Gelişme	14
Bilişsel gelişim kuramları	15
Piaget'in bilişsel gelişim kuramı	15
Somut işlemler dönemi	19
Soyut işlemler dönemi	20
Vygotsky' nin bilişsel gelişim kuramı	23
Bruner'in bilişsel gelişim kuramı	25
Bilişsel Tempo: Düşünsel-İçtepesel Bilişsel Stil (Tarz)	27
İlgili Araştırmalar	27
Problem Durumu	32
Araştırmanın Amacı ve Önemi	33
Problem Cümlesi	34
Alt problemler	34
Sayıtlar	35
Sınırlılıklar	36
İkinci Bölüm	36
Yöntem	36
Araştırma Modeli	36

Çalışma Grubu	39
Verilerin Toplanması	41
Veri toplama araçları	41
Sosyal becerileri değerlendirme ölçeği (SBDÖ)	41
KOÖDÇDİ ölçeğinin geçerliliği	47
İçerik (muhteva) geçerliliği	47
Verilerin Analizi	47
Sosyal becerinin önemi	49
Üçüncü Bölüm	61
Bulgular	61
Sosyal Beceri Düzeyine Yönelik Yapılan Analizler	62
Bilişsel Tempo Düzeyine Yönelik Yapılan Analizler	69
Dördüncü Bölüm	73
Sonuç, Tartışma ve Öneriler	73
Sonuç ve Tartışma	73
Öneriler	79
Kaynaklar	80
Ekler 93	
Ek-1: Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği (4-6 Yaş)	93
Ek 2- Kansas Okulöncesi Dönemdeki Çocuklar İçin Düşüncelilik ve İçtepisellik Ölçeği	94
Ek-3 Araştırma İzni	102
Özgeçmiş	103

Tablolar Listesi

Tablo 1.	<i>Piaget 'e Göre Bilişsel Gelişim Özellikleri</i>	21
Tablo 2.	<i>Deney ve Kontrol Grubuna Alınan Çocukların Genel Bilgilerine Göre Dağılımı</i>	36
Tablo 2.	<i>Alt Ölçekler</i>	38
Tablo 4.	<i>Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeğinin Güvenirlik Analiz Değerleri</i>	39
Tablo 5.	<i>Kar Yağınca Etkinlik Programı</i>	46
Tablo 6.	<i>İşte Benim Bahçem Etkinlik Programı</i>	47
Tablo 7.	<i>Ormana Gidiyoruz Etkinlik Programı</i>	48
Tablo 8.	<i>Resimlerin Sırası Karışmış Etkinlik Programı</i>	49
Tablo 9.	<i>Uçağa Biniyoruz Etkinlik Programı</i>	50
Tablo 10.	<i>Tavşanları Tanıyalım Etkinlik Programı</i>	51
Tablo 11	<i>Uyku Zamanı Etkinlik Programı</i>	52
Tablo 12	<i>Ayçiçekleri Büyürken Etkinlik Programı</i>	53
Tablo 13.	<i>Sosyal Beceri Düzeyine göre(SBDÖ) Deney Grubu ile Kontrol Grubu Öntest Sonuçlarının Karşılaştırılması Açısından Mann Whitney U Testi Sonuçları</i>	55
Tablo 14.	<i>Sosyal Beceri Düzeyine göre(SBDÖ) Deney Grubu ile Kontrol Grubu Sontest Sonuçlarının Karşılaştırılması Açısından Mann Whitney U Testi Sonuçları</i>	56
Tablo15.	<i>Sosyal Beceri Düzeyi için(SBDÖ) Kontrol Grubunun Öntest ve Sontest Toplam Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Wilcoxon Testi Sonuçları</i>	57
Tablo 16.	<i>Sosyal Beceri Düzeyi için(SBDÖ) Deney Grubunun Öntest ve</i>	

59	<i>Sontest Toplam Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Wilcoxon Testi Sonuçları</i>
61	Tablo 17. <i>Bilişsel Tempo Düzeyine göre(KRISP) Deney Grubu ile Kontrol Grubu Öntest Sonuçlarının Karşılaştırılması Açısından Mann Whitney U Testi Sonuçları</i>
61	Tablo 18. <i>Bilişsel Tempo Düzeyine göre(KRISP) Deney Grubu ile Kontrol Grubu Sontest Sonuçlarının Karşılaştırılması Açısından Mann Whitney U Testi Sonuçları</i>
61	Tablo 20. <i>Bilişsel Tempo Düzeyi için (KRISP) Kontrol Grubunun Öntest ve Sontest Toplam Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Wilcoxon Testi Sonuçları</i>
62	Tablo 21. <i>Bilişsel Tempo Düzeyi için(KRISP) Deney Grubunun Öntest ve Sontest Toplam Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Wilcoxon Testi Sonuçları</i>
63	

Şekiller Listesi

Şekil 1. Sosyal beceri alt boyutları.....	10
---	----

Özet

Okul öncesi (48-60 ay) dönem çocuklarında TÜBİTAK'ın Meraklı Minik dergisindeki etkinliklerin sosyal beceri ve bilişsel tempo düzeylerine etkisinin incelenmesi

Okul öncesi dönem çocukların farklı beceri düzeylerinin(bilişsel, sosyal, psikomotor vb.) hızlı gelişim gösterdiği önemli bir dönemdir. Bu nedenle de bu dönem içerisinde çocuklara verilen eğitim ve eğitimde kullanılan materyaller(kitap, dergi vb.) çocuğun daha sonraki yaşantısına rehber olma niteliğindedir. Ülkemizde okul öncesi dönem çocuklarına yönelik pek çok kitap bulunmasına karşın, bu yaş grubuna yönelik periyodik yayınlanan dergi çok fazla bulunmamaktadır. Bu dergilerin içerisinde çocukların keşif, araştırma ve merak duygularını harekete geçiren ve öğrenme gereksinimlerini karşılayan dergi TÜBİTAK tarafından aylık olarak yayınlanmakta olan Meraklı Minik dergisidir.

Bu araştırmanın temel amacı, okul öncesi (48-60 ay) dönem çocuklarında TÜBİTAK'ın Meraklı Minik dergisindeki etkinliklerin sosyal beceri ve bilişsel tempo düzeylerine etkisini incelemektir. Bu doğrultuda, araştırmada öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır.

Araştırmada Avcıoğlu (2007) tarafından okul öncesi dönem çocukların sosyal beceri düzeylerinin saptanması amacıyla geliştirilen Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği (SBDÖ) ve Wright (1971) tarafından geliştirilen ve Seçer, Sarı, Çeliköz, Üre (2009) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Kansas Reflection- Impulsivity Scalefor Preschool formu kullanılmıştır. 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Balıkesir ili Altıeylül ilçesindeki Bengi Ana Okulu'nun 2 farklı sınıfında öğrenim görmekte olan toplam 40 çocukla (48-60) ay birlikte gerçekleştirilmiştir. Deney grubuna eğitim-öğretim yılı boyunca, Milli Eğitim Bakanlığı programının yanında Meraklı Minik Dergisi içerisindeki etkinlikler uygulanmıştır. Öntest ve sontestlerde çocukların sosyal beceri ve bilişsel tempo düzeyleri ölçülmüş ve sonuçlar istatistiksel deneylerle karşılaştırılmıştır.

Verilerin analizinde elde edilen bulgulara göre; Meraklı Minik dergisinde bulunan etkinliklerin uygulandığı grupta yer alan çocukların sosyal ve bilişsel tempo ölçeklerinden aldıkları sontest puanlarının, kontrol grubunda yer alan çocukların aynı ölçekten aldıkları sontest puanlarına göre anlamlı derecede artış gösterdiği görülmüştür.

Anahtar kelimeler: Bilişsel tempo, meraklı minik, okul öncesi, sosyal beceri.

Abstract

Examining the effects of Meraklı Minik on pre-school children in terms of creativity, social & cognitive skills

Preschool period is an important period in which different skill levels of children (cognitive, social, psychomotor, etc.) develop rapidly. For this reason, the materials (books, magazines, etc.) used in education and training given to children during this period are a guide for the later life of the child. Although there are many books for preschool children in our country, there are not many periodical journals published for this age group. The magazine that stimulates children's discovery,

research and curiosity and meets the learning needs within these magazines is the Curious Minik magazine published monthly by TÜBİTAK.

The main purpose of this study is to examine the effects of activities in TUBİTAK's Meraklı Minik magazine on social skills and cognitive tempo social skills and cognitive tempo levels in preschool (48-60 months) children. Accordingly, the semi-experimental pattern with pretest-posttest control group was used in the research.

In the research, Kansas Reflection- Impulsivity developed by Avcıoğlu (2007) to determine the social skills levels of preschool children was developed by the Social Skills Assessment Scale (PSAS) and Wright (1971) and adapted to Turkish by Seçer, Sarı, eliköz, Üre (2009). Scale for Preschool form was used. In the 2014-2015 academic year, it was carried out together with 40 children (4-6 years old) studying in 2 different classes of Bengi Kindergarten in Balıkesir province, Altieylül district. During the academic year, the experimental group was applied activities in Curious Minik Magazine besides the curriculum of the Ministry of Education. In the pretest and posttest, the social skills and cognitive tempo levels of the children were measured and the results were compared with statistical experiments.

According to the findings obtained in the analysis of the data; It was observed that the posttest scores obtained from the social and cognitive tempo scales of the children in the group in which the activities in the Meraklı Minik magazine were applied increased significantly compared to the posttest scores of the children in the control group.

Keywords: Cognitive tempo, curiouslittle, preschool, socialskill.

Birinci Bölüm

Giriş

Bu araştırma, okul öncesi dönem çocuklarında Meraklı Minik dergisinin sosyal ve bilişsel tempo düzeylerine etkisinin incelenmesi amacıyla hazırlanmıştır. Bu bölümde kavramsal çerçeve, problem durumu, araştırmanın amacı ve önemi ile varsayımları ele alınacaktır.

Kavramsal Çerçeve

Bu bölümde araştırma için önemli olan ve araştırmaya temel oluşturan kavramsal bilgiler sunulmuştur

Sosyal Becerilerin Tanımı ve Önemi

Sosyal bir varlık olarak toplum içinde yaşayan bireyler açısından iletişim büyük bir ihtiyaç ve zorunluluktur. Bu nedenle sosyal beceriler, ilişkilerin kurulmasında, geliştirilmesinde ve derinleşmesinde önem kazanmaktadır. William James'in "Psikolojinin Prensipleri" kitabında kişilerde farklı sosyal benlikler bulunduğunu ortaya atmış ve ilişkilerde farklı sosyal benliklerin kullanıldığını öne sürmüştür. Taşıdığımız farklı sosyal benlikler, ilişkilerde gerçekleşen davranışlarımızda belirleyici rol oynamaktadır (Aslan, 2016). Sosyal yaşamda sıkça karşılaşılan çekingen, utangaç veya beceriksiz olarak bilinen ifadeler, sosyal beceri düzeyini anlatmak için kullanılır. Sosyal beceri düzeyi düştükçe ilişkiler zayıflamakta, yükseldikçe güçlenmektedir (Bacanlı, 2014). Sosyal beceriler, insanlar arası ilişkilerde kullanılan davranış şekilleri olarak tanımlanabilmektedir. Sosyal beceriler, kurulan ilişkilerin gelişmesine katkı sağlamakta, geri dönüt olarak olumlu pekiştireçlerin gelmesinde etkili rol oynamaktadır. Bu davranışlar, kişiler arası

ilişkilerde ortaya çıkmakta, gözlenebilmekte ve objektif olarak değerlendirilebilmektedir (Kelly, 1982). Bu nedenle sosyal beceriler, kişilere iletişim kurma ve geliştirme fırsatı tanıyan, etkileşimleri kolaylaştıran duygusal ve zihinsel açıdan öğrenilmiş davranış kalıplarıdır. Kişinin diğer insanlarla olan ilişki ve etkileşimlerini kapsayan bir süreç olarak değerlendirilmektedir (Uzamaz, 2000).

Sosyal beceriler, çocuk veya yetişkin olmasına bakmadan her yaşta ve ortamda sosyal ilişki ve etkileşimleri olumlu etkileyen davranış kalıplarıdır. Beceri düzeyi yüksek olan bireyler, yaşamları boyunca çevresindekilerle iyi ilişkiler geliştirir, gerilimli ortamlarda direnç gösterebilir, zorlu koşullarda kendine hakim olarak olumsuz durumlarla başa çıkabilmektedirler (Sevinç, 2005).

Akçamete ve Avcıoğlu (2005), sosyal becerileri ilişkilerin kurulması, devam etmesi ve istenen sosyal amaçlara ulaşmadaki araç olarak ifade eder. Farklı bir bakışla sosyal beceriler, kişilerin sosyal ortamlarda beklenen davranışları gösterebilmeye becerisidir.

Westwood, (1993), sosyal beceri düzeyleri yüksek olanların veya sosyal ortamlarda beklenen davranışları göstermede başarılı olanların yaşamlarında daha mutlu ve huzurlu olacaklarını savunur. Kişinin yakın ve uzak çevresiyle etkileşimlerini başlatması, devam etmesi ve geliştirmesi konusunda belirli davranış kalıplarına uyması beklenir. Toplumsal yaşamda ve belirli ortamlarda kişinin kabul ve saygı görmesi, diğer kişilerle olan iletişimlerini geliştirmesi ve devam ettirmesinde sosyal beceriler aktif rol oynamaktadır (Akt. Avcıoğlu, 2001).

Sosyal beceriler, kişilerin duygu, düşünce ve davranışlarını uygun şekilde çevresindekilere anlatma ve gösterme imkanı sağlar. Bu durum, kişinin haklarını savunmasında, yardım istemesinde gerektiğinde hayır diyebilmesinde önemli bir etkidir. Sosyal beceriler kişinin kendisinden beklentileri anlaması ve bu duruma uygun davranması olarak tanımlandığında, beceri düzeyinin yükselmesiyle kişinin diğerleriyle ortaya çıkabilecek çatışmaları en alt düzeye indirebildiği söylenebilir (Fındık, 2016).

Erken çocukluk döneminde sosyal beceriler kazanan ve uygulama alanı bulan çocukların sosyal ilişkilerin başlatılması ve devamında daha başarılı oldukları, bazı durumlarda bilişsel ve duygusal gelişimlerinde de artışlar olduğu gözlenmiştir. Çocukluk döneminde kazanılan sosyal beceriler yoluyla yetişkin dönemde bireylerin toplumsal uyumu yüksek ve kendini ifade edebilen kişiliklere sahip olacağı öngörülmüştür (Gülay ve Akman 2009).

Sosyal beceriler, yaşam kalitesinin artırılmasında ve kendini gerçekleştirme konusunda kişiye büyük fayda sağlar (Kepçeoglu, 1994). Genel olarak bakıldığında sosyal beceriler sosyal ilişkileri olumlu etkilediği söylenebilir. Toplumsal ilişkilerin bu durumdan etkilendiği düşünülebilir. Ayrıca sosyal becerilerin bireyin kendisini rahatlıkla ifade etmesine yardımcı olduğu söylenebilir.

Sosyal becerinin özellikleri

Argyle (1972) sosyal beceriyi, kişinin toplumsal yaşamdaki konumunu göz önüne alarak kendisinden beklenen davranışları gösterebilme becerisi olarak tanımlanmıştır. Beklenen davranışlar, kişinin kültürel yapısına bağlı olarak oluşan ve bulunduğu sosyal sınıflara göre değişebilen kurallara uygun olarak sergilenmektedir. Kuralların öğrenilmesi ve benimsenmesi, beklenen davranışların sergilenmesini kolaylaştırmaktadır. Kelly'ye (1982) göre ise sosyal beceri, önceden öğrenilmiş ve ilişkilerin daha sağlıklı olmasına katkı sağlayan, aynı zamanda toplumsal hayatta olumlu dönütler kazandıran davranışları gösterebilme becerisidir (Akt: Telli, 2010).

Sosyal becerilerde genel olarak beş farklı özellik öne çıkmaktadır (Sucuoğlu ve Çifçi, 2001):

1. Sosyal beceriler, kişinin içinde bulunduğu sosyal ve kültürel yaşama bağlı olarak ilişkiler açısından olumsuz dönüt almasını engelleyen davranışları sergileme becerisidir.

2. Sosyal beceriler, önceden öğrenilmiştir. Çünkü farklı toplumsal ve kültürel yapılarda farklı davranış beklentileri oluşmaktadır. Bu durum, farklı ortamlarda farklı

davranışların beklendiğini ortaya çıkar. Kişi, içinde bulunduğu toplumun sosyal ve kültürel yapısına bağlı olarak bu davranışları öğrenir.

3. Sosyal beceriler, kendiliğinden veya amaçsızca gerçekleşmez. Kişinin belirlediği bir amaca ulaşmak için sergilenir. Örnek olarak soru soran bireylerin bu durumu onları ilgilendiren bir problemin çözümünde kullanması gösterilebilir.

4. Sosyal beceriler, kişinin içinde bulunduğu ortama, duruma ve kişilere göre değişiklik gösterir. Bu nedenle sosyal beceriler özgündür.

5. Sosyal beceriler, sadece gözle görülen davranışlardan ibaret değildir. Bu davranışların arkasında zihinsel ve duygusal işlevler yatmaktadır. Teşekkür ve selamlaşma gözlenen davranışlar olurken, durumu algılayıp karar verme ve tepkileri değerlendirme görünmeyen işlevler olarak ifade edilebilir.

Sosyal becerilerin özellikleri şu şekilde özetlenebilmektedir (Çetin, Alpa Bilbay ve Albayrak, 2003):

1. Sosyal beceriler kendiliğinde oluşmaz, öğrenilerek kazanılır.
2. Sözel davranışların yanında, sözel olmayan davranışlar da bulunmaktadır.
3. Sosyal beceriler, etkili ve uygun davranışlar kalıplarından oluşur.
4. Kişinin içinde bulunduğu sosyal çevre, sosyal beceriler yoluyla sergilenen davranışları, olumlu pekiştireçler yoluyla destekler.
5. Sosyal beceriler, duruma ve ortama göre değişiklik gösterebilir.
6. Sosyal beceri düzeyi düşük kişiler belirlenerek eğitilebilir.

Özellikle çocuklarda sosyal becerilerin gelişmesi, onların eğitimlerine katkı sağlamaktadır. Eğitim ortamlarında ve etkinliklerde daha ön plana çıkarlar. Özgüven düzeyleri yüksek olur ve kendi kararlarını alabilirler. Sosyal beceri düzeyi düşük çocuklar ise diğerleri tarafından kabul görmeyebilir. Akran zorbalığı, ihmal ve istismarlara maruz kalabilmektedirler (Çetin ve diğ., 2003). Antia ve Kreimeyer (1988), sosyal becerileri yetersiz olan çocukların ilişki kurmada, duygusal açıdan,

akademik başarı ve iş yaşamlarında problemlerle karşılaştıkları ve zorlandıkları belirlemiştir. Çocukların erken dönemlerde sosyal beceriler yönünden eğitilmesi ve desteklenmesi yoluyla toplumsal hayata uyumlarının artacağı ve daha mutlu, huzurlu bireylerin yetişeceği öngörülmektedir (Akt. Pekdoğan, 2011).

Sosyal becerinin sınıflandırılması

Sosyal beceriler, farklı davranış gruplarını içinde barındırmaktadır. Kişiler arası davranışlar, benlikle ilgili davranışlar, akran ilişkileri ve iletişim becerileri sosyal becerilerin kapsamını oluşturmaktadır. Arkadaşlar edinme, tanınma, yardım isteme ve özür dileme şeklindeki davranışlar kişiler arası davranışlar olarak ortaya çıkmaktadır. Sosyal ortamlar hakkında fikir sahibi olma, kişisel becerilerinin farkında olma, empati kurma ve öfke kontrolü benlikle ilgili davranışlardır. Bilgi alış veriş, davetlere katılım ve çevresindeki kişilerde oluşan duygusal değişimleri fark etme akran ilişkilerinin alanındadır. Dikkatli dinleme, sohbetlerde akıcılık, anlamlı cümleler ve geri bildirim şeklindeki davranışlar ise iletişim becerileri olarak değerlendirilmektedir (Elksnin ve Elksnin, 1995).

Sosyal becerilerin tanımlanması veya gruplandırılması için birçok araştırmacı farklı sınıflandırmalar önermiştir. Akkök (2003) sosyal becerileri altı grupta incelemiştir:

1. İlişki Becerileri: İlişki becerileri, ilişkinin başlatılması ve devam ettirilmesi becerisidir. Bunun yanında kendini tanıtma, konuşmayı sürdürme, gerektiğinde yardım istemeye veya özür dileme davranışlarını kapsar.

2. Birlikte İş Yürütme Becerileri: Grupla yapılacak işlerde yapılan işbölümüne uygun davranma, üzerine düşen sorumlulukları gerçekleştirme ve paylaşma davranışlarını içerir.

3. Duygusal Beceriler: Kendisinde veya çevresindeki kişilerde meydana gelen duygusal değişimleri fark etme ve bu duruma uygun davranmayı kapsayan becerilerdir.

4. Olumsuz Davranışlarla Yönelik Beceriler: Sosyal ortamlarda karşılaşılabilecek saldırgan tavırlara karşı sakinliğini koruma, hakkını savunma ve sorunları şiddete başvurmadan çözmeye çalışma bu kapsamdaki davranışlardır.

5. Stresle Başa Çıkma Becerileri: Stres yaratan farklı durumlar karşısında durumun üstesinden gelebilmeyi ifade eder. Bu durumlar başarısızlık, utanma ve yalnızlık gibi stres yaratan durumlardır.

6. Problem Çözme Becerileri: Yapılacaklara karar verip, problemin çözümü noktasında planlama yapmayı ifade eder.

Calderalla ve Merrell (1997), araştırmalarına dayanarak sosyal becerileri şu şekilde gruplandırmıştır:

1. Akran becerileri: Arkadaşlarla yardımlaşma, birlikte oynayabilme ve onları takdir etme davranışlarıdır.

2. Kontrol becerileri: Öfke kontrolü, önergelere uygun davranış ve olumsuz eleştiriler karşısında duygusal kontrol davranışlarını kapsar.

3. Akademik beceriler: Çocukların kendi kendine çalışabilmesi, kurallara uyması ve boş zamanlarda ders çalışabilmesi gibi akademik başarıya destek olacak davranışları kapsar.

4. Uyum becerileri: Farklı ortamlarda beklenen davranışları sergileyebilme ve değişen koşullara uyum gösterebilme davranışlarını kapsar.

Sosyal beceri tanımlarına ve sınıflandırmalarına bakarak işlevleri bakımından sosyal beceriler beş grupta incelenmiştir (Şahin, 2015):

1. Sosyal beceriler etkileşim düzeyini artırır.
2. Sosyal beceriler iletişim etkileşimin sürekliliğini sağlar.
3. Sosyal beceriler problemlerin oluşmasını engellemede büyük katkı sağlar.
4. Sosyal beceriler çatışmaların çözümü için gereklidir.
5. Sosyal beceriler, davranışlarda cesur ve atılgan olmayı gerektirir.

Farklı sınıflandırma ve tanımlamalara rağmen sosyal becerilerin temelde aynı beceriler üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Kişinin kendisi ve çevresiyle barışık şekilde uyumlu olması beklenir. Kişi öncelikle öz denetim sahibi, duygu ve düşüncelerini uygun yollarla paylaşabilen ve kendine saygısı olan bir kişiliğe sahip olmalıdır. Sosyal ortamlarda ise kişinin problem çözebilen, iletişim yeteneği güçlü ve kendini kabul ettirebilen özelliklerinin olması beklenmektedir. Bu özelliklerin yanında zihinsel ve duygusal yönden sağlıklı ve güçlü bir yapı, sosyal becerilerin kazanılmasında gereklidir (Akman ve Gülay 2010).

Sosyal beceri modelleri

Sosyal beceri modellerine bakıldığında üç modelin genel kabul gördüğü ortaya çıkmaktadır. Bunlar, motor sosyal beceri modeli, üretici sosyal beceri modeli ve üç sistem yaklaşımıdır.

Motor sosyal beceri modeli

Argyle, (1972:86), sosyal becerileri, motor beceri modeli ile açıklamıştır. Normal davranışlardan farklı olarak kişilerin sosyal beceri düzeyindeki artış ile farklı özellikte davranışlar sergilediklerini öne sürmüştür. Bu özellikler şu şekilde özetlenmiştir (Akt. Dereli, 2008):

1. Sosyal varlık olarak kişinin ilişki kurma ihtiyacı.
2. Kişi, çevresiyle karmaşık olmayan bir etkileşim örüntüsüne sahip olmalıdır. Farklı durumlar, farklı ilişki ve ilişki dereceleri gerektirebilir.
3. kurulan ilişkilerin devamı için diğerlerindeki motivasyon düzeyini yüksek tutabilmek.
4. diğer kişilerdeki korku ve endişeleri azaltma veya ortadan kaldırma girişimleri.
5. Sosyal davranışların toplumsal beklentilere uygunluğu bakımından ilgi çekici düzeylerini koruması.

Argyle, bu analizinde belirttiği özelliklerin ve ihtiyaçların normal motor becerilerde bulunmadığı görülmektedir. Bu modelde, sosyal uygulayıcı olarak değerlendirilen meslek çalışanlarına büyük görevler düşmektedir. Önemli görülen bu mesleklerin başında sosyal tarama görüşmelerini yapanlar, satıcılar, hatipler, denetmenler, eğitim öğretim çalışanları, psikologlar ve çocuk bakıcıları yer almaktadır. Farklı bir anlatımla bu mesleklerde çalışanların, motor sosyal beceri modelinde sayılan özelliklere sahip olması beklenmektedir (Bacanlı, 2005: 28-31).

Üretici sosyal beceri modeli

Trower, (1982), insan davranışı modeli ve sosyal öğrenme modellerine dayanarak sosyal beceriler üzerine üretici sosyal beceri modelini geliştirmiştir. Harre ve Secord'un insan davranışı modelinde davranışlarda düzenlilik öngörülmüştür. İki kişinin anlayışına dayanan modelde insan güçlerin itme ve çekmesinden etkilenmektedir. Ayrıca bir ajan olarak insan, kendi davranışını da yönlendirmektedir. Modelde bu durumun davranışlara amaç ve hedefler kazandırdığı savunulur. Mischel'in sosyal öğrenme modelinde ise kişinin davranışlarına yön veren durumların kişisel özellikler olduğunun aksine kişinin yapılandırdıkları olarak ifade edilmektedir. Trower, bu iki anlayışı sentezleyerek üretici sosyal beceri modelini ortaya atmıştır. Bu modelde dört önemli değişken öne çıkmaktadır (Akt. Bacanlı, 2005:31–36):

1. İç ve dış olayları gözlemleyerek anlamlandırma
2. Farklı ve zor koşullarda dahi yüksek performans sergileyebilmek
3. Belirli standartlardan taviz vermeyerek hedeflere ulaşma
4. Zihinsel işlevler ve mantıksal çıkarımlar konusunda süreklilik göstermek

Trower, sosyal beceri modelinde; sosyal becerinin zihinsel işlevlere bağlı olarak gerçekleştiğini ve kişinin farklı durumlarda bilişsel olarak uyum göstererek uygun davranışları sergilediğini belirtmektedir. Ayrıca Trower, modelin daha açık ve anlaşılır hale gelmesi için önerilerini de sıralamaktadır (Bacanlı, 2005:31-33):

1. Modele uygun ölçme çalışmalarının gerçekleştirilmesi
2. Sosyal beceri düzeyinin artması için yapılacak eğitimlerde, performans üzerinde durulması
3. uygulanacak eğitim programlarında mantıksız çıkarsamalar ve eleştirilerin de yer alması.

Trower'in sosyal beceri modeli, teorik olarak sağlam ve geniş bir platformda yer almaktadır. Bu durum, sosyal beceri modelini diğer modellerin önüne geçirmektedir (Bacanlı, 2005).

Üç sistem yaklaşımı

McFall (1982), sosyal beceriler üzerine çeşitli çalışmalar gerçekleştirmiş ve literatürde özellik modeli ve moleküler model olarak iki farklı modelden yararlanarak üç sistem yaklaşımını ortaya atmıştır (Akt:Torun, 2008:26).

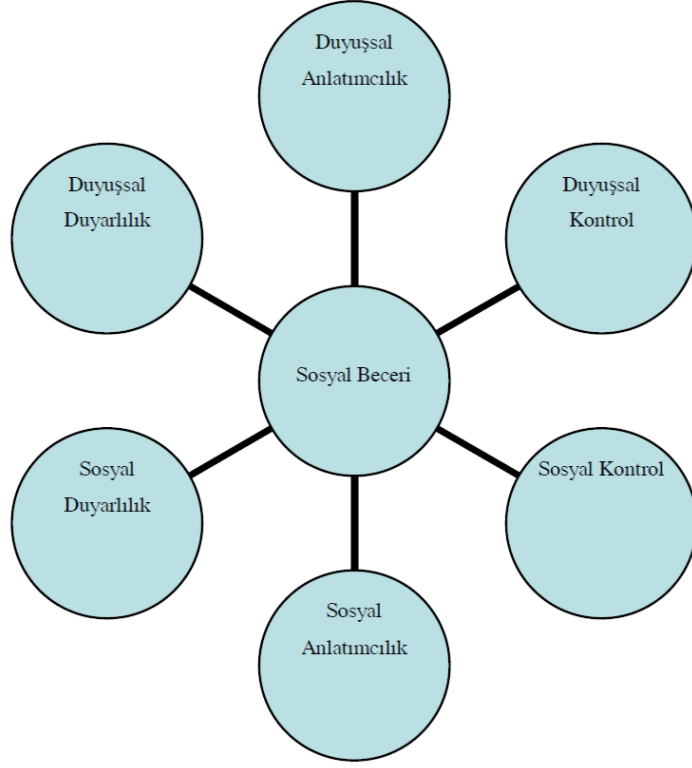
Özellik modeline göre sosyal beceriler doğrudan gözlenemez. Gözlenen davranışlar, bireyin sosyal beceri düzeyinin bir göstergesi olarak kabul edilir. Bu yaklaşımda bireylerin sosyal beceri düzeylerinin değişmeyeceği, bu yüzden farklı ortamlardaki becerilerin de birbirlerine yakın ve uyumlu olacağı varsayılmıştır. Moleküler model ise sosyal becerilerin gözlenebilir davranışlar olduğunu öne sürmüştür. Kurulan veya devam eden ilişkilerin sosyal becerilerden etkileneceği ve kişilerin performansının da ilişkinin yönünü ve derecesini etkileyeceği varsayılmıştır. Moleküler model sosyal becerilerin statik olmadığını ve durumlara göre değişebileceği ve gelişebileceğini belirtmektedir (Şaşkın, 2010).

McFall bu iki modelin sentezini yapmış ve fizyolojik etkileri de ekleyerek üç sistem yaklaşımını ortaya atmıştır. Bu durumda üç sistem modeline göre sosyal beceriler ve gösterilen performans zihinsel, motor davranışlar ve fizyolojik etkilerin bileşimiyle ortaya çıkmaktadır. Kod çözme becerilerinden oluşan ilk üç basamağa duyuşsal bilgilerin depolanmasıyla başlanır. Kısa süreli hafızadaki bilgilerin yorumlanması, ilişkilerdeki performans için gereklidir. Daha sonra beş basamaklı

karar verme becerileri devreye girer. Verilecek tepkilerin incelenmesi, en uygun olanın seçilmesi ve uygulanmasıyla üç sistem modelindeki ikinci sistem tamamlanmış olur. Son sistemdeki iki basamak yine kodlama becerilerinden oluşur. Yürütme becerisi ve kendini gözleme becerisi seçilen eylemin uygulandığı ve kişinin kendisini değerlendirdiği basamaklardır. Değerlendirme sonucunda gözlem ve dönütlere dayanarak davranışlarda değişiklik yapılabilir (Şaşkın, 2010).

Sosyal beceri boyutları

Riggio (1986:649), verilmek istenen mesajın gönderilmesi ve alınması bakımından sosyal becerilerin anlatımcılık ve duyarlılık olarak gruplandığını belirtmiştir. Riggio, sözel olmayan iletişimle ilgilenmiş ve duyuşsal mesaj gönderme ve almanın sosyal becerinin temelini oluşturduğunu varsaymıştır. Sosyal beceriler arasında sözel kapalılık ve açıklık hem farklı hem de ilişkili becerilerdir. Riggio'ya göre sosyal beceri alt boyutları duyuşsal anlatımcılık, duyuşsal duyarlılık, duyuşsal kontrol, sosyal anlatımcılık, sosyal duyarlılık ve sosyal kontrol olarak sıralanmaktadır (Akt. Yüksel, 2004). (Şekil 1).



Şekil 1. Sosyal beceri alt boyutları

Kaynak: (Gülaçtı, 2009:28).

Riggio'nun geliştirdiği Sosyal Beceri Envanteri'nde sosyal beceri alt boyutları şu şekilde açıklanmaktadır (Yüksel, 2004:9):

Duyuşsal anlatımcılık (emotionexpressivity), sözel olmayan mesajların gönderilmesi ve anlamlandırılması yeteneğidir.

Duyuşsal duyarlık (emotionalsensitivity), kendisi dışındaki sözel olmayan iletişimleri anlama ve yorumlama yeteneğidir.

Duyuşsal kontrol (emotionalcontrol), kişinin duyuşsal ve sözel olmayan tepkilerini kontrol etme yeteneğidir.

Sosyal anlatımcılık (socialexpressivity), kişiler arası sosyal iletişimleri başlatma ve iletişimi devam ettirme yeteneğidir.

Sosyal duyarlık (social sensitivity), kendisi dışındaki sözel iletişimlerini anlama ve yorumlama yeteneğidir.

Sosyal kontrol (social control), kişinin sosyal rolüne uygun davranması ve kendini ortaya koyma yeteneğidir.

Duyuşsal anlatımcılık başkalarını etkileme becerilerini; *duyuşsal duyarlık* diğerlerinin duygu ve düşüncelerini anlama becerilerini; sosyal *anlatımcılık* sözel iletişim becerilerini ifade etmektedir (Telli, 2010). *Sosyal duyarlık* çevreden gelen sözel mesajları anlamlandırarak toplumsal kuralları öğrenme ve uygun davranışlar sergileme becerilerini ifade etmektedir (Şaşkın, 2010). *Duyuşsal kontrol* sözel olmayan tepkileri kontrol becerisini, *sosyal kontrol* ise dışarıya verilen sözel mesaj ve davranışların kontrol altında tutulması olarak ifade edilmektedir (Karahan, 2008; Yüksel, 2007).

Bu altı temel boyut, sosyal becerilerin genel kapsamını ifade etmektedir. Kişiler bu boyutlardaki özelliklere sahip olduğu takdirde sosyal yönden beceri kazanmış sayılmaktadır. Temel olarak iletişim yetenekleri şeklinde açıklansa da sosyal beceriler daha sonraları geliştirilebilmektedir. Ancak sosyal beceri düzeyini geliştirmek isteyen kişilerin bu altı boyutu da dikkate alması beklenir. Bir boyuttaki gelişim, diğer boyutların da az veya çok miktarda gelişmesine katkı sağlar. Ancak bir boyuttaki hızlı ve fazla gelişim, kişinin sosyal beceri düzeyini olumsuz etkileyebilir veya istenen düzeye çıkarmayabilir. Sosyal kontrol boyutu yüksek kalan kişi, diğer alt boyutlarda düşük kaldığı takdirde sosyal bu kalemin haline dönüşebilmektedir. Farklı koşullara uyum konusunda problem yaşamayan kişi, kendi duygu ve düşüncelerini ifade ederken problemler yaşamaya başlayabilir. Bu altı boyut temel alanlar olarak gözüktüğü de, her boyut diğer boyutlarla birlikte kullanılabilir ve birlikte geliştiğinde fonksiyonel hale gelebilmektedir. Sosyal beceri boyutlarının miktarı ve derecesi büyük önem taşımasına rağmen bu durumun dengeli olması halinde bu durum anlam kazanmaktadır. Sosyal yönden yetenekli kişi, birkaç beceriye daha fazla sahip olan şekilde ifade edilemez. Sahip olunan boyutların dengelenmiş olması yerine tüm

boyutların dengeli hale getirilmesi, kişinin sosyal beceri düzeyini yükseltmesini sağlar (Gülaçtı, 2009; Yüksel, 2004).

Sosyal beceri eğitimi

Sosyal becerilerin geliştirilmesi, okul öncesi dönemde başlamalıdır. Bu dönemde uygulanacak müdahale programları, iletişim becerilerinin ve sosyal yaşama uyum açısından önemli davranışların kazanılmasına ve gelişmesine katkı sağlar. Bunun yanında sosyal yaşama uygun olmayan veya olumsuz davranışların da sönmesinde veya terk edilmesine sosyal beceri eğitimlerinin büyük rolü bulunmaktadır (De Haas-Warner 2001). Yapılan araştırmalar okul öncesi dönemde yapılan sosyal beceri eğitimlerinin çocukların akran uyumunda, ilişkilerde, bağımsız düşünebilmede, çalışabilmede ve sözel becerilerde önemli gelişmeler sağladığı tespit edilmiştir (Guglielmo ve Tryon 2001, Kamaraj 2004). Ayrıca farklı bakış açıları kazanma, sosyal sorunların üstesinden gelme, grupla çalışma becerileri, duygu ve öfke kontrolü ile birlikte sosyal uyum konularında katkı sağlamaktadır (Han, Catron, Weiss and Marciel 2005; Ekinci-Vural 2006). Sosyal beceri eğitimleri, kişilerin akademik ve duygusal becerileri ile birlikte empatik düşünme ve olumsuz davranışlarla başa çıkabilme özelliklerinin de kazanılmasında etkili olmaktadır (Lobo ve Winsler 2006, Patterson ve Bigler 2006, Walsh, Sproule, McGuinness, Trew, Raffery and Sheehy, 2006; Kurt 2007). Bu eğitimler yoluyla yönetim sorunları, uyumsuz ve saldırgan davranışlar ile antisosyal davranışlar önlenmektedir (Görker, 2001; Beelman ve Lösel, 2006; Vahedi, Fathiazar, Hasseini-Nasab, Maghaddam and Kaini, 2007).

Sosyal beceri eğitimi uygulanmadan önce çocukların ihtiyaçları belirlenmelidir. Eğitim programlarının hazırlanmasında uygun yöntem ve yaklaşımlara dikkat edilmelidir. Bu programların ortam amacı, sosyal becerilerin kazanılması ve geliştirilmesidir. Bu amaçla farklı gruplarda farklı yöntem ve yaklaşımların benimsenmesi ve uygun içeriklerin kullanılması, amaca ulaşmak için gerekebilmektedir (Durualp ve Aral, 2010; Dereli 2008; Çimen 2009).

Bilişsel Gelişme

Algılama, öğrenme, problem çözüme, hatırlama ve düşünme gibi zihinsel süreçler biliş olarak ifade edilmektedir (Yeşilyaprak, 2002; Aral ve Baran, 2011).Bireyin doğumdan itibaren yakın ve uzak çevresi ile iletişim ve etkileşimini sağlamasına, düşünme, karar verme ve problem çözüme gibi zihinsel süreçlerdeki gelişim bilişsel gelişim olarak tanımlanmaktadır (Atkinson, Atkinson, Smith, Bem ve Nolen-Holeksema, 2008; MEGEP, 2007; Arslan, 2008; Aral ve Baran, 2011). Piaget'e göre ise bilişsel gelişim, bireyin çevresiyle olan etkileşimine yardımcı olan deneyimlerin beyin ve sinir sistemindeki olgunlaşmayla daha iyi kullanılabilmesidir (Ömeroğlu, 2005; Bayhan ve Artan, 2009).

Akıl yürütmenin soyut şekilde daha hızlı gerçekleşmesi, mantıksal düşünmenin daha geniş konularda yapılabilmesi ve kuralların ihtiyaçlar dâhilinde daha karmaşık şekilde örgütlenebilmesi, bilişsel gelişmenin amaçları arasında sayılmaktadır. Bilişsel gelişim erken çocukluk döneminde çok hızlıdır. Çocukların düşünme sistemleri ve dünyaya bakış açıları kendilerine özgü yapıdadır. Bilişsel gelişim çocukluk dönemi bakımından çocuğun dokunduğu, gördüğü ve duyduğu somut nesnelere açısından düşünmesi olarak açıklanmaktadır. Bu nedenle çocukların kendi deneyimlerine sahip olması, kendi bilgilerine ulaşmaları, değerlendirmeleri, yeniden yorumlayarak uygulamaları bilişsel gelişimleri açısından son derece önem taşımaktadır (MEB, 2007; Bayhan ve Artan, 2009).

Çocukların kişilikleri, düşünce sistemleri ve bilişsel gelişimlerinin büyük bir kısmı okul öncesi dönemde gerçekleşir. Bu yüzden temel bilgi ve becerilerin kazanıldığı erken çocukluk evresinin etkili ve verimli geçirilmesi önem taşımaktadır. Okul öncesi eğitimin temel amaçları arasında çocuğun gelişim alanlarının desteklenmesi ve eksik kısımlarının giderilmesine katkı sağlanması yer almaktadır. Fiziksel gelişimin yanında bilişsel gelişim alanları da, erken dönemde çok hızlı ilerlemektedir. Yapılan araştırmalarla bu durum açıkça ortaya konmuştur. Araştırma sonuçlarına göre 18 yaşına kadarki akademik başarının yaklaşık %35'i okul öncesi

eğitimle ilişkilidir. Yine 17 yaşına kadarki bilişsel gelişimin yarısı 4 yaşından önce, %30'u 8 yaşından önce ve %20'si 17 yaşından önce oluşmaktadır (Tekiner, 1997; Koçak, 2001; Zembat, 2005; Yavuzer, 2010).

Bilişsel gelişim kuramları

Bilişsel gelişim evreleri, çocukluktan itibaren fiziksel gelişim ile ilişkili olarak ilerlemektedir. Ancak bu durum tipik performans örüntülerini kapsayan özel bir süreç olarak değerlendirilmektedir. Farklı dönemlerdeki performans özelliklerine bakılarak gelişim dönemleri gruplanmıştır. Piaget, bu gelişim dönemleriyle ilgili tanımlama çalışmalarıyla bilinen kişi olarak literatüre geçmiştir (Sezgin, 2018). Piaget'in kuramından sonra Vygotsky, ortaya koyduğu kuramla bilişsel gelişimin kültür ve sosyal etkileşime göre şekillendiğini açıklamıştır. Daha sonra eğitim psikologu Bruner, geliştirdiği bilişsel gelişim modeliyle çocukların öğrenme ve akıl yürütme yeteneklerinin gelişimiyle bilişsel gelişimlerinin destekleneceğini ifade etmiştir (Santrock, 2014). Bu üç bilişsel gelişim modeli aşağıda açıklanmaya çalışılmıştır.

Piaget'in bilişsel gelişim kuramı

Piaget'e göre çocukların zihinsel yapıları, yetişkinlerin öğrenme konusundaki işleyişinden daha farklı bir işleyişe sahiptir. Çocuk, yetişkin insanın minyatür bir kopyası değildir. Çocukların dünyaya bakış açıları ve düşünerek karar verme süreçleri, kendine özgü bir yapıya sahiptir (Charles, 2003; akt., Serhatlıoğlu, 2006).

Piaget'in zihinsel gelişim kuramında yer alan bazı temel kavramlar aşağıda kısaca açıklanmıştır:

Şema: Zihinde oluşan davranış ve düşünce kalıpları, insanın çevresiyle girdiği etkileşimlere yön verir. Davranış ve düşünce kalıpları, iletişim ve etkileşimler sonucu oluşmaktadır. Organize olan bu davranış kalıpları şema olarak nitelendirilmektedir. Çocuğun zihninde oluşan ilk bilgilerle ortaya çıkan şemalar, çocuğun çevresi ve dış dünyasını tanıması için kullandığı bilme formlarıdır. Oluşan ilk bilme formları, zamanla gelişerek yeni formlara dönüşür. Şemalar yoluyla birey davranışlarını ve

düşüncelerini düzenleyerek çevresine uyum gösterir (Erden ve Akman, 1998; Aral, Baran, Bulut ve Çimen, 2001; Köksal Akyol, 2002).

Adaptasyon (Uyum): Farklı deneyimler sonucu kişinin şemalarda değişiklik yaparak problemleri çözebilmesidir. Uyum, durumlar arasında geçiş yapabilmektir. Hayat boyu devam eden bir süreçtir (Yavuzer, 2003). Piaget, uyumu özümleme ve düzenleme olarak iki yönlü ele almıştır. Kişinin mevcut şemalar sayesinde çevresiyle uyum içinde yaşamını devam ettirmesi özümleme olarak ifade edilmektedir. Şemaların yeniden şekillendirilerek biçimlendirilmesi ve çevreye uyumda kullanılmasına ise düzenleme olarak açıklanmaktadır (Senemoğlu, 2003).

Dengeleme: Kişinin yapısı gereği iç dünyası ve çevresiyle tutarlı ve dengeli olma eğilimidir. Özümleme ve düzenleme süreçlerinin etkileşimi sonucu kişi dengelenir. Farklı durum ve ortamlar özümleme sürecini başlatır. Süreç tamamlandığında kişi dengeye ulaşır. Aksi durumlarda dengesizlik ortaya çıkar. Özümleme ve düzenleme süreciyle kişi yeni bir dengeye kavuşur. Kişide dengeleme ve dengesizlik süreçleri sonucunda öğrenme olayı gerçekleşir (Erden ve Akman, 1998; Senemoğlu, 2003; Küçükkaragöz, 2004).

Zekâ: Piaget'e göre zekâ, bireyin çevreye uyum sağlayabilmesidir. Zekanın derecesi, kişinin çevreye uyum derecesi ile ölçülmektedir. Uyum derecesi yüksek bireylerin zekâ seviyeleri de yüksektir (Senemoğlu, 2000).

Olgunlaşma: Genellikle fiziksel gelişim olarak değerlendirilmektedir. Ancak organizmanın biyolojik olarak gelişmesi ve belli bir olgunluğa erişmesine paralel olarak zihinsel gelişim de gerçekleşir. Ancak zihinsel gelişim için çevreyle etkileşim sonucu deneyim kazanılması da şarttır (Köksal Akyol, 2002).

Örgütlenme (Organizasyon): Çevreyle olan etkileşimler sonucu kişinin algılarını sistemli ve tutarlı bir bütün haline getirebilmesidir. Piaget, insanların kendi algılarını ve düşüncelerini örgütlenme eğiliminde olduklarını savunur. Örgütlenme ile kurulan düzen korunur ve gelişebilir (Özbay, 2004; Köksal Akyol, 2002).

Piaget'e göre zihinsel gelişim, bireyin doğumuyla birlikte fiziksel olgunlaşma ve tecrübe kazanmaya bağlı olarak gerçekleşir. Çocukların gelişimi, yaşantı ve etkileşimler yoluyla zenginleşir. Zihinsel gelişim, bazı durumlarda olgunlaşma ile gerçekleşirken, bazı durumlarda ise sosyal geçişlerle gerçekleşir. Sosyal geçişte, kültürün paylaşılması söz konusudur. Paylaşım çocuklarla akrabaları ve yakın çevresi arasında oluşur. Olgunlaşma, biyolojik gelişimin yanında sosyal yaşam ve psikolojik deneyimler sonucu gerçekleşir (Küçükkaragöz, 2004).

Piaget gelişimi, denge sonrası dengesizlik ve devamında yeni bir denge hali olarak açıklar. Farklı bir tanımla düşük denge durumundan yüksek denge durumuna geçiş olarak ifade eder. Olgunlaşmayı ise kültürün toplumsal aktarımı ve deneyimler sonucu yeni bir denge halinin bulunması süreci olarak açıklar (Bacanlı, 2005). Piaget (1970, 1973), bilişsel gelişimde bu dört temel faktörün etkin rol oynadığını belirtmiştir. Faktörlerin formüle edilmiş hali şu şekildedir:

Bilişsel Gelişim=Olgunlaşma + Deneyim + Toplumsal aktarım + Dengeleme.

Piaget, zihinsel gelişimin belli dönemlerde gözlenebilen belirli özellikler taşıdığını belirtmiştir. Dönemler sırayla gerçekleşir ve bu durum bütün çocuklar için geçerlidir. Ardışıklık geçerli olsa da dönemler arası geçişler için belirlenen zaman dilimleri farklılıklar gösterebilmektedir. Farklı bir anlatımla dönemler arası geçişler, bütün çocuklarda aynı yaşlarda gerçekleşmez (Charles, 2003; akt., Serhatlıoğlu, 2006). Hiyerarşik olarak gerçekleşen bu dönemlerde, önceki dönemlerin kazanımları sonraki dönem için Hazır bulunuşluk düzeyini yükseltir (Bacanlı, 2005). Piaget'e göre zihinsel gelişim, iç içe geçmiş dört ayrı dönemden oluşur (Mutlu ve Aydoğdu, 2003; Derman, 2008; Köseoğlu ve Kavak, 2001; Ok, 2009);

1. Duyu-motor dönemi (0- 1. 5 yaş/ 0- 2 yaş)
2. İşlem öncesi dönem (1. 5 yaş- 6 yaş/ 2- 7 yaş)
3. Somut işlemler dönemi (6- 12 yaş/ 7- 11 yaş)

4. Soyut işlemler dönemi (12- 18 yaş/ 11- 18 yaş)

Duyu-motor dönem: Duyu- motor dönem, bebeklerde 0-2 yaş arası kapsamaktadır. Zihinsel gelişim açısından çok önemli bir dönemdir. Doğumdan sonra bebekler dünyayı algılama ve mental temsil konusunda yeterliliğe sahip değildir. Duyular ve hareketler, bebeklerin zihninde dünyanın resmini oluşturmaya yardımcı olur. Duyu-motor dönemde bebeklerin duyu organlarını kullanmayı öğrenmesi ve beden bilincine sahip olmaları beklenir (Köksal Akyol, 2002).

Dış dünyadan ayrılma konusunda yeterli olamayan bebekler açısından bu dönem, doğadan ayrılma dönemidir. Piaget, bu dönemde kazanılan davranışların doğuştan gelen refleksler olduğunu belirtir. Davranışlar, reflekslerin şematize edilmesiyle kazanılır. Refleksler bebeklerdeki ilk bilişsel şema olarak bilinmektedir. Ayrıca ilerleyen dönemde bebekler ertelenmiş taklitler gerçekleştirirler. Bebek deneyimlediği veya gördüğü bir davranışı, daha sonra taklit yoluyla gerçekleştirerek öğrenir (Slavin, 2013). Örnek vermek gerekirse misafir olarak gelen çocuklardaki davranışların daha sonra evdeki çocuk tarafından tekrarlanması, ertelenmiş taklittir. Gördüğü davranışı zihninde kopyalayan çocuk için bu durum, zihinsel gelişimi destekler. Bu dönemde kazanılan önemli bir özellik de hedefe yönelik davranış gerçekleştirilmesidir. Bebek istemsiz olarak başlayan hareketlenme, zamanla istendik yönde değişir ve gelişir. Problem çözme konusunda bir gelişim söz konusu değildir. Çözümlere deneme yanılma yoluyla ulaşılır (Özbay, 2004; Bacanlı, 2005; Trawick Smith 2014).Piaget'e göre bu dönemde en çok gelişim gösteren alanlar taklit yetenekleriyle birlikte belleklerdir (Keklik, 2014).

İşlem öncesi dönem: 2-7 yaş arası zamanı kapsayan işlem öncesi dönemde çocuk, dilini kullanmayı öğrenir. Ayrıca sembolik düşünce yetisi bu dönemde kazanılır. Sembolik ve sezgisel aşamalardan oluşan bu dönemde nesne sürekliliği işlevi gelişerek belli bir dereceye ulaşır (Newman, 2003).

Sembolik dönem (2-4 yaş): Sembolik dönemde çocuklar öncelikle dil yetilerini geliştirirler. Kavramları öğrenerek dış dünyayı tanımaya çalışırlar. Yeni

bilgiler semboller aracılığıyla bellekteki yerini alır. Sembolik oyunlarda yetişkinlerin taklit edilmesi sıkça görülür. Bu durum bilişsel gelişimin yanında duygusal ve sosyal gelişim açısından da büyük önem taşımaktadır. Çocuklarda tipik olarak cansız varlıklara canlı özellikleri atfedilmesi görülür. Örnek olarak ay ve güneşin canlı olduğu ve normal insanlar gibi yürüyüp konuştuğu düşünülür. Animistik düşünce yapısı gelişen bu dönemde benmerkezci bakış açısı ön plandadır (Bacanlı, 2014).

Benmerkezci bakış açısı, çocukların olayları sadece kendi gözlemlerine dayalı şekilde algılamalarına neden olur. Bu durumda çocuk, diğer insanların farklı duygu veya düşünceye sahip olabileceğini algılayamamaktadır. Telefonda akrabalarına elinde tuttukları kitabı okumaya çalışmaları bu bakış açısının bir ürünüdür. Perspektif alamayan çocukların bu durumu oyunlarda da ortaya çıkmaktadır. Bu yüzden sembolik dönemde bireysel oyun tercihleri öne çıkmaktadır (Slavin, 2013).

Sezgisel dönem (5-7 yaş): Sezgisel dönemde sezgilere dayalı düşünce tarzı ön plana çıkmaktadır. Bu düşünce tarzı ile çıkarımlar yapmaya başlayan çocuklardaki dil becerisi hızla gelişir. Korunum algısı henüz kazanılmadığından çocuklar nesnelere niteliklerinin aynı kalarak görünüşlerinin değişebileceği konusunda yeterli düşünceye sahip olamazlar. Korunum algısının yeterli seviyeye ulaşmaması nedeniyle tek yönlü düşünme, odaktan uzaklaşmama ve sınıflandırma gibi üst düzey zihinsel işlevler ve problem çözme becerilerinde yetersizlikler görülmektedir (Özbay, 2004).

Somut işlemler dönemi

Piaget'e göre 7-11 yaş arası zamanı kapsayan somut işlemler döneminde bilişsel gelişim çok hızlı gerçekleşir. Düşünceler organize olmaya başlar. Bu dönemin göstergelerinden biri de mantıklı düşünmedir (Yalçın, 2010). Yeni ve etkin zihinsel becerilerin kazanıldığı bu dönemde somut işlemlere dayanarak problem çözümü gerçekleşir. Soyut işlemler için yeterli düzeye sahip değildirler. Özgürlük, adalet gibi kavramlar sözel olarak kullanılmasına karşın içerik konusunda bilgileri yoktur. Somut işlemler dönemi, benmerkezci düşünce tarzının azaldığı, çocuğun empati duygusunun

geliştiği dönemdir (Hançer, Şensoy ve Yıldırım, 2003). Bu dönemdeki en önemli kazanımların arasında korunum algısı yer almaktadır. Madde, sayı, ağırlık ve nitelik özelliklerin değişmeyeceği öngörüsü ocuk tarafından öğrenilir. DŐnme becerilerinin gelişmesi ve tersine evrilebilirlik gibi özelliklerin kazanımı, maddenin korunumu algısının anlaşılması ve yerleŐmesinde etkin rol oynamaktadır. KarŐılaŐtırma, sıralama ve sınıflama konularında dŐnceleri gelişerek bu işlevler konusunda başarı sağlamaya baŐlarlar. Bu dönemde çocuklar, görünen özelliklere göre sınıflama yapabilmektedirler (Bacanlı, 2005). Somut işlemlere bağlı kalarak problemler üzerinde zihinsel akıl yürütme gerçekleŐtirebilirler. Nesnelere arası ilişkileri, mantık yoluyla kurabilirler. IŐlem öncesinde kazanılan birçok davranış ve yeti ile bu dönemde kazanılanlar, kiŐiyi soyut işlemler dneimine geçirmeye yeterli olur. Bu zellikler ve gelişim evresine ait bulgular, eğitim programlarında gz önüne alınmalı, eğitimcilerin de bu konuda gelişim özelliklerinin farkında olarak ders işlemleri, akademik başarı için son derece önemlidir (Bacanlı, 2005).

Piaget, somut işlemler dönemi, bilişsel gelişim açısından kritik bir dönem olarak nitelendirir. Somut işlemlere dayalı olsa da işlem yapma becerisi bu dönemde kazanılır (Charles, 1992). Ayrıca görünüm deđiŐikliđinin sayı, ağırlık, hacim ve miktar gibi özelliklerin değişmeyeceği anlamındaki korunum becerisi, bu dönemde kazanılır (zcan ve Oluk, 2007). Bu dönemin sonunda soyut işlemler evresine geçilecek olması nedeniyle çocukların programları, kazandıkları yeni beceriler için uygulama alanları sunmalıdır (Erden ve Akman, 1998;).

Soyut işlemler dönemi

Bilişsel gelişim dönemlerindeki son basamak 12 yaş sonrasını kapsayan soyut işlemler dnidir (Erden ve Akman, 1998:59). nceki dönemlerde kazanılan davranışlar ve yetiler özelliklerini korumaktadır. Şekil, içerikten bağımsız hale gelir. DŐnceleri kullanma yeteneği geliŐtiđinden ters iŐlemlerin yapılması ve bağımsız ögelerden oluşan bir sistem içinde düzenli akıl yürütmeler gerçekleştirilebilir. Ne

olduğu düşüncesinin hakim olduğu odaklanma, ne olabilir düşüncesine evrilir (Kızıltepe, 2004).

Piaget soyut işlemler döneminin, fiziksel işlem veya eylemlerle birlikte zihinsel işlemleri de kapsadığını ifade etmektedir. Gruplar halinde yapılan zihinsel işlemler birleştirme, düzenleme, sıralama, gruptama, parçalara ayırma ve tekrar birleştirmedir (Karamustafaoğlu ve Yaman, 2006). Soyut işlemler dönemindeki çocuklarda gözlenen bazı özellikler kısaca şu şekildedir (Çepni, Cerrah ve Özsevgeç, 2006:31):

1. Bu dönemde çocuklar, mantıksal tümdengelim düşünce zincirleri kurabilirler.
2. Çocuk kurduğu hipotezlere ve sözel ifadelere göre mantıksal çıkarsamalar yapabilir.
3. Problem çözümünde değişkenler arasındaki ilişkileri anlayarak açıklayabilir.
4. Değişkenleri kullanarak problemin çözümüne yönelik hipotezler oluşturabilir.

Soyut işlemler dönemindeki çocuklarda görülen düşünme türleri ve özellikler, şu şekilde açıklanabilir (Özsevgeç, 2002: 20-22) :

1. *Hipotetik Düşünme*: Ortaya çıkan problemler karşısında değişkenleri göz önüne alarak çözüm yolları geliştirmeyi ve bu işlemi düzenli olarak gerçekleştirmeyi sağlayan zihinsel süreçtir.
2. *Oranlı Düşünme*: nesnelere arasındaki ilişkilerin anlaşılması ve karşılaştırılması sürecidir. Kesirler, kaldıraçlar ve kimyasal tepkimeler bu tür zihinsel süreçlere örnek gösterilebilir.
3. *Değişkenleri Belirleme ve Tanımlama*: Kurulan hipotezler üzerine düşünceler geliştirip hipotezlerin doğrulanması konusunda test gerçekleştirme becerisi, formal düşünme yapısına sahip bireylerde olağan şekilde gerçekleşir. Bu

özelliğindeki düşünce yapısı, yapılacak deneyle ilgili tüm değişkenlerin değerlendirilmesi gereğini anlayabilir. Kavramlar ve soyutlamalarda sıralama, korunum ve sınıflama gibi zihinsel süreçleri uygulayabilir.

4. *Olasılıklı Düşünme*: Olayın başlangıcından sonuna kadar gerçekleşen tüm aşamalarda oluşabilecek tüm olasılıkları görebilme veya düşünebilme özelliğidir. Bu tür düşünme, ilişkisel düşünmenin ötesinde bir durumdur. Olayların olasılık sonuçlarına göre değerlendirilebilmesi, kombinezon mantığının gelişmesini gerektirir. Birçok olasılığı zihinsel sürecinde değerlendirebilen kişi, ilişkileri tarayarak uygun olanları seçebilir. Eğer-sonra ifadelerine dayalı cümleler olasılıklı düşünmenin göstergesi olarak kabul edilir.

5. *Kombinezonlu Düşünme*: Tanım yapılmasına bakılmaksızın teorik ve deneysel ilişkileri fark edebilen zihinsel süreçtir. Formal düşünme yeteneği kazanan çocuk, problemin çözümüne muhtemel etkisi olacak faktörleri veya kombinasyonları değerlendirir. Kombinezonlu düşünme ile permütasyon sıralamalarının değişik şekilleri anlatılmak istenmektedir. Çoklu değişkenlerin etkileşiminin rastgele sonuçları kombinezonlu düşünmeyi açıklamaktadır.

6. *Korelasyonel Düşünme*: Değişkenlerin, nesnelere ile ilişkilerinin ortaya çıkarılması sürecidir. İlişki en az iki değişken arasında gerçekleşir. Değişkenlerin ilişkisi pozitif veya negatif yönlü olabilir. İlişkinin yokluğu sıfır, mükemmel ilişkinin varlığı ise bir olarak ifade edilir. İlişkinin yönü neden-sonuç durumunu gösterir.

Küçükkaragöz (2004)'e göre Piaget'nin bilişsel gelişim dönemleri ve bu dönemlere ait temel özellikler Tablo 1'de gösterilmiştir:

Tablo1

Piaget 'e Göre Bilişsel Gelişim Özellikleri

Evreler	Tahmini Yaşlar	Erişilen Temel Özellikler
Duyu-Hareket Dönemi	0-2 yaş	<ul style="list-style-type: none"> - Çevresinden bağımsız bir varlık olduğunu algılar. - Birincil ve ikincil dairesel tepkileri gelişir - Ortalama 8. ay civarında nesnelerin devamlılığı gelişir. - Kendi bedeninden başlayarak oyunlar oynamaya başlar. - Dil edinimi yoluyla taklitler yapar.
İşlem Öncesi Dönem	2-7 yaş	<ul style="list-style-type: none"> - Öğrenciler; tek bir özelliğe göre sınıflama yapar. - Nesne ve varlıkları sembolleştirerek öğrenir. - Oyunlarında sosyal yaşamı taklit eder. - Ben merkezlidir. - Konuşmalar çoğunlukla monolog şeklindedir.
Somut İşlemler Dönemi	7-11 yaş	<ul style="list-style-type: none"> - Öğrenciler: Madde, uzunluk, ağırlık ve hacim korunumunu kazanır. - Tersine dönüştürebilir. - Odaktan uzaklaşma ve diğerlerinin bakış açısını anlayabilme. - Somut işlemlere dayalı mantıksal düşünme. - Sınıflama (nesneleri sınıf hiyerarşisine göre gruplama) ve sıralama (nesneleri ağırlık gibi belirli, bir özelliğe göre gruplama)
Soyut İşlemler Dönemi	11 yaş ve üstü	<ul style="list-style-type: none"> - Öğrenciler: Soyutlama yapabilir. - Bilimsel düşünme giderek gelişir. - Empati kurabilir. - Olgu ve olaylar üzerinde geriye ileriye dönük analiz yapabilir.

Kaynak: (Küçükkaragöz, 2004)

Vygotsky' nin bilişsel gelişim kuramı

Vygotsky'nin (1978) bilişsel gelişim kuramına, çocuklardaki bilişsel gelişimin üzerinde sosyal çevre son derece önemlidir. Çocuklar için öğrenme, yakın çevresinden ve sosyal dünyalardan başlar. Çocuklar için sosyal çevre, düşünce, tutum, beceri ve kavramları öğrendikleri kaynaktır. Çocuğun bulunduğu çevre ve kültür, uyarıcıların türü ve niteliği konusunda belirleyici olmaktadır. Kişinin çevresi ve

içinde bulunduğu kültür, bilişsel gelişim sağlayan kaynaklarda ilk sıralarda yer almaktadır (Senemoğlu, 2007).

Çocuklarda öğrenme olayının nasıl gerçekleştiği üzerine araştırmalar yapan Vygotsky, sosyokültürel etkileri ön planda tutmuştur (Yalçın, 2010). Vygotsky, kavramları öğretilenler ve kendiliğinden öğrenilenler olmak üzere gruplamıştır. Kardeş kavramı gibi günlük yaşamda öğrenilen kavramların kendiliğinden edinildiğini savunur. Kardeş sahibi çocuk, tüm çocukları kendisi gibi kardeş sahibi olarak algılar. Daha sonra kardeş olmayanları ayırt etmeyi öğrenir. Öğretilen kavramların ise eğitim öğretim ortamlarındaki kavramlar olduğunu savunur. Sömürge ülkelerine verilen örnek yoluyla tümevarım yöntemini kullanan çocuk, farklı ülkeler arasında da sömürgecilik yaşandığının farkına varır (Bacanlı, 2005).

Vygotsky, çocuklarda öğrenmenin yakın gelişim alanlarındaki etkileşimler sonucu meydana geldiğini belirtmiştir. Yakın gelişim alanı, çocuğun ulaşabileceği sonraki gelişim alanını ifade eder. Yakın gelişim alanındaki etkileşimler, çocuğun arkadaşları veya yetişkinlerle birlikte gerçekleştirebildiği etkinlikler olarak açıklanmaktadır (Arslan, 2008).

Vygotsky'nin bilişsel gelişim kuramına göre,yetişkinler çocukların bilişsel gelişimlerinde son derece etkilidir. Çocukların kendi kendilerine gerçekleştirebildiği etkinlikler veya işlerin yanında, daha büyüklerle birlikte yapabileceği etkinlik veya işler de bulunmaktadır. Bilişsel gelişim, dil gelişimi ile birlikte devam eder. İfade edilebilen düşünceler yoluyla çocuklardaki düşünme becerileri ve düzeyleri gelişebilmektedir (Yalçın, 2010).

Vygotsky'nin bilişsel gelişim kuramında, çocuklardaki düşünce ve dil arasındaki gelişim ve ilişki teorisinde, Piaget'in kuramına eleştiriler getirmektedir (Yeşilyaprak, 2011). Ancak Piaget, çocuklarla yetişkinler arasındaki farklarda çocukların muhakeme güçleri ile yetişkinlerinkinin karşılaştırılmasının yanlış olduğu, çocukların zihinsel süreçlerinin kendine özgü gerçekleştiğini ortaya atmasıyla gelişim

psikoloji açısından büyük bir devrim gerçekleştirmiştir (Erdener, 2009; Keklik, 2014).

Vygotsky, kuramında içsel konuşma mekanizmasının önemine değinmiştir. Çocuklar, problemler karşısında çözüm üretmeye çalışırken içsel konuşmalar gerçekleştirir. Düşünme ve davranışlarına bu içsel konuşmalar yön vermektedir. Çocukların sosyal ortamlarda bu konuşmaları dinleyerek öğrendiklerini, bu durumu kendi içsel konuşmalarına uyarabilen çocukların problemleri çözmede daha başarılı olduklarını belirtmiştir (Arı, 2006).

Bruner'in bilişsel gelişim kuramı

Bruner (1915-2016), çocukların öğrenmesi ve akıl yürütmelerinin desteklemesini amaçlayan bir eğitim anlayışı ve bilişsel gelişim modeli ortaya atmıştır. Çalışmaları ve görüşleri, Piaget'in kuramıyla ilişkilendirilmiştir (Yöndem ve Taylı, 2012). Bruner de, Piaget gibi bilginin kodlama, işleme, depolama ve sıralanmasını bilişsel gelişim için önemli görmüştür. Bilişsel gelişim, uyarıcı ve tepkiler arasındaki ilişkilerin kesilebilmesi olarak ifade edilmiştir. Ayrıca seçenekler arasında en iyi olanı seçme becerisinin gelişimi de bilişsel gelişimi desteklemektedir. Dil gelişimi, bilişsel gelişime paralellik gösterir. Bilginin işlenmesi ve depolanması sürecindeki gelişim, bilişsel gelişimi de beraberinde getirmektedir (Senemoğlu, 2007).

Bruner, gelişim alanlarındaki değişimleri bilgi temsillerini oluşturan farklı yollara bağlamıştır. Bilgi, eylemsel, imgesel ve sembolik temsil olmak üzere üç şekilde temsil edilir (Schunk, 2011).

Eylemsel dönem: Eylemsel dönem, Piaget'in duyu devinim dönemiyle benzerlik göstermektedir. Çocuk sadece eylemleri algılayabilmektedir. Çevresindeki nesnelere vurma, ısırma ve dokunma gibi etkileşimler yoluyla deneyimlemektedir. Sözel yönergeler ve imgesel semboller eylemler üzerinde etkiye sahip değildir. Bu

dönemde çocuklardaki öğrenme yaparak yaşayarak gerçekleşir. Bisiklete binmek veya yürümek eylemsel etkinlikler sonucu kazanılır (Deniz, 2008).

İmgesel dönem: Kuramın ikinci bilişsel gelişim evresidir. Piaget'in işlem öncesi dönemiyle benzerlik göstermektedir. İmgeleme ve görsel hafıza hızla gelişir. Bu dönemde bilgi, imgelere dönüştürülerek bellekte saklanır (Kartal, 2005).Çocuklardaki dünya algısına, görsel algılamalar yön vermektedir. Duygusal algı, çocuk için vazgeçilmezdir. Çocuklar gördüğü nesnelere zihinlerinde aynı şekilde imgeler yoluyla depolamaktadır. Mevsimlerin öğretiminde ilgili resimlerin kullanılması bu duruma örnektir (Kaya, 2010).

Sembolik dönem: Bu dönem, hayatın mecazlar, simge ve formüller aracılığıyla algılanması ve kavranması sürecidir (Aydın, 2007). Piaget'in kuramındaki soyut ve somut işlemler dönemiyle benzerlik göstermektedir. Dil ve mantık gelişimi üst düzeylere çıkan çocuk, bilimsel sembolleri kavrayarak ve kullanarak iletişim gerçekleştirebilmektedir. Eylem ve imgeler yoluyla açıklanamayan durumlar, sembolik temsil yoluyla kolaylıkla açıklanabilmektedir (Senemoğlu, 2007).

Bruner'in bilişsel gelişim kuramında temsil biçimleri dönemler olarak ayrılmamıştır. Temsil biçimlerindeki farklılıklar farklı dönemlerde gerçekleştiğinden, Piaget'in gelişim dönemlerine benzemektedir (Schunk, 2011). Bu kurama göre kavramlar, zihinlerde farklı temsil biçimlerinde depolanabilmektedir. Çocuklar uyarıcı ve olayları anlamlandırırken sosyal ve fiziksel çevredeki deneyimlerinden yararlanırlar. Yapılandırıcı yaklaşım özelliği gösteren kuram, çocukların gelişim seviyelerinin öğretim yaklaşımlarında ve yöntemlerinde belirli değişim ve ayarlama gereğini de beraberinde getirmektedir. Bruner, eğitimcileri bilişsel gelişimi destekleyen önemli unsurlar olarak görmektedir (Aydın, 2005).

Bilişsel Tempo: Düşünsel-İçtepesel Bilişsel Stil (Tarz)

Plato 2350 yıl önce içtepeselliği bir boyutu ile tanımlamıştı; psikologlar hala onun bu tanımı içinde ifade ettiği huzurlu, sakin bir yapı ve düzenli bir hayat için gerekli yeterlilikleri gösteremeyen bu kişilerle ilgilenmektedirler (Revelle, 1997).

İçtepesel ya da düşünsel bilişsel tempoyu bilişsel olarak ele alan ve teorileştiren ilk kişi Kagan'dır. (1964-1966). İçtepeselliğin tanımlanması ve anlaşılmasına yönelik olarak yapılan çalışmaların en önemlileri büyük ölçüde Kagan ve çalışma arkadaşlarının yeni ufuklar açan çalışmaları olmuştur. Kagan'ın çocukların problem çözme yeteneklerini konu alan etkileyici bir seri çalışması, bir çocuğun problem çözmeye içtepesel ya da düşünsel yaklaşımı kabul etmesindeki eğilimine odaklanmıştır. Bu çalışmalarda Kagan (ve çalışma arkadaşları) içtepesel tepkilere karşı düşünsel tepkilerin alt boyutlarını ifade etmek için "Bilişsel Tempo" terimini üretmiş ve kullanmıştır (Kendall and Braswell, 1993).

Bazen 'kavramsal tempo' olarak da adlandırılan Bilişsel Tempo (Conceptual Tempo), çocukların bir problem çözme durumunda hızlı ya da yavaş tepki verme tercihleridir. Bilişsel tempo ya 'içtepesel' ya da 'düşünsel (düşünsel)' olabilir. Bir problemi çözerken içtepesel çocuklar çabuk yanıt verir ve birçok yanlış yaparlar. Düşünsel çocuklar ise daha uzun bir süre harcarlar ama çok daha az yanlış yaparlar. İçtepesel çocuklar çabuk yanıt vermeye kararlı iken, düşünsel çocuklar doğruluk üzerinde odaklaşıyor görünebilirler (Gander ve Gardiner, 1998; Carretero, Roing ve Casal, 2009).

İlgili Araştırmalar

Aydın (1993), Ankara'daki okul öncesi eğitim kurumlarında 6 yaşına kadar olan çocukların kavram eğitimlerinde eğitiminde yaratıcılık potansiyellerini ve dönüştürülebilirliklerini incelemiştir. Çocuklar deney ve kontrol grubuna ayrılmıştır. Her iki gruba da 14 kavramla ilgili testler uygulanmıştır. Araştırma sonucunda kavram eğitimi ile çocukların yaratıcılık potansiyelleri ve dönüştürülebilirlikleri

arasında anlamlı ilişki bulunmuştur. Ayrıca yaratıcılık düzeyleri ile sosyo-ekonomik düzey arasında da ilişki tespit edilmiştir. Bu yaş grubunda kız çocuklarının yaratıcılık düzeyinin, erkeklere göre daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

Yıldız (2000) yaratıcılık eğitim programının çocuklarının sosyal ve bilişsel gelişimlerine etkilerini incelemek amacıyla toplam 24 çocukla çalışmıştır. Dört-beş yaş çocuklarıyla yaptığı çalışmada deney grubu olarak belirlediği 12 çocuğa yaratıcılık eğitim programı uygulanmıştır. Yaratıcılık eğitim programının bilişsel gelişim alanına etkilerini belirlemek amacıyla Portage Bilişsel Gelişim Kontrol Listesi, işbirliği ve sosyal gelişim alanına etkilerini belirlemek Davranış Değerlendirme Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, yaratıcılık eğitim programı uygulanan ve uygulanmayan gruplar arasında bilişsel gelişim ve sosyal gelişim alanında, yaratıcılık eğitim programı alan çocukların lehine anlamlı farklar bulunmuştur.

Yıldız (2000) yaratıcılık eğitim programının çocukların sosyal ve bilişsel gelişimlerine etkisini incelemek amacıyla dört- beş yaşındaki 24 çocukla çalışmıştır. Çocuklardan 12'si deney grubu, 12'si kontrol grubunu oluşturmuştur. Yaratıcılık eğitim programının bilişsel gelişime etkilerini belirlemek amacıyla Portage Bilişsel Gelişim Kontrol Listesi, iş birliği ve sosyal gelişim alanına etkilerini belirlemek amacıyla Davranış Değerlendirme Ölçeği kullandığı çalışmasının sonucunda deney ve kontrol grubu arasında bilişsel ve sosyal gelişim alanında deney grubu lehine anlamlı farklar bulmuştur.

Cerrahoğlu (2002) çalışmasında sosyal beceri eğitiminin ilköğretim çocukların öz kavramı düzeylerine etkisini incelemiştir. Çalışma sonunda; sosyal beceri eğitiminin çocukların öz kavramı düzeylerini olumlu bir şekilde etkilediği görülmüştür.

Aslan (2008), "Drama Temelli Sosyal Beceri Eğitiminin Altı Yaş Çocuklarının Sosyal İlişkiler ve İşbirliği Davranışlarına Etkisi" adlı çalışmasında drama temelli sosyal beceri eğitiminin altı yaş çocuklarının sosyal ilişkiler ve işbirliği davranışları

üzerindeki etkisi incelenmiştir. Çalışmaya altı yaşında toplam 34 çocuk katılmıştır. Çalışmada ön ve son test olarak çocukların öğretmenleri tarafından doldurulan “Davranış Derecelendirme Ölçeği” kullanılmıştır. Deney grubundaki çocuklara 12 hafta süresince toplam 40 etkinlikten oluşan eğitim uygulanmıştır. Çalışma sonucunda kendisine eğitim verilen çocukların sosyal ilişki ve işbirliği davranış puanlarında artış olduğu görülmüştür.

Dereli (2008) “Çocuklar İçin Sosyal Beceri Eğitim Programının Altı Yaş Çocukların Sosyal Problem Çözme Becerilerine Etkisi” adlı çalışmasında, anasınıfına giden altı yaş 51 grubu çocuklarına uygulanan “Çocuklar için Sosyal Beceri Eğitimi Programı”nın çocukların sosyal problem çözme ve duyguları anlama becerilerine etkisini incelemiştir. Çalışmaya 81 çocuk dahil edilmiş ve onlara “Wally Sosyal Problem Çözme Dedektif Oyunu Testi” ve “Wally Duyguları Anlama Testi” ön test ve son test olarak uygulanmıştır. Araştırma sonuçları incelendiğinde, eğitime katılan çocukların sosyal problem çözme ve duyguları anlama becerilerinde artış olduğu, eğitim programına katılan çocukların sosyal problem çözümede olumlu sosyal davranışları kullanma sıklıklarının arttığı görülmüştür.

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

problem davranışlar toplam puanı, dışsallaştırma ve içselleştirme davranışlar puanlarında anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir.

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

Choi ve Yunus (2011) yaptıkları çalışmada “Sosyal-Bilişsel Sosyal Beceri Eğitimi”nin çocukların sosyal beceri düzeyleri üzerine etkisini incelemişlerdir. 4 yaş grubundan yetersiz sosyal beceriye sahip olduğu düşünülen 16 çocuk çalışmaya 12 hafta boyunca devam etmiştir. 16 katılımcıdan 4'ünün düşük seviyede sosyal becerilere sahip oldukları belirlenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre çalışmaya katılan yetersiz sosyal becerilere sahip olan çocuklardan 4'ünde pek çok alanda (olumlu oyun oynama becerileri, paylaşma, yardım isteme, problem çözme, oyun kurma gibi) olumlu yönde anlamlı değişimler olduğu tespit edilmiştir.

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

kullanılmıştır. Çalışmaya anaokuluna 44 devam eden beş-altı yaşındaki 60 çocuk (30 deney, 30 kontrol) katılmıştır. Deney grubundaki çocuklara 5 hafta boyunca haftada 2 kez Hikaye Temelli Sosyal Beceri Eğitim Programı uygulanmıştır. Çalışmada çocukların öğretmenleri tarafından doldurulan “Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği” kullanılmıştır. Çalışmanın sonucunda deney ve kontrol grubundaki çocukların sosyal beceri puanları arasında anlamlı farklılık olduğu görülmüştür.

Koçyiğit ve Kayılı (2014), okul öncesi dönemdeki çocukların ilkokula hazır bulunuşluklarını bilişsel tempo açısından incelemiştir. Kansas Okul Öncesi Çocuklar İçin Düşüncelilik İçtepisellik Ölçeği, Metropolitan Olgunluk Testi, Okul Öncesi ve Anaokulu Davranış Ölçeği A Formu ve Peabody Resim-Kelime Testi kullanılan çalışma sonucunda, düşünsel bilişsel tempo düzeyi yüksek olan çocukların diğerlerine göre ilkokula Hazır bulunuşluk düzeylerinin anlamlı şekilde daha yüksek olduğu ifade edilmiştir.

Seçer ve Sarı (2014), öğrenme güçlüğü çeken içtepisel çocuklara uygulanan düşünme eğitimi sonucunda içtepisel bilişsel stil üzerindeki etkisini inceledikleri çalışmaya 3. Sınıflardaki 180 öğrenci katılmıştır. Benzer Şekilleri Eşleştirme Testi-20'nin kullanıldığı çalışma sonucunda düşünme eğitimi uygulanan çocuklarda düşünme sürelerinin uzadığı ve hata sayılarının düştüğü gözlenmiştir.

Doğan (2013), okul öncesi çocuklardaki bilişsel stiller ile anne davranışları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Kansas Okul öncesi Dönemdeki Çocuklar İçin Düşüncelilik İçtepisellik Ölçeği (KOÖDÇDİ)'nin A formu ve Ebeveyn Kendi Davranışını Değerlendirme Ölçeği (EKDDÖ) kullanılan çalışmada sonucunda çocuk yaşı ve hata sayısında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Annenin öğrenim düzeyinin çocuklarda hata sayısını ve tepki süresini etkilediği belirlenmiştir. Annelerin başarı baskısı davranışlarının çocuklarda hata sayısını ve tepki süresini artırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Er (2012), farklı bilişsel tempo düzeyindeki çocuklarda işlem becerileri ve muhakeme düzeylerini belirlemeyi amaçlayan çalışmasında, Kansas Okul Öncesi

Çocuklar İçin Düşümsellik İçtepisellik Ölçeği (KRIPS) A Formu ve Selçuk İşitsel Muhakeme ve İşlem Becerileri Testi (SİMİBT) kullanmıştır.Çocuklardaki işitsel muhakeme ve işlem becerileri puan ortalamalarına göre yavaş doğru yapanlarla hızlı yavaş yapanlar arasında yavaş doğru yapanların lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir.

Ogelman, Seçer, Alabay ve Uçar (2012), okul öncesi dönemdeki çocuklarda bilişsel gelişim ve sosyal beceri ilişkisini inceledikleri çalışmalarında, veri toplama aracı olarak Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği ve Marmara Gelişim Ölçeği kullanmışlardır. Bilişsel gelişim ve sosyal beceri arasında orta düzeyde pozitif yönlü ilişki bulunmuştur.

Dündar (2010), okul öncesi dönemdeki çocuklarda benlik algısı ile bilişsel performans arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmada, Bilişsel Değerlendirme Sistemi (CAS) ve Demoulin Çocuklar için Benlik Algısı Ölçeği (DSCDS) kullanmıştır. 280 anasınıfı öğrencisinin katılımıyla gerçekleştirilen çalışmada, benlik algıları ile bilişsel performans arasında pozitif yönlü ilişki bulunmuştur.

Ceylan (2008), 208 anasınıfı öğrencisi ile yaptığı çalışmada, bilişsel tempo ve yaratıcılık düzeyi arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Veri toplama aracı olarak Torrance Yaratıcı Düşünme Testi Şekilsel A Formu ve Kansas Reflection-Impulsivity Scale for Preschool (KRISP) Testi B Formu'nun kullanıldığı çalışma sonuçlarına göre, süre ile akıcılık, esneklik ve detaylandırma puanları arasında anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Ayrıca cevaplama süreleri arttıkça akıcılık, esneklik, detaylandırma puanlarının düştüğü görülmüştür.

Problem Durumu

Millî Eğitim Bakanlığı tarafından okullara tavsiye edilen veya herhangi bir yaş sınırlaması olmadığı için oldukça geniş bir çocuk kitlesine seslenen çocuk dergileri, çocuğun gelişimi üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Çocuk dergileri çocuğun yaşamı tanınmasına yardımcı olur. Yaşama hazırlanması ve çeşitli bilgilerin

kazandırılması konusunda çocuğa rehberlik eder. Bilgilendirmeler esnasında verilen bilgilerle günümüzdeki bilimsel çalışmaların, bulguların, teknolojinin ulaşılmış olduğu nokta gözler önüne serilir. Dergiler çocuğun yaratıcı, yapıcı, etkinliklerini ve estetik düşüncelerini geliştirir. Yazmaya, çizmeye, yorum yapmaya özendirerek düşüncelerini bir sistem ve plân içinde anlatmasına yardımcı olur. Çocuğa okuma, boş zamanlarını değerlendirme alışkanlığı verdiği gibi çocukta henüz keşfedilmemiş yetenek ve istekleri ortaya çıkararak, onları yazmaya, okumaya, resim yapmaya teşvik eder (Aytaş, 2003:234).

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bilimsel ve teknolojik gelişmelerin hızla gerçekleştiği günümüzde, yetişkin bireylerin istenen özelliklere sahip olması ve bu özelliklerini kullanabilmeleri büyük önem taşımaktadır. Toplumsal ve kişisel gelişim için çok önemli olan yaratıcılık, sosyal ve bilişsel tempo düzeylerinde artış gerçekleşebilmesi, bu özelliklerin erken yaşlarda fark edilmesi ve uygun eğitim ortamlarının düzenlenmesine bağlıdır. Program ve basılı materyallerin çocuklarda bu özellikleri etkilediği ve gelişimlerine katkı sağladığı çeşitli araştırma sonuçlarıyla ortaya çıkmaktadır. Okul öncesi dönem, çocuğun sosyal ve bilişsel tempoları kazanması ve geliştirmesi bakımından etkin rol oynamaktadır. Ebeveynlere ve eğitimcilere bu konularda büyük görevler ve sorumluluklar düşmektedir.

Gelecek nesillerin erken yaşlarda bilimle tanışması, bilime merak duyması büyük önem taşımaktadır. Çocuklar özellikle okul öncesi dönemde merakları sayesinde sorular sorarak birçok öğrenme fırsatı yakalar. Bununla birlikte gözlem, inceleme, dokunma yoluyla farklı deneyimler edinirler. Doğa olayları, yağmur ve kar yağışı ile birlikte çevrede meydana gelen değişimler çocuklar açısından oldukça ilgi çekici olarak algılanmaktadır. Sonsuz merak duyguları, çocukların küçük bilim adamları olarak görülmesinde etkili olmaktadır. Okul öncesi dönemde başlayan merak duygusunun, okul döneminde de kaybolmadan devam ettirilmesi, eğitimcilere düşen büyük görevler arasındadır (Dubosarsky, 2011, s. 11).

Çocukların merak duyguları, yazılı basın araçlarına da kaynaklık etmektedir. Özellikle bilim dergileri, çocukların bilimle olan ilişkisine olumlu katkılar sağlamaktadır. Çocukların yakın çevresinden ve büyüklerinden öğrenemeyeceği birçok bilimsel bilgileri öğrenmesinde bu dergiler önemli rol oynamaktadır (Staniow ve Biernacka-Licznar 2013, s. 50). Bu nedenle çocukların eğitimi ve gelişimi, ilgi, bilgi ve becerilerini geliştirme açısından çocuk dergileri önemli bir eğitim materyali olarak ifade edilebilmektedir (Yalçın ve Aytaş, 2002, s. 55).

Okul öncesi dönemdeki çocuklar için hazırlanan Meraklı Minik dergisi, velilerin yanında öğretmenler ve eğitim camiası tarafından da ilgi görmektedir. Dergi içeriğindeki etkinliklerin yaş grubuna uygun olmasının yanında, bilişsel, sözel ve duygusal gelişimi destekler nitelikte görülmesi, dergiyi öne çıkarmaktadır. Bu çalışmada büyük ilgi gören ve beklentileri beraberinde getiren bir derginin, okul öncesi yaş grubu açısından incelenmesi, literatüre ve birçok kişiye büyük katkı sağlayacaktır.

Bu bağlamda araştırmanın amacı, Meraklı Minik dergisinin okul öncesi dönem çocuklarında sosyal beceri ve bilişsel tempo düzeylerine etkisinin olup olmadığının derinlemesine incelenmesidir.

Problem Cümlesi

Meraklı Minik dergisinin okul öncesi dönem çocuklarında sosyal beceri ve bilişsel tempo düzeylerine etkisi nedir?

Alt problemler

Araştırma amacına dayanarak aşağıda verilen alt problemlere cevap aranacaktır.

- Sosyal beceri düzeyleri açısından “Öntest sonuçlarına göre, deney grubu ile kontrol grubu arasında anlamlı fark var mıdır?”

• Sosyal beceri düzeyleri açısından “Sontest sonuçlarına göre, deney grubu ile kontrol grubu arasında anlamlı fark var mıdır?”

• Sosyal beceri düzeyleri açısından “Deney grubunun öntest ve sontest puanları arasında anlamlı fark var mıdır?”

• Sosyal beceri düzeyleri açısından “Kontrol grubunun öntest ve sontest puanları arasında anlamlı fark var mıdır?”

• Bilişsel tempo düzeyleri açısından “Öntest sonuçlarına göre, deney grubu ile kontrol grubu arasında anlamlı fark var mıdır?”

• Bilişsel tempo düzeyleri açısından “Sontest sonuçlarına göre, deney grubu ile kontrol grubu arasında anlamlı fark var mıdır?”

• Bilişsel tempo düzeyleri açısından “Deney grubunun öntest ve sontest puanları arasında anlamlı fark var mıdır?”

• Bilişsel tempo düzeyleri açısından “Kontrol grubunun öntest ve sontest puanları arasında anlamlı farklar var mıdır?”

• Çocukların sosyal becerileri açısından Meraklı Minik Dergisi uygulamalarının etkisi var mıdır?

• Çocukların bilişsel tempoları açısından Meraklı Minik Dergisi uygulamalarının etkisi var mıdır?

Sayıtlar

- Araştırmanın çalışma grubu temsil gücüne sahiptir,
- Katılımcıların ölçeklerdeki sorulara gerçek düşüncelerini yansıtan cevaplar verdikleri varsayılmıştır.
- Kullanılan ölçekler, amaca dönük olarak ölçülmek istenen özelliği ölçtüğü varsayılmıştır.

Sınırlılıklar

Araştırma, 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Balıkesir ili Altıeylül ilçesindeki Bengi Ana Okulu'nun 2 farklı sınıfında öğrenim görmekte olan toplam 40 çocukla(48-60 ay) sınırlıdır.

Araştırma, değişkenleri ölçmek için geliştirilen ölçeklerle toplanan bilgilerle sınırlandırılmıştır.

İkinci Bölüm

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, araştırmanın çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizinde kullanılan istatistiksel teknikler açıklanmıştır.

Araştırma Modeli

Bu araştırmada, TÜBİTAK tarafından aylık olarak yayınlanan Meraklı Minik dergisinin okul öncesi dönem çocukların sosyal beceri ve bilişsel tempoları

üzerindeki etkisini tespit etmek için; elde edilen verilerin toplanması, analizi ve yorumlanmasında yarı deneysel model kullanılmıştır.

Bu çalışmada, “Ön Uygulama- Son Uygulama-Kontrol Gruplu Deneysel Desen” kullanılmıştır. Bu desende seçkisiz atama ile oluşturulan deneysel ve kontrol grubu olmak üzere iki grup bulunur. Her iki gruba deney öncesinde ölçme araçları uygulanır, deneysel işlem sadece deney grubuna uygulanır. Son olarak deney ve kontrol grubundaki deneklerin bağımlı değişkene ait ölçümleri aynı ölçme araçlarıyla tekrar ölçülür (Büyüköztürk, Akgün, Karadeniz, Demirel ve Çakmak 2017).

Araştırma kapsamında, 2014-2015 eğitim-öğretim yılı boyunca deney grubundaki çocuklara her hafta 1 sayı olmak üzere toplam 35 sayı Meraklı Minik dergileri uygulanmıştır. İlgili ay içerisinde bir hafta o aya ait güncel dergi, diğer haftalarda ise önceki aylara ait dergiler kullanılmıştır. Ayın güncel dergisi ve eski sayıların da çoğaltılmış çıktıları çocuklara dağıtılmış ve özellikle görsel etkinliklerin bazıları da bilgisayardan çocuklara gösterilmiştir. Eğitim-öğretim yılı boyunca deney grubundaki çocuklara Milli Eğitim Bakanlığı programına uygun olarak hazırlanan ders programı yanında, etkinlik saatlerinde Meraklı Minik dergileri ile ilgili etkinlikler yaptırılmıştır. Gün içerisindeki ders programı içerisine dağıtılarak, her gün yaklaşık 2 saat Meraklı Minik etkinlikleri yaptırılmıştır. Kontrol grubuna ise yalnızca Milli Eğitim Bakanlığı programına uygun ders programı verilmiştir.

Meraklı Minik Dergisi içerisinde yer alan etkinlikler özelliklerine göre değerlendirildiğinde aşağıdaki gruplar yer almaktadır;

- Bilgilendirici Yazılar: Bu yazılar içerisinde o ayın konusuna ait bilgiler ve çocukların dikkatlerini ilgili konuya yoğunlaştıracak sorular yer almaktadır. Yine bu yazılar çocukların ilgisini çekecek nitelikteki resimlerle desteklenmektedir. Bu etkinliklerde çocuklara yazılar okunmuş, ilgili sorular yöneltmiş ve çocuklardan cevapları alınmıştır. Bu etkinlikler çocukların konuyla ilgili bilgilerini arttırmak, dinleme becerilerini yükseltmek ve arkadaşlarının yanında kendisini ifade etme

becerisi(sorulara verilen cevaplarda) /sosyalleşmeleri/özgüven kazanmaları gibi becerilerinde önemlidir.

- Resim içinde yer alan belirli sayıdaki objeleri bulma: Bu etkinliklerde yine ilgili ayın konusuna ait resim içerisinde yer alan objelerin çocuklar tarafından bulunması amaçlanmaktadır. Bu etkinlikler çocukların bilişsel özellikleri(dikkat toplama, farklı olan nesnelere tanıma ve ayırma gibi) için önemlidir.

- Sıra dizisini belirleme: Belirli bir sıralama örneği verilen objeler için, boş yerlere hangi obje/resimlerin geleceğini bulmaya yönelik etkinliklerdir. Bu etkinlikler de özellikle bilişsel tempolarının gelişiminde(belirli bir sıra yapısını tespit etme, dikkat toplama gibi) önemlidir.

- Kesme/Yapıştırma etkinlikleri: Çocukların psiko-motor becerilerini destekleyen bu etkinliklerde, çocukların ayın konusu ile ilgili üç boyutlu çalışmalar yapmaları(kesme/koparma/yırtma/katlama/yapıştırma) sağlanmaktadır.

- Sayfa içinde yer alan farklı objeleri bulma: İlgili ayın konusuna ait resimler içerisinde yer alan farklı objenin çocuklar tarafından bulunması amaçlanmaktadır. Bu etkinliklerde de bilişsel özellikleri(dikkat toplama, farklı olan nesnelere tanıma ve ayırma gibi) ön plandadır.

- Eşleştirme etkinlikleri: İki yada daha fazla grup içerisindeki nesnelere özelliklerine göre seçilmesini amaçlayan etkinliklerdir. Bu etkinliklerde çocukların nesnelere özelliklerine (renk/yapı/büyüklik gibi) göre bağlantı kurma becerileri gelişmektedir.

- Labirent / Yol Bulma etkinlikleri: Başlangıç ve bitiş noktaları belirtilmiş olan bir resimde(ayın konusu ile ilgili), çocukların hedefe ulaştırma/el-göz koordinasyonu/dikkat toplama gibi becerilerini destekleyecek şekilde yolu bulmalarına rehberlik edilir.

- “Haydi Mutfağa” etkinlikleri: Çeşitli sebze/meyveleri kullanarak, çocukların ayın konusu ile ilgili yiyecekler/tabaklar hazırlamaları sağlanmaktadır.Bu

etkinliklerde çocuklar sınıf masasına toplanmış ve küçük bir proje şeklinde çocukların ortaklaşa çalışması(takım şeklinde çalışma ve işbirliği) sağlanmıştır. Bu nedenle çocukların sosyal becerileri için önemli etkinliklerdir.

Öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desen yarı deneysel çalışmalarda da uygulanabilmektedir. Deneysel desen, değişkenler arasındaki neden-sonuç ilişkilerini keşfetmek amacıyla kullanılan araştırma desenleri olarak tanımlanmaktadır. Yarı deneysel desenin amacı da deneysel desene aynıdır. Aralarındaki farklılık, yarı deneysel desende, kontrol ve deney gruplarındaki katılımcılar herhangi bir seçimle belirlenmez. Araştırmacı daha önceden belirlenmiş grupları deney ve kontrol grubu olarak belirleyip her iki gruba da öntestleri uygular. Yalnızca deney grubunda gerçekleştirilmesi planlanan bağımlı değişken üzerinde etkisi test edilecek olan işlemlerden sonra sontestleri gruplara uygulayarak gruplar arasındaki farklılıkları değerlendirebilir. Yarı deneysel desenlerde özellikle eğitim bilimleri ile ilgili araştırmalarda araştırmacı daha önceden var olan grupları kullanma avantajına sahiptir ancak araştırmacının katılımcıları gruplara seçkisiz olarak atamaması/atayamaması deneysel süreç içerisinde üzerinde durulması ve açıklanması gereken birçok tehdidi beraberinde getirmektedir (Creswell, 2012). Çalışma yapılacak okullarda çocukların deney ve kontrol gruplarına seçkisiz olarak atanması mümkün olmadığından bu araştırmada da yarı deneysel çalışma yöntemi tercih edilmiştir. Araştırmacı yapılan analizler sonucunda birbirine benzeşik özellikler gösteren gruplar arasında bir deney ve bir kontrol grubunu seçkisiz olarak atamıştır. Böylece yarı deneysel çalışmanın doğası gereği çalışma ortamına getirmiş olduğu iç geçerliliği etkileyen tehditler en aza indirgenmeye çalışılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu oluşturulmadan önce çalışmada yer alacak anaokulu belirlenmiştir. Anaokulu belirlendikten sonra sınıfların belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden benzeşik örnekleme tekniği kullanılmıştır.

Benzeşik örnekleme, çalışma grubunda yer alan benzeşik bir alt grubundan oluşturulmasıdır (Büyüköztürk vd., 2017).

Araştırma, 2014-2015 eğitim-öğretim yılında (güz ve bahar yarıyıllarını içerecek şekilde) Balıkesir ili ilçesindeki Bengi Ana Okulu'nun 2 farklı sınıfında öğrenim görmekte olan toplam 40 çocuğa (48-60ay) birlikte gerçekleştirilmiştir. Meraklı Minik dergisi; 36 ay ve üzeri çocuklara yönelik olarak hazırlanan bir dergi olup, derginin içerdiği etkinliklerden ve kapsamından, çalışma grubundaki çocukların yaşlarına uygun olanları seçilmiştir. Ayrıca 48-60ay grubu çocuklarla çalışılmasının temel nedeni, bu çocukların okul öncesi eğitimlerine henüz başlamış olmaları nedeniyle deney ve kontrol gruplarının birbirine olan denkleğinin daha yüksek olmasının varsayılabilieceğidir. Deney ve kontrol gruplarına gerçekleştirilen öntest sonuçları göstermektedir ki, kullanılan ölçeklere göre çocukların gerek sosyal gerekse de bilişsel düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamaktadır, bu anlamda da araştırmanın başlangıcında gruplar birbirine denktir. Deney grubunda ve kontrol grubunda 20'şer çocuk yer almıştır. Araştırmaya alınan deney ve kontrol grubu çocuklarına ilişkin bilgiler Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2

Deney ve Kontrol Grubuna Alınan Çocukların Genel Bilgilerine Göre Dağılımı

	Deney Grubu		Kontrol Grubu		Toplam	
	N	%	n	%	n	%
Kız	12	60.0	10	50.0	22	55.0
Erkek	8	40.0	10	50.0	18	45.0
Toplam	20	100.0	20	100.0	40	100.0

Tablo 2 incelendiğinde deney grubundaki çocukların 12'sinin kız, % 8'inin erkek ve kontrol grubundaki çocukların 10'unun kız ve 10'unun da erkek olduğu görülmektedir.

Verilerin Toplanması

Araştırma verilerinin toplanması amacıyla “Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği” ve “Kansas Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklar İçin Düşüncelilik ve İçtepissellik Ölçeği- KOÖDÇDİ (Kansas Reflection-Impulsivity Scalefor Preschool-KRISP)” kullanılmıştır.

Veri toplama araçları

Sosyal becerileri değerlendirme ölçeği (SBDÖ)

Bu ölçek Avcıoğlu (2007) tarafından okul öncesi dönem çocukların sosyal beceri düzeylerinin saptanması amacıyla geliştirilmiştir. Çalışma kapsamında Meraklı Minik uygulamalarında, uygun olan etkinlikler için çocukların işbirliği içerisinde çalışmalarına olanak sağlanmıştır. Örnek olarak, bilgilendirici yazılar çocuklara okunmuş ve yazıya yönelik sorular farklı çocuklara yöneltilerek cevapları alınmıştır. Bu sayede çocukların temel-ileri konuşma becerilerinin iyileştirilmesi ve otokontrol sağlamaları amaçlanmıştır. Yine “Kesme-Yapıştırma” etkinliklerinde, çocuklar arkadaşları ile birlikte çalışarak grupla iş yapma becerileri ve sonuçları kabul etme davranışlarını oluşturmuşlardır. Bu özellikler ve SBDÖ’nin alt ölçekleri birbirleri ile uyumludur.

Ölçekte 62 madde yer almakta olup, bu maddeler “her zaman yapar”, “çok sık yapar”, “genellikle yapar”, “çok az yapar” ve “hiçbir zaman yapmaz” ifadeleriyle değerlendirilmektedir. Tüm ölçek için iç tutarlılık katsayısı 0.97 olarak tespit edilmiştir. Ölçekte dokuz alt ölçek yer almakta olup bu alt ölçek/bölümler aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 3

Alt Ölçekler

Alt Ölçek	Madde Sayısı	Açıklama
Kişiler Arası Beceriler (KB)	15	Bireysel arası karşılıklı etkileşimin sürdürülmesinde kişiler arası beceriler boyutu önemlidir.
Kızgınlık Davranışlarını Kontrol Etme ve Değişikliklere Uyum Sağlama Becerileri (KDKEDUSB)	11	Bireylerin sosyal etkileşim içerisinde hem kendilerinin hem de başkalarının kızgınlık davranışlarını kontrol etmelerine ve değişikliklere kolayca uyum sağlamalarına yardım eden becerilerden oluşur.
Akran Baskısı İle Başa Çıkma Becerileri (ABBÇB)	10	Bu boyut bireylerin sosyal etkileşim içerisinde akranları tarafından karşılaşılabilecekleri çeşitli baskılarla başa çıkmalarına yardım eden becerilerden oluşur.
Kendini Kontrol Etme Becerileri (KKEB)	4	Bireylerin sosyal davranışları üzerinde kendilerini kontrol etmelerine yardım eden becerilerden oluşan boyuttur.
Sözel Açıklama Becerileri (SAB)	7	Bireyler arası etkileşimin başlaması ve sürdürülmesinde başlangıç oluşturan becerilerden oluşan boyuttur.
Sonuçları Kabul Etme Becerileri (SKEB)	4	Bireylerin karşılaşılabilecekleri çeşitli sonuçları kabul etmelerine yardım eden becerilerden oluşan boyuttur.
Dinleme Becerileri (DB)	5	Bireyler arası etkileşim başlaması ve sürdürülmesinde başlangıç oluşturan becerilerden oluşan dinleme becerileri boyutudur.
Amaç Oluşturma Becerileri (AOB)	3	Bireylerin başkalarından bağımsız olarak bir amaç oluşturmalarını ve bu amaçları gerçekleştirmelerini sağlayan becerilerden oluşan boyuttur.

Görevleri Tamamlama Becerileri (GTB)	3	Bireylerin üstlendikleri görevleri yerine getirmelerine yardım eden becerilerden oluşan boyuttur.
---	---	---

Ölçekte alt boyutlardan alınan puanlarla birlikte toplam puan da değerlendirilmede kullanılmaktadır. Her soru en düşük 1 puan, en yüksek 5 puan değerindedir. 62 maddeden oluşan ölçekte en yüksek 310 puan alınabilirken en düşük 62 puan alınmaktadır. Düşük puan, düşük düzeyde sosyal beceriye, yüksek puan ise yüksek düzeyde sosyal beceriye sahip olduğunu gösterir (Avcıoğlu, 2007).

Ölçek için yapı ve kapsam geçerliliği sınamaları yapılmıştır. Bu bağlamda sosyal beceri ve çocuk gelişimi alanlarından toplam 4 uzmanla birlikte 2 okul öncesi öğretmenin görüşlerine başvurulmuştur. Yapılan düzenlemeler sonucu ölçeğin amaca uygun şekilde kapsamının geçerli olduğu düşünülmektedir. Ayrıca faktör analizi yapılarak yapı geçerliliği de test edilmiş ve uygun olduğu görülmüştür (Avcıoğlu, 2007).

Ayrıca ölçeğin güvenirlik ve geçerliğini belirleme çalışmaları sırasında, 52 anaokulu öğretmenin yardımıyla, eğitim verdikleri 251 çocuğun verilerinden yararlanılmıştır. Yapılan analizler sonucu elde edilen Cronbachalpha katsayısı güvenirlik amacıyla kullanılmıştır (Tezbaşaran, 1996).

Ölçek güvenirliği için Avcıoğlu (2007) tarafından yapılan analiz sonucunda, Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .97, iki yarım güvenirlik katsayısı .89 ve test-tekrar test güvenirlik katsayısı ise .83 olarak hesaplanmıştır. Yüksek düzeyde güvenilir olduğu görülen ölçeği oluşturan maddelerin birbirleriyle tutarlı olduğu da söylenebilir (Özdamar, 1997, Akt. Avcıoğlu, 2007). Büyüköztürk (2013) ile Morgan, Leech, Glorckne ve Barrett (2004), genel olarak Cronbach Alpha katsayısının% 70 değerinden büyük olduğunda, ölçeklerin güvenilir olduklarını belirtmişlerdir. Veriler ölçeğin güvenilir olduğunu göstermektedir. Alt ölçeklere ait madde sayılarını ve güvenirlik katsayılarını gösteren bilgiler Tablo 4’de sunulmuştur.

Tablo 4

Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeğinin Güvenirlik Analiz Değerleri

Alt Ölçek	Madde Sayısı	Cronbach Alpha Katsayısı
KB	15	.87
KDKEDUSB	11	.88
ABBÇB	10	.83
KKEB	4	.91
SAB	7	.90
SKEB	4	.88
DB	5	.89
AOB	3	.93
GTB	3	.92
Sosyal Beceri		.97
Genel Toplam		

Kansas okulöncesi dönemdeki çocuklar için düşüncelilik ve içtepisellik ölçeği - KOÖDÇDİ (Kansas Reflection-ImpulsivityScalefor Preschool - KRISP)

Ölçekte, çocuklardan gösterilen şeklin aynısını karşı sayfada göstermesi istenmektedir. Çocukların sorulan her şeklin aynısını diğer sayfada göstermesine kadar olan ilk cevap süresi “Tepki Süresi” olarak, kronometre tutularak kaydedilmektedir. Çocukların gösterdiği şekil yanlış olduğunda çizimlere tekrar bakması ve doğru cevabı bulmaya çalışması istenmektedir. Çocukların doğru cevabı buluncaya kadar gösterdiği yanlış cevaplar işaretlenir ve bu yanlış cevaplar da o çocuğun “Hata Sayısı” olarak hesaplanır. Tüm şekiller gösterildikten sonra çocukların her şekle ait tepki süresi ve hata sayısı hesaplanarak toplanır. Her çocuk için ölçeğin öntest ve sontest uygulamasından sonra KOÖDÇDİ ölçeği, tepki süresi ve hata sayısı ayrı ayrı hesaplanmıştır. Tepki süresi ve hata sayısı arasında ters yönlü bir ilişki vardır. Yani çocukların tepki süresi arttıkça hata sayısının azalması; tepki süresi azaldıkça da hata sayısının artması beklenmektedir(Doğan, 2013).

Ölçek, 10 farklı şekilden oluşmaktadır. Bu şekiller; güneş, kürek, elma, düdük, zil, inek, eldiven, uçak, kedi, kaz resimleridir. Bu şekillerden her biri bir sayfada gösterilirken; karşı sayfada ise gösterilen şekle benzer çizilmiş o şeklin yanlış formları ve bunların arasına gizlenmiş doğru şekil bulunmaktadır. Ölçekte çocuklardan gösterilen şeklin aynısını karşı sayfadaki şekiller arasından bulması istenmektedir. Ayrıca bu 10 şekilden önce çocuklara testin nasıl çözüleceği ile ilgili bilgi veren 5 örnek şekil bulunmaktadır Araştırmacı tarafından çocukla birlikte önce 5 örnek şekil üzerinde çalışılmış, daha sonra ölçeğin uygulamasına geçilmiştir. Uygulamada ölçekte yer alan şekiller sırayla gösterilmiştir. Araştırmacı tarafından “Bak! Bu sayfada bir top var bu topun aynısı olan topu senin önündeki sayfada yer alan top çizimleri içinden bul ve göster” talimatı verilir verilmez kronometreye basılmış ve çocuğun ilk verdiği cevap süresi daha önceden çocuğun adına düzenlenmiş olan bir kâğıda not edilmiştir. Eğer verdiği yanıt doğru değilse yanlış cevap olduğu söylenip doğru cevabı bulması için yeniden teşvik edilmiştir. Doğru yanıtı verene kadar yaptığı hataların sayısı da bu arada cevap kâğıdına yazılmıştır. Ancak yanlış cevaptan sonra tekrar süreye bakılmamıştır. Her şekil için doğru veya yanlış sadece ilk cevap verme süresi kaydedilmiştir.10 şekil bir oturumda tamamlanmıştır. Her çocuğun ölçekten elde ettiği toplam tepki süresi (cevap verme süresi) ve hata sayısı ayrı ayrı toplanmıştır. Uygulama araştırmacı tarafından her çocukla bireysel olarak ve çocuğun dikkatini dağıtmayacak şekilde düzenlenmiş sessiz bir odada gerçekleştirilmiştir. Çalışma kapsamında KRISP ölçeğinin seçilmesinde, Meraklı Minik dergisinin içeriği dikkate alınmıştır. Meraklı Minik dergisi, çocukların bilişsel özelliklerini geliştirmek üzere “resim içinde yer alan belirli sayıdaki objeleri bulma”, “sıra dizisini belirleme”, “farklı objeleri bulma”, “eşleştirme” ve “labirent/yol bulma” gibi pek çok bilişsel etkinliği içermektedir. KRISP Ölçeği B formu “Eşleştirme” ve “Farklı objeleri tespit etme” sorgulamaları ile Meraklı Minik dergisinin çocukların bilişsel özelliklerine yönelik etkinlikleri ile benzer yapı göstermektedir.

KRISP Ölçeğinin Güvenirliği

“Kansas Okulöncesi Dönemdeki Çocuklar İçin Düşüncelilik Ölçeği, KOÖDÇDİ” nin güvenilirliği, iç tutarlılık, testin aralıklı tekrarı ve gözlemciler arası tutarlılık ölçütlerine göre incelenmiştir(Seçer ve Yaşa, 2006).

İç Tutarlılık

KOÖDÇDİ ölçeğinin iç tutarlılık güvenilirliği, Cronbach'ın Alpha katsayısı kullanılarak araştırılmıştır. Alpha katsayısını hesaplamak için, Erzurum İl Milli eğitim Müdürlüğü'ne bağlı okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 48-60 ay grubu toplam 300 çocuktan veri toplanmıştır. Yapılan istatistiksel değerlendirmeler sonucunda KOÖDÇDİ ölçeği için Alpha (α) .80 olarak bulunmuştur. Bu katsayı, ölçeğin güvenli olduğunu ve sonuçların güvenle kullanılabilceğini göstermektedir.

Testin Aralıklı Tekrarı

Ölçek maddelerinin güvenilirliğini incelemek amacıyla ayrıca test tekrar test uygulaması yapılmıştır. Konya il merkezindeki anaokullarına devam eden 6 yaş 303 çocuğa 15 günlük arayla test uygulanmıştır. Ölçek için hata sayısı $r=0.74$; tepki süresi $r=0.89$ olarak hesaplanmıştır. İki testin verileri arasında pozitif yönde anlamlı bir ($p<.01$) ilişki bulunmuştur. Veriler KOÖDÇDİ ölçeğinin test tekrar test güvenilirlik düzeyini karşıladığını göstermektedir (Seçer ve Yaşa, 2006).

Gözlemciler Arası Tutarlılık

Gözlemciler arası tutarlılığın ölçülebilmesi için Konya il merkezinde anaokullarına devam eden 6 yaş grubu toplam 30 çocuğa gözlemciler eşliğinde ölçek uygulanmıştır. Tepki sürelerinin değerlendirilmesiyle iki gözlemci arasında $r=0.83$, hata sayısı $r=0.78$ olarak hesaplanmıştır. Katsayı büyüklükleri, gözlemciler arası tutarlılık için yeterli görülmüştür.

KOÖDÇDİ ölçeğinin geçerliliği

KOÖDÇDİ ölçeğinin geçerlilik çalışmasında, içerik (muhteva) geçerliliği ölçütü ile ölçeğin yapı geçerliliğini test etmek amacıyla “Testi Yarılama Yöntemi” temel alınmıştır(Seçer ve Yaşa, 2006).

İçerik (muhteva) geçerliliği

Ölçek, içerik (muhteva) geçerliliği için uzman görüşüne sunulmuştur. Çocuk Gelişimi ve Eğitimi, Rehberlik ve Psikolojik Danışma ve Özel Eğitim alanlarında üç uzman görüşüne başvurulmuştur. Uzmanların olumlu görüşleri ve görüşleri arasındaki yüksek tutarlılık, içerik tutarlığı için yeterli görülmüştür.

Yapı Geçerliliği

Ölçeğin yapı geçerliliğini test etmek için testi yarılama yöntemi kullanılmıştır. Bu amaçla, Konya il merkezinde okulöncesi eğitim kurumlarına devam eden 5–6 yaş grubu 303 kişilik bir örneklem grubundan veri toplamıştır. “Testi Yarılama Yöntemi’yle Sperman Brown formülüyle hesaplanan, korelasyon katsayısı; tepki süresi için $r=.85$, hata sayısı için $r=.71$ bulunmuştur.

Bu ölçek için geçerlilik ve güvenilirlik hesaplamaları Seçer (2003) tarafından gerçekleştirilmiştir. Olumlu uzman görüşleri, ölçeğin ülkemizde uygulanması için yeterli olduğu düşüncesini güçlendirmiştir (Seçer ve Yasa, 2006). Ölçek, Alfa Modeli güvenilirlik analizine göre yüksek derecede güvenilir bir ölçektir. $0,80 < 1,00$ ise ölçek yüksek derecede güvenilir bir ölçektir (Kalaycı, 2006)

Verilerin Analizi

“Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği” ve “Kansas Okulöncesi Dönemdeki Çocuklar İçin Düşüncelilik ve İçtepisellik Ölçeği KOÖDÇDİ (Kansas Reflection-Impulsivity Scalefor Preschool KRISP)” aracılığıyla toplanan veriler, bilgisayar ortamına aktarılarak SPSS 20.0 paket programında istatistik yöntemleri ile değerlendirilmiştir.

•Çocukların başlangıçtaki mevcut sosyal beceri ve bilişsel tempo düzeylerini karşılaştırmak amacıyla deney ve kontrol grubu çocuklarına ait öntest puanları Mann Whitney U testi ile karşılaştırılmıştır.

• “Meraklı Minik” dergisinin çocukların sosyal beceri ve bilişsel tempo düzeylerine etkisini tespit edebilmek için deney ve kontrol grubu çocuklarına ait sontest puanları Mann Whitney U testi ile karşılaştırılmıştır.

Mann Whitney, toplum parametresinin hesaplanamadığı ya da belirli bir dağılım varsayımı yapılamadığı ölçümlenin İsimsel, Sıralı ya da Aralıklı bir yöntemle yapılmış olduğu durumlarda uygulanır,uygulanan bu testlere ise parametrik olmayan testler denir (Özdamar, 1999a).

Parametrik olmayan testler aşağıdaki durumlarda uygulanır (Özdamar, 1999a):

-Veriler isimsel ya da sıralı ölçekle elde edilmiş ise aralıklı ya da orantılı ölçekli veriler katekorize edilerek, gruplayarak isimsel ya da sıralı biçime indirgenmiş ise,

-Ölçülen değerler skor değerler ya da yaklaşık aralıklı diye tanımlanabilecek bir ölçme aracı (Liker, Thurstone, Goodman, vb. ölçekli araçlar) ile elde edilmiş iseler,

-Verilerin doğrudan ölçme, sayma yolu ile değil de belirli kriterler kullanılarak hesapla (çarpma, bölme, katlarını alma vb.) elde edilmiş ise,

Parametrik olmayan testler aşağıdaki durumlarda uygulanır (Özdamar, 1999b)

-Parametrik değerden çok dağılım varsayımları test edilmek isteniyor ise,bu dağılımları bilinen dağılımlar yerine herhangi bir dağılım olarak tanımlamak uygun görülüyorsa,

-Araştırmacı, belli bir dağılım varsayımını, parametreyi kabul etmek zorunluluğunda kalmaksızın serbest ve arzu edilen kalıplar içinde yeni ve parametrik sınırlarda bir yere oturtulamayan hipotezlerini test etmek istiyorsa,

Veri setinde gözlem sayıları çok az ise, gözlemlerin değişim aralığı çok fazla ve türdeş olmayan bir yapı oluşturuyor ise,

Verilerin analizinde belirli bir parametrik değer göz önüne alınmaksızın kurulan H0 ve H1 hipotezlerini test etmek için, parametrik olmayan testlerden yararlanır.

MANN-WHITNEY U testi n1 ve n2 hacimli bağımsız iki örneğin sıralama ya da aralıklı ölçekle elde edilmiş verilerinin aynı medyanlı populasyondan alınmış rastgele örnekler olup olmadığını test etmek için Mann-Whitney U testi kullanılır

Bağımsız iki örneklem t testinin parametrik olmayan alternatifidir. Mann-Whitney U testinde test edilen hipotezler aşağıdaki gibidir. H0:n1 ve n2 veri setleri aynı medyanlı dağılıma sahiptir. H1: Örnekler farklı medyanlı dağılımların örnekleridir. H1:n1 veri setinin gözlemlerinin yarısından fazlası diğer setten farklıdır. H1:P(a>b)^{1/2}

- “Meraklı Minik” dergisinin çocukların sosyal beceri ve bilişsel tempo düzeylerine etkisini tespit edebilmek için deney ve kontrol gruplarına ait öntest-sontest puanları Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi ile karşılaştırılmıştır.

Sosyal becerinin önemi

Çocuklar için sosyal beceri çok önemlidir. Çünkü sosyal becerilerde sorun yaşayan çocuklar, yaşamları boyunca kişilerarası ilişkilerde, akademik çalışmalarda, duygusal-davranışsal alanlarda ve meslek yaşamlarında çeşitli problemlerle karşılaşmaktadırlar (Avcıoğlu, 2003).

Sosyal beceriler, öncelikli olarak öğrenme yoluyla kazanılır. Çocukların bu becerileri, ilk sosyal gruba katıldıkları okul yıllarında daha çok gözlemlenebilmektedir. Çünkü; Çocukların akranlarıyla yaşadığı etkili iletişim, çocuğa yeterli sosyal uyumu gösterebilmesi ve gerekli sosyal becerileri kazanması için fırsat tanır. Akranlarıyla birlikteyken çocuklar, sosyal ilişkiyi başlatma-sürdürme, grupta bir işi yürütme, paylaşma, duygularını ifade edebilme ve problem çözme becerilerini geliştirme fırsatı bulurlar. Çocukların akranlarıyla yaşadığı etkili iletişim, çocuğa yeterli sosyal uyumu gösterebilmesi ve gerekli sosyal becerileri kazanması için fırsat tanır. Akranlarıyla birlikteyken çocuklar, sosyal ilişkiyi başlatma-sürdürme,

grupla bir işi yürütme, paylaşma, duygularını ifade edebilme ve problem çözme becerilerini geliştirme fırsatı bulurlar (Akbaş, 2005).

Okul öncesi eğitim programında yer verilen farklı etkinliklerle ve kullanılan yöntemlerle, erken yıllardan itibaren çocuklara sosyal beceriler kazandırılabilir (Ceylan, 2009). Yapılan çeşitli çalışmalarda, okul öncesi eğitime devam etme süresi arttıkça çocuklarda problem çözme ve sosyal beceri yeterliklerinin arttığı bulunmuştur (Dervişoğlu Mavi, 2007). Özellikle, etkinliklere katılımın sağlandığı durumlarda çocukların daha fazla sosyal uyum ve sosyal yeterlik gösterdikleri dikkat çekmektedir. Çocuklar ilgileri doğrultusunda yönlendirilirken eğitsel ve bilimsel kaynaklardan yararlanmalıdırlar. Dergilerde bu kaynaklardan bir tanesidir ve bir eğitim aracıdır. Çünkü; dergilerin sosyal beceri açısından; içeriğindeki öyküler kavram dil ve sosyal gelişimini desteklemektedir. Kültür aktarımı ve sosyalleştirme işlevlerine sahiptir (Kapıkıran ve ark., 2006).

Çocukların kimlik gelişimine ve toplumsallaşmasına destek vermektedir. Çocuklarda okuma ve öğrenme isteğini arttırmakta, düşünmeye yönelterek ruhsal ve zihinsel zekayı geliştirmektedir. Okulöncesi dönemdeki dergilerin içeriğinde öykülerin, oyunların, resimlerin ve etkinliklerin yanı sıra çoğun kendisini ve çevresini anlamasını sağlayan bilgilerin bulunması da çocuğun sosyal becerilerini geliştirmesine destek olmaktadır. Bununla birlikte dergi içeriklerinin, çocuğun yaşadığı çevredeki değerlerle örtüşmesi, sosyalleşmesini kolaylaştıracaktır. Bu anlamda çocuk dergilerinin çocukların bilişsel ve sosyal gelişimleri ve eğitimlerini dilin etkin kullanımı, görsel öğelerle olumlu mesajların verilmesi, okuma alışkanlığının kazandırılması bağlamında etkilemektedir. Sağlıklı bir kişilik kazanmalarının ve birey olarak kendini ifade edebilmelerinin önünü açmaktadır. İçerikte önemli gün ve haftalara ilişkin konular ele alındığı gibi, çocukların zihinsel ve ahlaki gelişimleri için gerekli olan değerler ve doğru davranışlar da aşılarmaya çalışılmaktadır (Özyürek ve Ceylan, 2014).

Tablo 5

Kar Yağınca Etkinlik Programı

Etkinliğin Adı	Kar Yağınca
Derginin Adı	TÜBİTAK Yayınları-Meraklı Minik Dergisi
Derginin Sayısı	Kar Yağınca
Konu	Eşleştirme Kartları
Etkinlik Tarihi	2 Ocak 2014
Etkinlik Türü	Okuma Yazma, Matematik Etkinliği (Küçük Grup ve Bireysel Etkinlik)
Öğrenme Süreci	<p>Çocuklara eşleştirme kartlarını dağıttım. Ve bu kartların özelliklerini anlattım. Kartların dokuzunda ikişer yumak resmi bulunuyor. Diğer dokuz karttaysa bu yumaklardan örülmüş birer giysi var. Üzerindeki yumakların rengiyle örgü giysilerin rengi aynı olan kartlar, birbirinin eşi. Örneğin, üzerinde kırmızı ve yeşil renkli yumakların resmi bulunan kartla üzerinde kırmızı çizgili yeşil hırka resmi bulunan kart birbirinin eşidir şeklinde. Bu kartlarla çocuklar yumaklarla giysileri eşleştirdiler. Ardından eşleşme oyununa geçtik.. Önce kartları çocuklar birbirinden ayırıp karıştırdılar. Resimli yüzleri alta gelecek şekilde yere dizdiler. Sonra kartları ikişer ikişer açtılar. Birbirinin eşi olan kartları bulmaya çalıştılar. Açılan iki kart birbirinin eşiyse bu kartları bir kenara ayırdılar. Açılan kartlar birbirinin eşi değilse bu kartları tekrar ters çevirip başka iki kart açtılar.</p>
Materyaller	Meraklı Minik Dergisi – Kar Yağıyor Sayısı Eşleştirme Kartları
Kavramlar	Eş, renkler, aynı-farklı.

Değerlendirme

Çocuklarla birlikte az önceki etkinliğimizde neler yaptığımızı konuştuk. Çocuklara etkinlik güzel miydi ? Sevdiniz mi? Diye sorduğumda hepsi sevdiklerini söyledi. Tekrar oynamak ister misiniz? Diye sorduğumda ise mutlu olarak evet yanıtını verdiler. Çocuklar açısından bu şekilde eşleştirme kartları ile yapılan etkinliklerin onların dikkatlerini geliştirmeleri açısından çok yararlı olduğunu düşünüyorum. Aynı zamanda eğlenceli hale geliyor.

Tablo 6

İşte Benim Bahçem Etkinlik Programı

Etkinliğin Adı	İşte Benim Bahçem
Derginin Adı	TÜBİTAK Yayınları-Meraklı Minik Dergisi
Derginin Sayısı	İşte Benim Bahçem
Konu	Meyvelerden gökkuşağı
Etkinlik Tarihi	4 Haziran 2014
Etkinlik Türü	Türkçe Dil,Oyun ve Sanat (Bütünleştirilmiş Büyük-Küçük Grup Etkinliği)
Öğrenme Süreci	Çocuklarla çalışma masalara geçtik. Çocuklardan bu meyvelerle neler yapacağımızı tahmin etmeleri istedim. Çocuklarla meyvelerin yararları hakkında ve hangi mevsimde hangi meyvelerin olduğu konusunda sohbet ettik. Ve bu meyvelerden çok güzel bir etkinlik yapacağımızı söyledim. Çocukların hepsi çok heyecanlı ve istekliydi. Meyvelerden gökkuşağı etkinliği için malzemelerin neler olduğu çocuklarla birlikte söyledik. Ardından bu etkinliğin nasıl yapılacağı anlattım. Çocuklar çilek parçalarını düz ve büyük bir tabağın dış kenarına, yarım bir çember oluşturacak şekilde sıraladılar. Diğer meyveleri de sırayla tabağa yerleştirdiler. Lezzetli ve besleyici gökkuşağımız hazırlanmış oldu. Çocuklarla bu etkinliği hazırlarken neler hissettikleri ve gökkuşağının özellikleri hakkında sohbet ettik.

Materyaller	Meyveler, tabak, çatal
Kavramlar	Mevsim meyveleri, gökkuşuğu, renkler
Değerlendirme	Etkinlik sonunda çocuklarla bu etkinlikte neler yaptığımızı konuştuk. Meyvelerin kokusu var mıdır ? Sırayla bütün çocuklar söz hakkı aldılar ve etkinlik sürecinde neler yaptığımızı anlattılar. Etkinliği yaparken çok heyecanlıydılar ve mutlu oldular. Çocuklarımın da benim de çok keyif aldığımız eğlenceli ve yararlı bir etkinlik yaptığımızı düşünüyorum. Çünkü meyve yemeyen çocuklarım bile severek yediler.

Tablo 7

Ormana Gidiyoruz Etkinlik Programı

Etkinliğin Adı	Ormana Gidiyoruz
Derginin Adı	TÜBİTAK Yayınları-Meraklı Minik Dergisi
Derginin Sayısı	Ormana Gidiyoruz
Konu	Hangisinde Kaç Tane Var
Etkinlik Tarihi	13Ekim 2014
Etkinlik Türü	Fen-Doğa,Matematik (Bütünleştirilmiş Büyük Grup-Bireysel Etkinlik)

Öğrenme Süreci	Çocuklarla ormanda yaşayan hayvanlar ve çevremizde gördüğümüz hayvanlar ve özellikleri hakkında konuştuk. Ardından çocuklardan merak ettikleri soruları sırayla söz alarak sordular. Çocuklarla birlikte ellerine büyüteç alarak okulun bahçesine çıkılıp gezi yaptık .Ve çevrelerinde gördükleri ufak hayvanları da incelemelerini istedim. Sınıfa döndükten sonra bahçemizde hangi hayvanlarla karşılaştığımız hakkında sohbet ettik. .Büyüteçle görüp baktıkları hayvanların nasıl görüldüğünü, gördükleri hayvanları sayıp sayamadıkları sordum . Şimdi yapacakları Hangisinden Kaç Tane Var etkinliğinde hepsini sayabileceklerinden bahsettim. Yandaki şekilde her hayvanın altında boş kutucukların olduğunu hangi hayvandan kaç tane varsa kutucuklara o kadar sayıda çarpı (X) işareti koymaları gerektiğini çocuklara açıkladım. Çocuklar saymadan önce onlardan hangi hayvandan kaç tane olabileceği ile ilgili olarak tahmin yürütmelerini de istedim.
Materyaller	Meraklı Minik Dergisi – Ormana Gidiyoruz Sayısı,Büyüteç
Kavramlar	Büyüteç, Tespih böceği, Alakarga, Meşe palamudu
Değerlendirme	Bugün ki etkinliğimizde çocuklar birçok yeni hayvan çeşidini merakla öğrendiler. Etkinlik dikkatlerini çekti. Hangi hayvandan kaç tane olduğunu sayarken tüm dikkatlerini etkinliğe vererek yaptılar. Çocuklar açısından hem keşfetme duygularını geliştirici hem de matematik yeteneklerini geliştirici bir etkinlik oldu.

Tablo 8

Resimlerin Sırası Karışmış Etkinlik Programı

Etkinliğin Adı	Resimlerin Sırası Karışmış
----------------	----------------------------

Derginin Adı	TÜBİTAK Yayınları-Meraklı Minik Dergisi
Derginin Sayısı	Sinemaya Gidiyoruz
Konu	Resimlerin Sırası Karışmış
Etkinlik Tarihi	20 Kasım 2014
Etkinlik Türü	Türkçe Dil, Matematik, Drama (Büyük Grup Etkinliği, Bireysel Etkinlik)
Öğrenme Süreci	Çocuklarla sinema hakkında sohbet ettim. Ve filmlerin nasıl çekildiği hakkında çocuklara bilgilerinin olup olmadığını sordum. Merak ettikleri konular hakkında bilgilendirme yaptım. Çocuklarla film seti hakkında konuştuk. Makyöz, kameraman, seçi, oyuncu , yönetmen gibi terimleri birlikte konuştuk. Ardından birlikte bir film çekmeye ne dersiniz? Diye sorduğumda hep bir ağızdan evet dediler. Ve çocuklarla birlikte bir dramamızı yapıp bir film çekme sahnesi canlandırdık. Ardından Resimlerin Sırası Karışmış adlı etkinliğimize geçtik. Bir filmin çekimlerine başlanmadan önce, filmde geçecek olayların resimli taslakları çizilir diye konuşmuştuk çocuklar .Aşağıda bir film için hazırlanmış resimli taslakları görüyorsunuz. Ancak sıraları karışmış. Resimleri sıraya koyup filmde neler olduğunu anlatabilir misiniz? Diyerek çocukları etkinliğe dahil ettim.
Materyaller	Meraklı Minik Dergisi – Sinemaya Gidiyoruz sayısı film resimli taslakları, sınıf araç gereçleri
Kavramlar	Sinema , çekim, oyuncu, makyöz, kameraman, yönetmen
Değerlendirme	Çocuklarla daha önce hiç sinemaya gidip gitmediklerini ve bir filmin nasıl çekildiği hakkında bilgilerinin olup olmadığını sorduğumda bir çoğu sinemaya gittiklerini fakat nasıl çekildiğini bilmediklerini söylediler. Resimleri sıraya koyarken bazı çocuklar zorlandı onlara da rehber olarak etkinliklerini bitirmelerine destek oldum. Birlikte film çekerken çok eğlendiler. Öğretmenim tekrar oynayabilir miyiz? Diye sordular. Sıraya koyma etkinlikleri çocuklar açısından dikkatlerini geliştirici etkinlikler. Yaptığımız drama çalışması da hayal güçleri açısından çok eğlenceli ve etkili bir etkinlik oldu.

Tablo 9

Uçağa Biniyoruz Etkinlik Programı

Etkinliğin Adı	Uçağa Biniyoruz
Derginin Adı	TÜBİTAK Yayınları-Meraklı Minik Dergisi
Derginin Sayısı	Uçağa Biniyoruz
Konu	Havalimanındaki Tuhaflıkları Bul
Etkinlik Tarihi	18 Aralık 2014
Etkinlik Türü	Okuma Yazmaya Hazırlık (Bireysel Etkinlik)
Öğrenme Süreci	Çocuklara Havalimanındaki Tuhaflıkları Bul isimli etkinliği dikkatli bir şekilde anlattım. Burada bir havalimanında kalkışa hazırlanan uçakları görüyorsun. Ancak resimde bazı tuhaflıklar var. Onları bulabilir misin? Şeklinde çocuklara yapacakları etkinlik anlattım. Her çocuk etkinliği yaptı. Etkinlik sonrasında çocuklarla birlikte konuşarak doğru cevaplar birlikte konuştuk. Neden şu olmamalı nerde olması gerekirdi ? Orda olursa ne olur? Gibi etkinlik hakkında çocuklar düşüncelerini paylaştılar.
Materyaller	Meraklı Minik Dergisi – Uçağa Biniyoruz Sayısı
Kavramlar	Havalimanı , yolcu uçağı , farklılık, tuhaflık
Değerlendirme	Çocukların merakını canlandıran bir etkinlik oldu. Baktıkları yerlere yüzeysel bakmamayı,baktıklarını görmeyi geliştiren bir etkinlik. Bu onlara problem çözme yeteneğini de kazandırıyor. Zeka gelişimlerini olumlu derecede etkiliyor. Çocukların temel akıl yürütme becerisinin gelişimine de yardımcı oluyor. Çocuklarımızın keyifle yaptığı bir etkinlik oldu.

Tablo 10

Tavşanları Tanıyalım Etkinlik Programı

Etkinliğin Adı	Tavşanları Tanıyalım
Derginin Adı	TÜBİTAK Yayınları-Meraklı Minik Dergisi
Derginin Sayısı	Tavşanları Tanıyalım
Konu	Mirket Nereden Çıkacak?
Etkinlik Tarihi	23 Şubat 2015
Etkinlik Türü	Sanat, Okuma Yazmaya Hazırlık (Bireysel Etkinlik)

Öğrenme Süreci	Çocuklarla tavşanlar ve özellikleri hakkında sohbet ettik. Ön dişleri neden uzundur? Nerde yaşarlar, neden? Nasıl hızlı hareket edebiliyorlar? Ne yerler? gibi.. Çocuklarla birlikte dergideki tavşan ve diğer hayvanların resimlerine baktık ve özelliklerini konuştuk. Ardından Mirket Nereden Çıkacak? isimli etkinliğe geçtik. Bu mirkete doğru yaklaşan bir çakal var. Birazdan mirket çakalı fark edip yanındaki delikten içeri girecek. Sonra da uzaktaki bir delikten tekrar dışarı çıkacak. Ancak tünellerde ilerlerken yalnızca boş odacıklardan geçebilir. Mirketin izlemesi gereken yolu bulup, onu çıkacağı deliğe ulaştırabilir misin? Ve etkinliği yaptık. Ardından şimdi siz de birer tavşan olmak ister misiniz ? diye çocuklara sorduğumda merakları arttı. Çocuklar masalardaki artık materyal ve boyaları kullanarak tavşan şapkası yaptılar. Şapkalarını bitiren çocuklar şapkalarını büyük bir zevkle taktılar.
Materyaller	Meraklı Minik Dergisi – Tavşanları Tanıyalım Sayısı, Artık materyaller
Kavramlar	Mirket, tünel, pika, porsuk, yavru, yuva, odacık
Değerlendirme	Labirent yol bulma etkinlikleri bulmacalar sınıfına girdiği için çocukların zekasını kullanmayı gerektiriyor. Çocuklar labirentin içinden geçip çıkışı bulabilmek için bulmacaya odaklanmak ve konsantre olmak zorunda kalıyorlar. Aynı zamanda kağıt üzerinde oynandığı için kalem tutma egzersizi ve çizgi egzersizi de yapmış oldular. Bunları yaparken de sıkılmadan severek yapıp öğrendiler. Tavşan şapkası yapmak ise çocuklar için çok eğlenceli bir etkinlik oldu. Sanat etkinliklerinin çocuk gelişiminin temel taşlarından biri olduğunu düşünüyorum. Görsel estetik kazanmalarına yardımcı oluyor.

Tablo 11

Uyku Zamanı Etkinlik Programı

Etkinliğin Adı	Uyku zamanı
Derginin Adı	TÜBİTAK Yayınları-Meraklı Minik Dergisi
Derginin Sayısı	Uyku Zamanı
Konu	Uykudan Önce Şarkı Zamanı
Etkinlik Tarihi	17 Şubat 2015
Etkinlik Türü	Müzik (Büyük Grup Etkinliği)
Öğrenme Süreci	<p>Birbirinden farklı özelliklere sahip birkaç nesne masa üzerine yerleştirilir. Çocukların nesnelere incelemelerine fırsat verilir. Çocuklar bu nesnelere kullanarak farklı ses ve ritim çıkarma çalışmaları yaparlar. Sesler arasındaki farklılıklar ve benzerliklere dikkat çekilir. Grup gözlerini kapar ve gönüllü olarak seçilen bir çocuktan farklı nesnelere kullanarak ritim oluşturması istenir. Çocuklardan gönüllü çocuğun hangi nesnelere kullandığını tahmin etmeleri istenir. Ardından nesnelere ses çıkarması sağlanarak tahminleri değerlendirilir. Halka şeklinde oturulur. Gönüllü bir çocuk nesnelere ile bir ritim oluşturur. Diğer çocuklar bu ritmi tekrarlarlar. Gönüllü çocuklarla bu çalışmaya devam edilir. Daha sonra çocukların nesnelere ile ritim tutmaları eşliğinde şarkı söylenir. Şimdi sizinle bir şarkı öğreneceğiz. Uykudan Önce Şarkı Zamanı İşte yatmadan önce söylemek için bir şarkı. Haydi sen de bu şarkıyı “Bak, Postacı Geliyor” adlı şarkının melodisine uydurarak söyle. Şimdi yatma zamanı, Haydi hazırlan. Uykudan her şeyden tatlı Hemen yatmalı. Bugün Ay yusuvarlak, Hem de çok parlak. Geldi uykudan saati, Gece oldu bak. Koy başını yastığa, Yum gözlerini, İyi uykular sana, Dal rüyalara. Şarkı eşliğinde çocuklar ritim tutarlar.</p>
Materyaller	Farklı özelliğe sahip nesnelere
Kavramlar	Ritim, aynı, farklı, benzer
Değerlendirme	<p>Bu yaptığım müzik etkinliğinin çocuklar açısından çok faydalı olduğunu düşünüyorum. Çünkü müzik etkinliği dinleme, sosyalleşme, sorumluluk duygusu, konsantrasyon becerilerinin gelişimine destek olmaktadır. Solunum yolları içinde faydalıdır. Bu etkinlikte yaptığımız ritim çalışmaları ise çocukların dikkatlerini çekti ve müziğe ilgilerini arttırdı. Etkinliğimiz bittikten sonra çocuklar ritim tutarak diğer öğrendikleri şarkıları da tekrar etmek istediler. Aynı zamanda çok keyif aldıkları bir etkinlik oldu.</p>

Tablo 12

Ayçiçekleri Büyürken Etkinlik Programı

Etkinliğin Adı	Ayçiçekleri Büyürken
Derginin Adı	TÜBİTAK Yayınları-Meraklı Minik Dergisi
Derginin Sayısı	Ayçiçekleri Büyürken
Konu	Ayçiçekleri Büyürken
Etkinlik Tarihi	8 Haziran 2015
Etkinlik Türü	Okuma Yazmaya Hazırlık (Büyük Grup Etkinliği)
Öğrenme Süreci	Ayçiçekleri Büyürken isimli okuma parçasını çocuklara resimlerini de dolaştırarak okudum. Çocuklardan dikkatli bir şekilde ve sessizce resimleri de inceleyerek dinlediler. Merak ettikleri soruları okuma parçası bittikten sonra sırayla söz alarak sordular. Yine okuma parçasının bitiminde parçayla ilgili çocuklara çeşitli sorular sordum ve birlikte cevapları hakkında sohbet ettik.
Materyaller	Meraklı Minik Dergisi – Ayçiçekleri Büyüyor Sayısı
Kavramlar	Ayçiçeği, tohum, filiz, tarlafaresi, çekirge, balarısı, Saka
Değerlendirme	Bu tarz okuma etkinlikleri resimleriyle birlikte olduğunda küçük yaş çocuklarının dikkatini çektiğini düşünüyorum. Parçada geçen karakterleri, mekanları ve olayları hafızalarında tutmalarını sağladığı için hafızalarını güçlendirici bir etkinlik. Aynı zaman da dil gelişimlerine de katkısı olan bir etkinlik. Çocuklar bu etkinlikte merakla ve ilgiyle katıldılar.

Üçüncü Bölüm

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde; yöntem kısmında uygulama detayları belirtilmiş olan Meraklı Minik dergisi uygulamasının okul öncesi çocuklarının sosyal ve bilişsel tempo düzeylerine etkisini incelemek amacıyla yapılan araştırmada elde edilen bulgular;

• Sosyal Beceri düzeyleri açısından “Öntest sonuçlarına göre, deney grubu ile kontrol grubu arasında anlamlı farklar var mıdır?”

• Sosyal Beceri düzeyleri açısından “Sontest sonuçlarına göre, deney grubu ile kontrol grubu arasında anlamlı farklar var mıdır?”

• Sosyal Beceri düzeyleri açısından “Deney grubunun öntest ve sontest puanları arasında anlamlı farklar var mıdır?”

• Sosyal Beceri düzeyleri açısından “Kontrol grubunun öntest ve sontest puanları arasında anlamlı farklar var mıdır?”

• Bilişsel Tempo düzeyleri açısından “Öntest sonuçlarına göre, deney grubu ile kontrol grubu arasında anlamlı farklar var mıdır?”

• Bilişsel Tempo düzeyleri açısından “Sontest sonuçlarına göre, deney grubu ile kontrol grubu arasında anlamlı farklar var mıdır?”

• Bilişsel Tempo düzeyleri açısından “Deney grubunun öntest ve sontest puanları arasında anlamlı farklar var mıdır?”

• Bilişsel Tempo düzeyleri açısından “Kontrol grubunun öntest ve sontest puanları arasında anlamlı farklar var mıdır?”

soruları ile aranmıştır.

Sosyal Beceri Düzeyine Yönelik Yapılan Analizler

Araştırmanın birinci alt problemi olan “Sosyal Beceri düzeyleri açısından Öntest sonuçlarına göre, deney grubu ile kontrol grubu arasında anlamlı farklar var mıdır?” problemin yanıtlanması için Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 13’de verilmiştir.

Tablo 13

Sosyal Beceri Düzeyine göre(SBDÖ) Deney Grubu ile Kontrol Grubu Öntest Sonuçlarının Karşılaştırılması Açısından Mann Whitney U Testi Sonuçları

Grup	Alt Ölçek	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	z	P
Deney	ABBÇB	20	20.85	417.00	193.000	-.19	.85
Kontrol		20	20.15	403.00			
Deney	AOB	20	21.73	434.50	175.500	-.66	.50
Kontrol		20	19.28	385.50			
Deney	DB	20	19.13	382.50	172.500	-.74	.45
Kontrol		20	21.88	437.50			
Deney	GTB	20	18.55	371.00	161.000	-1.06	.28
Kontrol		20	22.45	449.00			
Deney	KB	20	19.43	388.50	178.500	-.58	.56
Kontrol		20	21.58	431.50			
Deney	KDKEDUSB	20	20.28	405.50	195.500	-.12	.90
Kontrol		20	20.73	414.50			
Deney	KKEB	20	19.95	399.00	189.000	-.30	.76
Kontrol		20	21.05	421.00			
Deney	SAB	20	19.75	395.00	185.000	-.40	.68
Kontrol		20	21.25	425.00			
Deney	SKEB	20	20.95	419.00	191.000	-.24	.80
Kontrol		20	20.05	401.00			
Deney	Genel Toplam	20	20.25	405.00	195.000	-.13	.89
Kontrol		20	20.75	415.00			

Tablo 13'deki sonuçlar incelendiğinde; gerek 9 adet alt ölçek bazında gerekse çocukların Sosyal Becerileri Değerlendirme ölçeğinden aldıkları toplam puanlarda deney grubu ile kontrol grubunun öntest sonuçları arasında anlamlı farklılık bulunmadığı belirlenmiştir ($p>0.05$). Bu sonuçlar çalışma öncesinde, deney ve kontrol grubundaki çocukların sosyal beceri düzeylerinin birbirine yakın olduğunu göstermektedir. Grupların sosyal beceri düzeylerinin farklı olmayışı, yapılacak çalışmanın etkinliğini ispatlama açısından önemlidir.

Çalışmada tariflendiği şekilde eğitim yılının başında çocuklara Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği uygulandıktan sonra, deney grubuna haftalık olarak

MEB Okul öncesi programı yanında Meraklı Minik dergisi etkinlikleri uygulanmış kontrol grubuna ise bu etkinlikler yaptırılmamıştır. Eğitim yılının sonunda SBDÖ tekrar uygulanarak, deney ve kontrol gruplarının sontest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olup olmadığı incelenmiş ve sonuçlar Tablo 14’de sunulmuştur.

Tablo 14

Sosyal Beceri Düzeyine göre(SBDÖ) Deney Grubu ile Kontrol Grubu Sontest Sonuçlarının Karşılaştırılması Açısından Mann Whitney U Testi Sonuçları

Grup	Alt Ölçek	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	z	P
Deney	ABBÇB	20	26.45	529.00	81.000	-3.226	.001
Kontrol		20	14.55	291.00			
Deney	AOB	20	25.43	508.50	101.500	-2.69	.007
Kontrol		20	15.58	311.50			
Deney	DB	20	24.45	489.00	121.000	-2.15	.033
Kontrol		20	16.55	331.00			
Deney	GTB	20	25.55	511.00	99.000	-2.78	.006
Kontrol		20	15.45	309.00			
Deney	KB	20	23.73	474.50	135.500	-1.74	.081
Kontrol		20	17.28	345.50			
Deney	KDKEDUSB	20	24.63	492.50	117.500	-2.23	.024
Kontrol		20	16.38	327.50			
Deney	KKEB	20	24.95	499.00	111.000	-2.44	.015
Kontrol		20	16.05	321.00			
Deney	SAB	20	23.85	477.00	133.000	-1.81	.072
Kontrol		20	17.15	343.00			
Deney	SKEB	20	25.68	513.50	96.500	-2.82	.004
Kontrol		20	15.33	306.50			
Deney	Genel Toplam	20	24.93	498.50	111.500	-2.39	.015
Kontrol		20	16.08	321.50			

Tablo 14’deki veriler incelendiğinde, sontest puanları açısından Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeğinin gerek genel toplam puanlarında gerekse de 9 alt ölçeğin 7’sinde (ABBÇB;AOB; DB; GTB; KDKEDUSB; KKEB; SKEB) deney

grubu ve kontrol grubu puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark tespit edilmiştir ($p < 0.05$).

Bu sonuç, Meraklı Minik Dergisi uygulamasının çocukların Sosyal Beceri düzeylerini (7 alt ölçek ve toplam puan bazında) iyileştirdiğini göstermektedir. Alt ölçeklerin yalnızca ikisinde (KB-Kişiler Arası Beceriler ve SAB-Sözel Açıklama Becerileri) deney grubu ve kontrol grubu son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı belirlenmiştir ($p > 0.05$). Buna rağmen bu 2 alt ölçek için, alt ölçeklerin sıra ortalamaları değerleri incelendiğinde deney grubu puanlarının kontrol grubuna göre yüksek olduğu görülmektedir.

Deney grubuna ait öntest ve son test sonuçlarının karşılaştırılması ardından, Kontrol grubunun da puanları karşılaştırılmış ve Tablo 15’de sunulmuştur.

Tablo 15

Sosyal Beceri Düzeyi için (SBDÖ) Kontrol Grubunun Öntest ve Son Test Toplam Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Wilcoxon Testi Sonuçları

Alt Ölçek	Sıralar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	P
ABBÇB	Negatif	7	5.36	37.50	-1.85	.064
	Pozitif	10	11.55	115.50		
	Eşit	3				
	Toplam	20				
AOB	Negatif	5	5.10	25.50	-1.71	.087
	Pozitif	9	8.83	79.50		
	Eşit	6				
	Toplam	20				
DBS	Negatif	7	5.36	37.50	-1.30	.193
	Pozitif	8	10.31	82.50		
	Eşit	5				
	Toplam	20				
GTB	Negatif	8	8.94	71.50	-.61	.537
	Pozitif	10	9.95	99.50		
	Eşit	2				
	Toplam	20				

KB	Negatif	4	10.13	40.50	1.96	.050
	Pozitif	14	9.32	130.50		
	Eşit	2				
	Toplam	20				
KDKEDUSB	Negatif	5	7.10	35.50	-1.94	.052
	Pozitif	12	9.79	117.50		
	Eşit	3				
	Toplam	20				

Tablo 15

Sosyal Beceri Düzeyi için(SBDÖ) Kontrol Grubunun Öntest ve Sontest Toplam Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Wilcoxon Testi Sonuçları

Alt Ölçek	Sıralar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	P
KKEB	Negatif	8	7.44	59.50	-.029	.977
	Pozitif	7	8.64	60.50		
	Eşit	5				
	Toplam	20				
SAB	Negatif	7	8.79	61.50	-.71	.476
	Pozitif	10	9.15	91.50		
	Eşit	3				
	Toplam	20				
SKEB	Negatif	7	6.71	47.00	-1.09	.274
	Pozitif	9	9.89	89.00		
	Eşit	4				
	Toplam	20				
Genel Toplam	Negatif	7	5.86	41.00	-1.68	.093
	Pozitif	10	11.20	112.00		
	Eşit	3				
	Toplam	20				

Tablo 15’de yer alan kontrol grubuna ait öntest ve sontest puanlarının karşılaştırılmasına ait sonuçlar incelendiğinde, yalnızca alt ölçeklerden KB-Kişilerarası Beceriler ölçeğinde öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir($p<0.05$). Diğer alt ölçeklerde ve sosyal becerileri değerlendirme ölçeğinden alınan toplam puanlarda kontrol grubu için öntest ve sontest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir($p>0.05$).

Öntest ve sontest puanlarının deney ve kontrol grupları açısından karşılaştırılması ardından, grupların kendi içerisinde öntest ve sontest puanları arasındaki farklılıkları sorgulamak için Wilcoxon İşaretli Sıralar testi kullanılmıştır. Deney grubu için öntest ve sontest puanları için gerçekleştirilen Wilcoxon İşaretli Sıralar testine ait sonuçlar Tablo 16’da sunulmuştur.

Tablo 16

Sosyal Beceri Düzeyi için(SBDÖ) Deney Grubunun Öntest ve Sontest Toplam Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Wilcoxon Testi Sonuçları

Alt Ölçek	Sıralar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	P
ABBÇB	Negatif	2	4.00	8.00	-3.51	.000
	Pozitif	17	10.71	182.00		
	Eşit	1				
	Toplam	20				
AOB	Negatif	3	5.00	15.00	-3.11	.002
	Pozitif	15	10.40	156.00		
	Eşit	2				
	Toplam	20				
RBC	Negatif	1	2.00	2.00	-3.85	.000
	Pozitif	19	10.95	208.00		

LDB	Eşit	0				
	Toplam	20				
GTB	Negatif	0	0.00	0.00		
	Pozitif	17	9.00	153.00	-3.63	.000
	Eşit	3				
	Toplam	20				
KB	Negatif	1	1.00	1.00		
	Pozitif	19	11.00	209.00	-3.88	.000
	Eşit	0				
	Toplam	20				
KDKEDUSB	Negatif	1	1.00	1.00		
	Pozitif	18	10.50	189.00	-3.78	.000
	Eşit	1				
	Toplam	20				
KKEB	Negatif	3	5.33	16.00		
	Pozitif	15	10.33	155.00	-3.05	.002
	Eşit	2				
	Toplam	20				
SAB	Negatif	1	1.50	1.50		
	Pozitif	17	9.97	169.50	-3.66	.000
	Eşit	2				
	Toplam	20				

Tablo 16

Sosyal Beceri Düzeyi için(SBDÖ) Deney Grubunun Öntest ve Sontest Toplam Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Wilcoxon Testi Sonuçları

Alt Ölçek	Sıralar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	P
SKEB	Negatif	4	6.25	25.00		
	Pozitif	14	10.43	146.00	-2.65	.008
	Eşit	2				
	Toplam	20				

	Negatif	1	3.00	3.00		
Genel Toplam	Pozitif	19	10.89	207.00	-3.80	.000
	Eşit	0				
	Toplam	20				

Tablo 16'daki veriler incelendiğinde, deney grubu için gerek SBDÖ toplam puanında gerekse de 9 alt ölçeğe ait toplam puanların tamamında öntest ve sontest sonuçlarının istatistiksel olarak anlamlı farklılık içerdiği belirlenmiştir($p < 0.05$). Bu durum deney grubundaki çocuklara uygulanan Meraklı Minik dergisi etkinliklerinin, çocukların sosyal becerilerine olumlu yönde katkı sağladığını açıklamaktadır.

Tüm sonuçlar birlikte değerlendirildiğinde, deney grubundaki çocukların (9 alt ölçeğin 7'sinde ve toplam puanda) sosyal becerilerindeki istatistiksel anlamlı değişime karşın, kontrol grubunda (9 alt ölçeğin 1'inde) sınırlı kalan değişim, yapılan çalışmanın etkinliğini göstermede belirleyicidir.

Bilişsel Tempo Düzeyine Yönelik Yapılan Analizler

Çocukların sosyal beceri düzeyleri ile ilgili olarak araştırma bulgularının elde edilmesinin ardından, bilişsel tempo düzeyleri için olan analizleri geçilmiştir. Araştırmanın diğer bir alt problemi olan “Bilişsel Tempo düzeyleri açısından Öntest sonuçlarına göre, deney grubu ile kontrol grubu arasında anlamlı farklar var mıdır?” probleminin yanıtlanması için Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 17'de verilmiştir.

Tablo 17

Bilişsel Tempo Düzeyine göre(KRISP) Deney Grubu ile Kontrol Grubu Öntest Sonuçlarının Karşılaştırılması Açısından Mann Whitney U Testi Sonuçları

Grup	Alt Ölçek	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	z	P
Deney	Tepki	20	18.75	375.00	165.000	-.948	.355
Kontrol	Süresi	20	22.25	445.00			
Deney	Hata Sayısı	20	19.68	393.50	183.500	-.458	.659
Kontrol		20	21.33	426.50			

Öntest sonuçları incelendiğinde deney grubu ve kontrol grubu çocuklarının gerek tepki sürelerinin gerekse de hata sayılarının istatistiksel olarak anlamlı fark göstermediği tespit edilmiştir ($p>0.05$). Bu durum çocukların sosyal becerilerinde olduğu gibi bilişsel tempo düzeylerinin de çalışma öncesinde birbirine yakın olduğunu ifade etmektedir. Grupların bilişsel tempo düzeylerinin farklı olmayışı, yapılacak çalışmanın etkinliğini ispatlama açısından önemlidir. Deney grubundaki çocuklara uygulanan Meraklı Minik dergisi programı ile deney ve kontrol gruplarının bilişsel tempo düzeylerinde anlamlı bir farklılık oluşup oluşmadığını incelemek için uygulama sonrasında çocuklara KRISP testi yeniden uygulanmış ve sontest sonuçları Tablo 18’de sunulmuştur.

Tablo 18

Bilişsel Tempo Düzeyine göre(KRISP) Deney Grubu ile Kontrol Grubu Sontest Sonuçlarının Karşılaştırılması Açısından Mann Whitney U Testi Sonuçları

Grup	Alt Ölçek	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	z	P
Deney	Tepki Süresi	20	14.70	294.00	84.000	-3.142	.001
Kontrol		20	26.30	526.00			
Deney	Hata Sayısı	20	18.15	363.00	153.00	-1.302	.211
Kontrol		20	22.85	457.00			

Çalışma sonrasında uygulanan KRISP testi bulgularına göre, deney grubu ve kontrol grubunun tepki süreleri arasında anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir

($p < 0.05$). Sıra ortalamaları ve toplamları incelendiğinde deney grubundaki çocukların soruları yanıtlama sürelerinin daha kısa olduğu görülmektedir. Hata sayısına yönelik gerçekleştirilen Mann-Whitney analizinde ise deney grubu ve kontrol grubu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir ($p > 0.05$). Deney ve kontrol gruplarına ait Tablo 9 ve Tablo 18’de sunulan ve sontest karşılaştırmalarına göre; grupların bilişsel düzeylerini simgeleyen tepki süresi ve hata sayıları çalışmanın başlangıcında birbirine yakın iken, deney grubuna uygulanan Meraklı Minik dergisi etkinlikleri ile sontestlerde deney grubunun tepki süresinin anlamlı seviyede farklılaştığı tespit edilmektedir.

Deney grubu ve kontrol grubu için yapılan bu analizlerin ardından grupların kendi içindeki öntest ve sontest karşılaştırmaları için Wilcoxon İşaretli Sıralar testleri gerçekleştirilmiş ve sonuçları tablo 19 ve 20’de sunulmuştur.

Tablo 19

Bilişsel Tempo Düzeyi için(KRISP) Kontrol Grubunun Öntest ve Sontest Toplam Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Wilcoxon Testi Sonuçları

Alt Ölçek	Sıralar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	P
Tepki Süresi	Negatif	13	12.58	163.50	-2.186	.029
	Pozitif	7	6.64	46.50		
	Eşit	0				
	Toplam	20				
Hata Sayısı	Negatif	10	9.80	98.00	-0.548	.584
	Pozitif	8	9.13	73.00		
	Eşit	2				
	Toplam	20				

Kontrol grubunun öntest ve sontest sonuçlarına yönelik gerçekleştirilen Wilcoxon testi sonuçlarına göre; çocukların tepki sürelerinde anlamlı bir fark görülürken, hata sayılarındaki değişim istatistiksel olarak anlamlı değildir. ($p < 0.05$).

Tablo 20

Bilişsel Tempo Düzeyi için(KRISP) Deney Grubunun Öntest ve Sontest Toplam Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Wilcoxon Testi Sonuçları

Alt Ölçek	Sıralar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	P
Tepki Süresi	Negatif	19	10.00	190.00	-3.823	.000
	Pozitif	0	0.00	0.00		
	Eşit	1				
	Toplam	20				
Hata Sayısı	Negatif	15	9.47	142.00	-3.177	.001
	Pozitif	2	5.50	11.00		
	Eşit	3				
	Toplam	20				

Deney grubunun öntest ve sontest sonuçlarına yönelik gerçekleştirilen Wilcoxon testi sonuçlarına göre; çocukların tepki süreleri ve hata sayıları anlamlı farklılık göstermektedir ($p < 0.05$). Teste ait sıra ortalamaları ve sıra toplamları incelendiğinde deney grubundaki çocukların gerek tepki sürelerinin gerekse de hata sayılarının çalışma sonucunda azaldığı tespit edilmektedir. Bu durum deney grubundaki çocuklara uygulanan Meraklı Minik dergisi etkinliklerinin, çocukların bilişsel tempolarına olumlu yönde katkı sağladığını açıklamaktadır.

Yine tüm sonuçlar birlikte değerlendirildiğinde, deney grubundaki çocukların (tepki süresi ve hata sayısındaki azalma) bilişsel tempolarındaki istatistiksel anlamlı değişime karşın, kontrol grubunda sınırlı kalan değişim yapılan çalışmanın etkinliğini göstermede belirleyicidir.

Dördüncü Bölüm

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Sonuç ve Tartışma

Bu bölümde yapılan araştırma sonucunda elde edilen verilerden yararlanılarak çıkarılan sonuçlar diğer araştırma sonuçlarıyla karşılaştırılacaktır.

Çocuklarda 0-6 yaş arası dönem okul öncesi dönem olarak ifade edilmektedir. Özellikle 4-6 yaş arasındaki çocukların bu dönemde eğitim ortamlarına girmeleri ve uygun programlar aracılığıyla sosyal ve bilişsel tempo düzeylerini yükseltmeleri, hem aileler hem de çocuklar açısından son derece faydalı olmaktadır. Nitekim küreselleşen dünyada bilimsel gelişmelerle birlikte teknolojik gelişmelerin hızlı yaşanması, bireylerin sosyal yaşamlarına olumsuz etkiler bırakabilmektedir. Teknolojik aletlerle olan iletişim, küçük yaştaki çocukların sosyal gelişimlerini ve sosyal becerilerini olumsuz yönde etkileyebilmektedir.

Okul öncesi dönemde çocukların bilişsel ve sosyal gelişimlerini desteklemek adına birçok materyal geliştirilmektedir. Ancak evde veya eğitim kurumlarında kullanılan bu materyallerin çocuklardaki sosyal ve bilişsel tempo seviyelerine

katkısını inceleyen araştırmaların az olduğu grlmştr. Meraklı Minik dergisinin bu bağlamda çocuklardaki bilişsel ve sosyal becerilere olan etkisini incelemek amacıyla çalışma gerçekleştirilmiştir.

Deney ve kontrol grubundaki çocukların sosyal beceri düzeyleri ntest sonuçlarına bakıldığında anlamlı bir fark olmadığı grlmektedir. Bu durum çocukların sosyal beceri düzeyleri açısından yakın seviyede olduklarını göstermektedir. Toplumda aynı yaş aralığındaki çocukların aileler tarafından benzer seviyelere kadar sosyal beceri kazanmalarını sağladıkları söylenebilir. Deney grubuna Meraklı Minik dergisindeki etkinlikler haftalık olarak uygulanmıştır. Yıl sonunda yapılan sntest ile deney ve kontrol grubundaki sosyal beceri düzeyleri karşılaştırılmıştır. 9 alt ölçekten 7'sinde ve genel ölçek puanları arasında deney grubu lehine anlamlı fark tespit edilmiştir. Farklı bir anlatımla deney grubunda sosyal becerilerin arttığı olumlu bir gelişme yaşandığı grlmştr. Diğer iki alt boyutta istatistiksel açıdan anlamlı fark olmasa da, sıra ortalamaları açısından yine deney grubu lehine artış olduğu grlmektedir.

Dereli (2008), okul öncesi dönemdeki 81 çocuğun katılımıyla gerçekleştirdiği çalışmada, deney grubunda bulunanlara Sosyal Beceri Eğitimi Programı uygulamıştır. Araştırma sonucunda, eğitim alan çocukların sosyal problem çözmede sosyal davranışları kullanma sıklıklarında artış gözlenmiştir. Bu sonuç, araştırmamızdaki sosyal beceri düzeyinde artışla paralellik göstermektedir.

zglk (2006), tam gün veya yarım gün eğitimlerine devam eden okul öncesi dönemdeki çocukların katılımıyla gerçekleştirdiği çalışmada, sosyal ve duygusal gelişim düzeyleri incelenmiştir. Sosyal ve duygusal yönden tam gün eğitime devam eden çocukların yarım gün devam eden çocuklara göre daha gelişmiş oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Sosyal yönden gelişen çocukların aynı zamanda sosyal beceri düzeylerinde de artış yaşanmaktadır. Bu sonuç bizim çalışma sonuçlarımızla benzerlik göstermektedir.

Pekdoğan (2016), 60 çocukla gerçekleştirdiği çalışmasında 5-6 yaş grubundaki 30 çocuktan oluşan deney grubuna 5 haftalık periyot boyunca haftada 2 kez olmak üzere Hikaye Temelli Sosyal Beceri Eğitim Programı uygulamıştır. Araştırma sonucunda deney grubundaki çocukların sosyal beceri düzeylerinde kontrol grubuyla deney grubu lehinde anlamlı farklar olduğunu bulmuştur. Bu sonuçlar araştırma bulgularımızı destekler niteliktedir.

Çimen (2009), 23 çocukla gerçekleştirdiği çalışmada 36-72 ay grubundaki çocukların okul öncesi eğitim programındaki sosyal becerileri amaç ve kazanımlarının çocuklardaki sosyal beceri kazanımındaki etkisi araştırılmış. Hazırlanan sosyal beceri envanterleri 14 hafta devam etmiş, sosyal beceri ölçeği haftada 3 kez uygulanmış. Araştırma öntest ve son test modeliyle gerçekleştirilmiş, Sosyal beceri envanteri sontest olarak uygulanmıştır. Yapılan analizler sonucunda çocukların okul öncesi eğitim programlarının çocukların uyum becerilerinin arttırdığı, çekingenlik düzeylerinin azaldığı, iletişim becerilerinin geliştiği ve sosyal beceri düzeylerinde son derece artış olduğu gözlemlenmiştir. Bu sonuçlar araştırma bulgularımızı destekler niteliktedir.

Choi ve Yunus (2011) yapmış oldukları çalışmada çocukların sosyal becerilerine, sosyal bilişsel tempo eğitiminin etkisini incelemiştir. Araştırmaya, okul öncesi eğitim gören dört-beş yaş aralığındaki sosyal becerileri yetersiz olduğu düşünülen 16 çocuk dahil edilmiştir. Düşük sosyal becerilere sahip olan dört çocuk çalışmanın esas noktasını oluşturmuştur. Çocuklara 12 hafta boyunca sosyal becerilerini arttırmak için sosyal bilişsel müdahale eğitimi uygulanmıştır. Çalışmada beş tane sosyal beceri eğitimi oturumu yapılarak her bir oturumda çocuklara, pozitif girişim başlatmak ve sürdürmeye yardımcı olmaya hedeflenmiştir. Araştırma sonucunda sosyal becerileri düşük olan 4 çocuğun olumlu oyun oynama, paylaşma, oyun başlatma, öneriler sunma, olumlu sorular sorma gibi pozitif yönde gelişmeler olduğu gözlemlenmiştir. Okul öncesi dönemde yapılan eğitimlerin büyük çoğunluğunda bizi araştırma bulgularımıza benzer şekilde çocuklarda sosyal

becerilerde artış, bilişsel tempo düzeyinde tepki süresi ve hata sayısında düşüş görülmektedir.

Sosyal beceri düzeyleri bakımından deney grubunun öntest ve sontest puan ortalamaları karşılaştırıldığında, 9 alt grubun tamamında ve genel toplam puanlarda anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir. Yıl boyunca haftalık olarak uygulanan Meraklı Minik etkinliklerinin çocukların sosyal becerilerinin gelişmesine olumlu katkı sağladığı görülmektedir. Kontrol grubunun öntest ve sontest puan ortalamaları karşılaştırıldığında sadece kişilerarası beceriler alt boyutunda anlamlı fark olduğu, diğer boyutlarda ve ölçek genel puan ortalamaları arasında anlamlı fark olmadığı görülmektedir.

Durualp (2009), okul öncesi 96 öğrenciyle 8 hafta süren sosyal beceri eğitimi gerçekleştirdiği çalışmasında, çocuklarda sosyal uyum ve sosyal beceri puanlarında anlamlı artışlar gözlemiştir. Bizim çalışma sonuçlarımızla paralellik gösteren sonuçlar, çocuklara küçük yaşta verilen eğitimlerin başarıya ulaştığını göstermesi açısından önemlidir.

Aslan (2008), 34 çocukla gerçekleştirdiği çalışmasında deney grubundaki 6 yaş grubu çocuklara 12 hafta boyunca 40 etkinlikten oluşan drama temelli sosyal beceri eğitimi uygulamıştır. Uygulama sonucunda çocukların sosyal ilişkiler ve işbirliği davranış puanlarında deney grubu lehine anlamlı fark bulunmuştur. Bu sonuçlar araştırma sonucumuzu destekler niteliktedir.

Pekdoğan (2011), 5-6 yaş aralığındaki çocuklarda sosyal becerileri etkileyen değişkenleri incelediği çalışmasında, okul öncesi eğitim alan çocukların sosyal beceri düzeyleri, diğerlerine göre anlamlı şekilde yüksek bulunmuştur. Ayrıca baba eğitim düzeyi ile çocuklardaki sosyal beceri düzeyleri arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur. Babanın eğitim düzeyinin yükselmesi ile çocuklardaki sosyal beceri düzeyleri de artmıştır. Bizim çalışmamızda diğer değişkenler incelenmemiş, yapılan etkinliklerin sosyal beceri düzeylerini yükselttiği görülmüştür. Pekdoğan'ın çalışmasında da okul öncesi verilen eğitimin çocuklardaki genel sosyal beceri

düzeşini olumlu etkilediği sonucuna ulaşılmış, bu sonuç bizim çalışma sonuçlarımızla benzerlik göstermiştir.

Deney ve kontrol grubundaki çocukların bilişsel tempo düzeyleri öntest sonuçlarına bakıldığında anlamlı bir fark olmadığı görölmektedir. Bu durum çocukların bilişsel tempo düzeyleri açısından yakın seviyede olduklarını göstermektedir. Deney grubuna Meraklı Minik dergisindeki etkinlikler haftalık olarak uygulanmıştır. Yıl sonunda yapılan sontest ile deney ve kontrol grubundaki bilişsel tempo düzeyleri karşılaştırılmıştır. Tepki sürelerinde deney grubu lehine anlamlı fark tespit edilmiştir. Farklı bir anlatımla deney grubunda bilişsel tempolarının arttığı, soruları daha hızlı yanıtlayabildikleri olumlu bir gelişme yaşandığı görölmüştür. Hata sayısı alt boyutunda ise istatistiksel açıdan anlamlı fark olmasa da, sıra ortalamaları açısından yine deney grubu lehine fark olduğu görölmektedir.

Bilişsel tempo düzeyleri bakımından deney grubunun öntest ve sontest puan ortalamaları karşılaştırıldığında, tepki süresi ve hata sayısı alt boyutlarının ikisinde de puanlarda anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir. Yıl boyunca haftalık olarak uygulanan Meraklı Minik etkinliklerinin çocukların bilişsel tempolarının gelişmesine olumlu katkı sağladığı görölmektedir. Kontrol grubunun öntest ve sontest puan ortalamaları karşılaştırıldığında sadece tepki süresi alt boyutunda anlamlı fark olduğu, hata sayısı boyutunda puan ortalamaları arasında anlamlı fark olmadığı görölmektedir.

Arı, Üstün, Akman ve Etikan'ın (2000), okul öncesi eğitime devam eden ve etmeyen çocuklardaki bilişsel tempo düzeylerini incelediği çalışmasında, yön-konum, büyüklük ve nicelik kavramlarında eğitim devam etmeyenlere göre gelişim gözlenmiştir. Bizim çalışmamızda da tepki süresi ve hata sayısında düşüş gözlenmiştir. Bu sonuçlar araştırma bulgularımızla paralellik göstermektedir.

Ceylan (2008), 208 anasınıfı öğrencisi ile bilişsel tempo ve yaratıcılık düzeyi arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında, süre ile akıcılık, esneklik ve detaylandırma puanları arasında anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Ayrıca cevaplama süreleri arttıkça akıcılık, esneklik, detaylandırma puanlarının düştüğü görölmüştür. Öğrencilerin

yeterli süresi olduğunda hata sayılarını düşmesi, bilişsel tempo düzeylerinde artışı göstermektedir. Bu durum bizim çalışma sonuçlarımızı destekler niteliktedir.

Er (2012), farklı bilişsel tempo düzeyindeki çocuklarda işlem becerileri ve muhakeme düzeylerini belirlemeyi amaçlayan çalışmasında, çocuklardaki işitsel muhakeme ve işlem becerileri puan ortalamalarına göre yavaş doğru yapanlarla hızlı yanlış yapanlar arasında yavaş doğru yapanların lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Hata sayısındaki düşüş, bizim çalışma bulgularımızı destekler niteliktedir.

Doğan (2013), okul öncesi çocuklardaki bilişsel stiller ile anne davranışları arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında, çocuk yaşı ve hata sayısında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Annelerin başarı baskısı davranışlarının çocuklarda hata sayısını ve tepki süresini artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Annenin başarı baskısı davranışları, çocukların bilişsel tempo düzeylerini düşürmekte ve dolaylı olarak hata sayısı ve tepki süresi artmaktadır. Bu durum bizim çalışma sonuçlarımızla paralellik göstermektedir.

Seçer ve Sarı (2014), öğrenme güçlüğü çeken içtepesel çocuklara uygulanan düşünme eğitimi sonucunda içtepesel bilişsel stil üzerindeki etkisini inceledikleri çalışmada, düşünme eğitimi uygulanan çocuklarda düşünme sürelerinin uzadığı ve hata sayılarının düştüğü gözlenmiştir. Bizim çalışma bulgularımızda da hata sayısı ve tepki süresi düştüğünden, bu bulgular bizim çalışma bulgularımızı desteklemektedir.

Koçyiğit ve Kayılı (2014), okul öncesi dönemdeki çocukların ilkokula hazır bulunuşluklarını bilişsel tempo açısından inceledikleri çalışmada, düşünsel bilişsel tempo düzeyi yüksek olan çocukların diğerlerine göre ilkokula hazır bulunuşluk düzeylerinin anlamlı şekilde daha yüksek olduğu ifade edilmiştir. Bu durum, hata sayılarında ve tepki sürelerinde düşük düzeyde olduklarını ifade ettiğinden, bizim çalışma sonuçlarımızla benzerlik göstermektedir.

Choi ve Yunus (2011), 16 çocuğun katılımıyla 12 hafta boyunca Sosyal-Bilişsel Sosyal Beceri Eğitimi uygulaması gerçekleştirmiştir. Araştırma sonucunda çocuklarda oyun oynama becerileri, yardımlaşma, paylaşma ve problem çözme

becerilerinde anlamlı farklar tespit etmiştir. Farklı bir anlatımla bu eğitim, çocukların sosyal ve bilişsel tempo düzeylerine olumlu katkı sağlamıştır. Bu sonuç araştırma sonucuyla paralellik göstermektedir.

Öneriler

Bu bölümde araştırma sonuçlarına dayanarak araştırmacı tarafından getirilen önerilere yer verilmiştir.

- Okul öncesi eğitim kurumlarında öğretmenlere ve yöneticilere, çocukların sosyal ve bilişsel tempo düzeylerini takip etmeleri adına eğitimler verilebilir.
- Ebeveynlere sosyal ve bilişsel tempolarının gelişimi konusunda okul yönetimleri, öğretmenler veya broşürler aracılığıyla bilgilendirme yapılarak bu konularda ebeveynlerin farkındalıklarının artması sağlanabilir.
- Eğitim programlarına sosyal ve bilişsel tempo düzeylerini takip etmeleri adına ölçekler eklenerek durumun takibi yapılabilir.
- Araştırma farklı il ve ilçelerde tekrar edilerek bulgular karşılaştırılarak daha genellenebilir ifadelere ulaşılabilir.
- Nicel olarak yapılan araştırma, nitel yöntemler kullanılarak derinlemesine incelemeler gerçekleştirilebilir.
- Araştırma sadece devlet okullarında değil, özel okul öncesi eğitim kurumlarında da tekrar edilerek özel okullar ve devlet okulları karşılaştırılabilir.
- Çocuklara yönelik farklı dergi veya materyaller için de araştırma uygulanarak çocukların sosyal ve bilişsel tempolarına katkısı olan ürünlerin kullanımı teşvik edilebilir.

Kaynaklar

- Akbaş, S. (2005). *Okulöncesi eğitime devam eden 6 yaş çocukların sosyal problem çözme becerilerinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akçamete, G. ve Avcıoğlu, H. (2005). Sosyal becerileri değerlendirme ölçeğinin (7-12 yaş) geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 61–77.
- Akkök, F. (2003). *İlköğretimde sosyal becerilerin geliştirilmesi*. Öğretmen El Kitabı. MEB Yayınları: Ankara.
- Akman, B. ve Gülay,H.(2009). *Okul öncesi dönemde sosyal beceriler*. 1. Baskı. Ankara: PegemA Yayıncılık,
- Aral, N., Baran, G., Bulut, Ş. ve Çimen, S. (2001). *Çocuk gelişimi*. Ankara: Ya-Pa Yayınları.
- Arı, M., Üstün, E., Akman, B. ve Etikan, İ. (2000). 4–6 yaş grubu çocuklarda kavram gelişimi. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (8), 1–9.
- Arı, R. (2006). *Gelişim ve öğrenme* (3. Baskı). Ankara: Nobel Yayınevi.
- Arslan, E. (2008). Erken çocuklukta bilişsel gelişim. İçinde M. Engin Deniz (Ed.) *Erken çocukluk döneminde gelişim* (s.2-24). Ankara: Maya Akademi Yayın Dağıtım.

- Aslan, E. (2008). *Drama temelli sosyal beceri eğitiminin 6 yaş çocuklarının sosyal ilişkiler ve işbirliği davranışlarına etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Aslan, E.A. (2016). Kavram boyutunda yaratıcılık. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2 (16): 15-21
- Atkinson, R.L., Atkinson, R.C., Smith, E.E., Bem, D. J. ve Nolen-Holeksema, S. (2008). *Psikolojiye giriş* (Çev. Y. Alogan). Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Avcıoğlu, H. (2005). *Etkinliklerle sosyal beceri öğretimi*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Avcıoğlu, H. (2007). Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması (4-6 yaş). *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 87-101.
- Avcıoğlu, H. (2009). *Etkinliklerle sosyal beceri öğretimi*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Avcıoğlu, H. (2001). *İşitme engelli çocuklara sosyal becerilerin öğretilmesinde işbirlikçi öğrenme yaklaşımı ile sunulan öğretim programının etkililiğinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aydın, A. (2007). *Eğitim psikolojisi* (8. Baskı). Ankara: Tek Ağaç Yayınevi.
- Aydın, B. (2005). *Çocuk ve ergen psikolojisi*. İstanbul: Atlas Yayın Dağıtım.
- Aydın, N. (1993). *Ankara il merkezinde bulunan resmi ve özel kurumlara bağlı okulöncesi eğitim kurumlarına devam eden altı yaş grubu çocuklarının kavram eğitiminde yaratıcılık potansiyellerinin ve dönüştürebilirliklerinin değerlendirilmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Aytaş, G. (2003). Okuma gelişiminde çocuk edebiyatının rolü. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 13:155-160
- Bacanlı, H. (2005). *Gelişim ve öğrenme* (10. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Bacanlı, H. (2014). *Sosyal beceri eğitimi*. Ankara: Pegem A Yayınları.
- Bayhan, P.S. ve Artan, İ. (2009). *Çocuk gelişimi ve eğitimi*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları
- Beelmann, A. and Lösel, F. 2006. Child social skills training in developmental crime prevention: Effects on antisocial behavior and social competence. *Psicothema*, 18(3), 603-610.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Caldarella, P. and Merrell, K W. (1997). Common dimensions of social skills of children and adolescents: a taxonomy of positive. *Behaviors School Psychology Review*, 26 (2), 264-278.
- Carretero, H., Roing.,M.S.. Casal,G.B. (2009). Role of matching familiar figures test-20 in the analysis of theoretical of the reflectionimpulsivity: A Study with Personality.*International Journal of Psychological Research*, 2 (1), 6-15.
- Cerrahoğlu, S. (2002). *Sosyal beceri eğitiminin ilköğretim öğrencilerinin öz kavramı düzeylerine etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.
- Ceylan, E. (2008). *Okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş çocuklarının bilişsel tempoya göre yaratıcılık düzeylerinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Ceylan, Ş. (2009). *Vineland sosyal- duygusal erken çocukluk ölçeğinin geçerlik-güvenirlilik çalışması ve okul öncesi eğitim kurumuna devam eden beş yaş çocuklarının sosyal-duygusal davranışlarına yaratıcı drama eğitiminin etkisinin incelenmesi* (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara

- Charles, M.C. (1992). *Öğretmenler için Piaget ilkeleri*. (Çev. G. Ülgen). Ankara: Lazer Ofset Matbaacılık
- Choi, D H. and Yunus, M.D. (2011). Integration of a social skills training: A case study of children with low social skills. *Education*, 39 (3), 249-264.
- Çepni, S., Cerrah, L., ve Özsevgeç, T. (2006). İlköğretim 2. kademe öğrencilerinin zihinsel gelişim düzeyleri üzerinde sosyal faktörlerin etkileri. *Eurasian Journal of Educational Research*, 25, 165-176.
- Çetin, F., Alpa Bilbay, A. ve Albayrak Kaymak, D. (2003). *Araştırmadan uygulamaya çocuklarda sosyal beceriler grup eğitimi*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Çimen, N. (2009). *Okul öncesi eğitim programında altı yaş grubu çocukların sosyal becerilerinin gerçekleşme düzeyi* (Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- De Haas-Warner, S. J. (1991). Effects of self-monitoring on preschoolers on taskbehavior: A pilot study. *Topics in Early Childhood Special Education*, 11(2), 59-73.
- Deniz, E.M. (2008). *Erken çocukluk döneminde gelişim*. (1.Baskı). Ankara: Maya Akademi.
- Dereli, E. 2008. *Çocuklar için sosyal beceri eğitim programının 6 yaş çocukların sosyal problem çözme becerilerine etkisi* (Doktora Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Derman O. (2008). Ergenlerde psikososyal gelişim (s.19-21). *Adolesan Sağlığı Sempozyum Dizisi No:63*, Ankara.
- Dervişoğlu Mavi, C. (2007), *Okul öncesi kurumlarına devam eden 6 yaş çocuklarının, sosyal becerilerini ve problem davranışlarını etkileyen faktörlerin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Doğan E. (2013). *Okul öncesi dönemdeki çocukların bilişsel stillerinin anne davranışları açısından incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Dubosarsky, M.D. (2011). *Science in the eyes of preschool children: findings from an innovative research tool*. Doctoral dissertatio. University of Minnesota, Minnesota.
- Durualp, E. (2009). *Anasınıfına devam eden altı yaş çocuklarının sosyal uyum ve becerilerine oyun temelli sosyal beceri eğitiminin etkisinin incelenmesi* (Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Durualp, E. ve Aral, N. (2010). Altı yaşındaki çocukların sosyal becerilerine oyun temelli sosyal beceri eğitiminin etkisinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39, 160-172.
- Dündar, B. (2010). *Okul öncesi dönem 6 yaş çocuklarının benlik algıları ile bilişsel performansları arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- 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 gelişimine etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Elibol-Gültekin, S. (2008). *5 yaş çocuklarının sosyal becerilerinin bazı değişkenler açısından değerlendirilmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Elksnin, L. K. and Elksnin, N. (1995). *Assessment and instruction of social skills*. London: Singular Publishing Group.
- Er, S. (2012). *Farklı bilişsel tempoya sahip 5-6 yaş grubu çocukların işitsel muhakeme ve işlem becerilerinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

- Erden, M. ve Akman, Y. (1998). *Gelişim öğrenme- öğretme: Eğitim psikolojisi*. Ankara: Arkadaş Yayınevi
- Erdener, E. (2009). Vygotsky'nin düşünce ve dil gelişimi üzerine görüşleri: Piaget'e eleştirel bir bakış. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(1), 85-103
- Fındık, M. (2016). *Takım sporu yapanlarla bireysel spor yapanların sosyal beceri düzeylerinin karşılaştırılması yayınlanmamış* (Yüksek Lisans Tezi). Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Gander, M. J. and Gardiner H.W. (1998). Çocuk ve ergen gelişimi (Çev: A. Dönmez, N. Çelen ve B. Onur) 3. Baskı, Ankara: İmge Kitabevi.
- Görker, I. (2001). Çocuklarda oyun tedavi grubu: Bir grup çocuk ile yapılan oyun tedavi grubunun değerlendirilmesi. *Yeni Symposium* 39 (1), 39-44.
- Guglielmo, H. M. and Tryon, G. S. (2001). Social skill training in an integrated preschool program. *School Psychology Quarterly*, 16 (2), 158-175.
- Gülaçtı, F. (2009). *Sosyal beceri eğitime yönelik programın üniversitesi öğrencilerinin, sosyal beceri, öznel ve psikolojik iyi olma düzeylerine etkisi* (Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Gülay, H. ve Akman, B. (2009). *Okulöncesi dönemde sosyal beceriler* (1. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Han, S. S., Catron, T., Weiss, B. and 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.
- Hançer A.H., Şensoy Ö. ve Yıldırım H.İ. (2003). İlköğretimde çağdaş fen bilgisi öğretiminin önemi ve nasıl olması gerektiği üzerine bir değerlendirme. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 1 (13), 80-88.

- Kagan, J., Rosman, B. L., Day, D., Albert, J., and Phillips, W. (1964). “*Information processing in the child: significance of analytic and reflective attitudes*”. Psychological Monographs.
- Kagan, J. (1966). Reflection-impulsivity and reading ability in primary grade children. *Childe Development*, 36:609-628
- Kalaycı, N. (2006). Problem çözme. İçinde Dilek Gözütok (Ed), *Öğretim ilke ve yöntemleri* (ss. 151-160). Ankara: Ekinoks Yayınları.
- Kamaraj, I. (2004). *Sosyal Becerileri Derecelendirme Ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlanması ve beş yaş çocuklarının atılganlık sosyal becerisini kazanmalarında eğitici drama programının etkisi* (Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kapıkıran, N., İvrendi, A. ve Adak, A. (2006). Okul öncesi çocuklarında sosyal beceri: durum saptaması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19 (1), 20-21.
- Karahan, T.F. (2008). Bir iletişim ve çatışma çözme beceri eğitimi programının üniversite öğrencilerinin sosyal beceri düzeylerine etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 41 (2), 169–186.
- Karamustafaoğlu, O. ve Yaman, S. (2006). *Fen eğitiminde özel öğretim yöntemleri I-II*. Ankara:Anı Yayıncılık.
- Kaya, A. (2010). *Eğitim psikolojisi* (5. Baskı). Ankara: Pegem Yayınevi.
- Keklik İ. (2014). Eğitim Psikolojisi. İçinde İ. Yıldırım (Ed.) Bilişsel gelişim (s.62-73). 4. Baskı. Ankara: Anı Yayınları.
- Kelly, J. A. (1982), *Social skills training*, springer publishing company, New York: Guilford Press.
- Kendall, P. C. and Braswell. L. (1993). *Cognitive behavioral the rapy forum pulsive children*. 2. Edition, New York: Guilford Press

- Kepçeoglu, M. (1994). Psikolojik danışma ve rehberlik (10. Baskı). Ankara: Özerler Matbaası.
- Kızıltepe, Z. (2004). *Öğretim: Eğitim psikolojisine çağdaş bir yaklaşım*. İstanbul: Merteks.
- Koçak, N. (2001). *Erken çocukluk döneminde eğitim ve Türkiye’de erken çocukluk eğitiminin durumu*. Milli Eğitim Dergisi, 151, 15-28.
- Koçyiğit, S. ve Kayılı, G. (2014). Farklı bilişsel tempoya sahip anaokulu çocuklarının ilkokula hazır bulunuşluklarının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 39(175), 14- 26.
- Köksal Akyol, A. (2002). *Bilişsel gelişim. Gelişim ve öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Köseoğlu F. ve Kavak N. (2001). Fen öğretiminde yapılandırıcı yaklaşım. *G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21 (1), 139-148.
- Küçükkaragöz, H. (2004). *Bilişsel gelişim ve dil gelişimi. Gelişim ve öğrenme psikolojisi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Lobo, Y. B. and Winsler, A. (2006). The effects of a creative dance and movement program on the social competence of head start preschoolers. *Social Development*, 15(3); 501-517.
- Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi (2007). *Çocuk gelişimi ve eğitimi. bilişsel gelişim*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Morgan, C. T. (1995) Tutumlar ve önyargı. İçinde S. Karakaş (Ed.) *Psikolojye giriş* (ss. 362-382). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Psikoloji Bölümü Yayınları.
- Mutlu M. ve Aydoğdu M. (2003). Fen Bilgisi eğitiminde Kolb’un yaşantısal öğrenme yaklaşımı. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (13), 15-29.
- Newman, M.E.J. (2003) The structure and function of complex networks. *Society of Industrial and Applied Mathematics (SIAM) Review*, 45, 167-256.

- Ogelman, G, Seçer, Z., Alabay, E. ve Uçar, F. (2012). Okul ncesi 5-6 yaş grubu çocukların bilişsel gelişimleri ile sosyal becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15 (1), 391-402.
- Ogelman, H.G., Seçer, Z., Alabay, E. ve Uçar, F. (2012). Okul ncesi 5-6 yaş grubu çocukların bilişsel gelişimleri ile sosyal becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15 (1), 391-402.
- Ok . (2009). Dini şemalar leğinden inanç veya dünya görüşü şemaları leğine. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 35(2), 149-155.
- meroğlu, E. (2005). Bilişsel süreçler. İçinde E. meroğlu ve A. Kandır (Ed.). *Bilişsel gelişim* (s.57-94). İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- meroğlu, E. (2005). Bilişsel süreçler. İçinde E. meroğlu ve A. Kandır (Ed.). *Bilişsel gelişim* (s.57-94). İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Özbay, Y. (2004). *Gelişim ve öğrenme psikolojisi. kuram-araştırma-uygulama* (5. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- zcan S. ve Oluk S. (2007). İlköğretim Fen Bilgisi derslerinde kullanılan soruların Piaget ve Bloom taksonomisine göre analizi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8, 61-68.
- Özsevgeç, T. (2002). *İlköğretim ğrencilerinin fen bilgisi konularındaki zihinsel gelişim düzeyleri ile sahip oldukları profiller arasındaki ilişkilerin tespiti*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Özyürek, A. ve Ceylan, ř. (2014). Okul ncesi çocuklarda sosyal becerilerin desteklenmesi konusunda ğretmen ve veli görüşlerinin belirlenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35 (1), 99-114

- Patterson, M.M. and Bigler, R.S. (2006). Preschool children's attention to environmental messages about groups: Social categorization and the origins of intergroup bias. *Child Development*, 77(4), 847-860.
- Pekdoğan, S. (2011). *Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden beş-altı yaş çocuklardaki sosyal becerilerin bazı özellikler açısından incelenmesi (Elazığ ili örneği)*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Pekdoğan, S. (2016). Hikaye temelli sosyal beceri eğitim programının 5-6 yaş çocukların sosyal becerilerinin gelişimine etkisinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 41 (183), 305- 318.
- Revelle, W. (1997). Extraversion and Impulsivity: The Lost Dimension? In H. Nyborg (Ed.), *The Scientific Study Of Human Nature: Tribute to Hans J Eysenck at Eighty* (pp. 189-212). Pergamon:Elsevier Science.
- Santrock, J.W. (2014). *Ergenlik*. (2.Baskı). (Çev. D.M. Siyez). Ankara: Nobel Yayınevi.
- Schunk, D.H. (2011). *Öğrenme teorilerine eğitimsel bir bakış* (2. Baskı). (Çev. M. Şahin). Ankara: Nobel Yayınevi.
- Seçer, Z. (2003) Yoğun düşünme eğitimi programının çocukların ahlaki yargılarına etkisinin incelenmesi (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Seçer, Z. ve Sarı, H. (2014). *Düşünme eğitim programının impulsif özellikli öğrenme güçlüğüne sahip çocukların bilişsel stillerine etkisi*. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 39 (171), 26-36.
- Seçer, Z. ve Yaşa S. (2006) *Bilişsel tempo'nun okulöncesi dönemdeki çocukların ahlaki ve sosyal kural bilgilerine etkisinin incelenmesi*. Avrupa Birliği Sürecinde Okul Öncesi Eğitimin Geleceği Sempozyumu, Cilt 2, İstanbul: Ya-Pa Yayınları.

- Seçer, Z., Sarı, H., Çeliköz, N. ve Üre, Ö. (2009). Okul öncesi dönemdeki çocukların bilişsel stillerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21, 407-419.
- Senemoğlu, N. (2003). *Gelişim öğrenme ve öğretme*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Senemoğlu, N. (2007). *Gelişim, öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya*. Ankara: Gönül Yayıncılık.
- Serhatlıoğlu, B. (2006). *Televizyon programlarının okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 5-6 yaş grubu çocuklarının zihin ve dil gelişimini etkileme biçimlerine yönelik öğretmen ve veli görüşlerinin belirlenmesi (Elazığ ili örneği)* (Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Sevinç, M. (2005). *Kendine güven ve başarı*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Sezgin, M. (2018). *Oyun temelli bilişsel gelişimi destekleme sınıf rehberliği programının ilkökul 4.sınıf öğrencilerinin zekâ düzeylerine etkisi* (Doktora Tezi). Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Slavin R.E. (2013). *Educational psychology theory and practice* (Çev. G. Yüksel). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Staniow, B. and Biernacka- Licznar, K. (2013). The press without children, children without the press? Modern magazines for children in Poland. *Torunskie Studia Bibliologiczne*, 2 (11), 49-67.
- Sucuoğlu, B. ve Çiftçi, İ. (2001). *Yapamıyor mu? Yapıyor mu? Zihinsel engelli çocuklar için sosyal beceri öğretimi*. Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Şahin, Ş. (2015). *Kişilik özellikleri, yaratıcı düşünce süreçleri ve reklam yaratıcılığı ilişkisi* (Doktora Tezi). Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Şaşkın, Ö. (2010). *İlköğretim okulları 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin sosyal becerilerinin geliştirilmesi ve değerlendirilmesi üzerine Küçükçekmece'de bir araştırma* (Yüksek Lisans Tezi). Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Tekiner, Ö. (1997). Okul öncesi eğitiminde yeni yaklaşımlar. *Okul Öncesi Eğitim Sempozyumu* (30–31 Mayıs 1996). Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Telli, K.M. (2010). *Mersin Üniversitesi öğrencilerinin sosyal beceri düzeyleri ile yetkinlik becerilerinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Tezbaşaran, A. (1996). *Likert tipi ölçek geliştirme kılavuzu*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Torun, M. (2008). *Sosyal beceri eğitiminin erbaş ve erlerin sosyal beceri düzeyine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Trawick Smith J. (2014). Early childhood development (A Multicultural perspective). B. Akman (Çev.) *Çocukluk döneminde gelişim (Çok kültürlü bir bakış açısı)*. Ankara: Nobel Yayın.
- Uzamaz, F. (2000). Ergenlerde sosyal beceriler ve değerlendirme yöntemleri. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6 (6), 49-58.
- Vahedi, S., Fathiazar, E., Hasseini-Nasab, S. D, Maghaddam, M. and Kaini, A. (2007). The effect of social skills training on decreasing the aggression of pre-school children. *Iranian Journal of Psychiatry*, 2 (3), 108-114.
- Walsh, G., Sproule, L., McGuinness, C., Trew, K., Raffery, H. and Sheehy, N. 2006. An appropriate curriculum for 4-5-year-old children in Northern Ireland: Comparing play-based and formal approaches. *Early Years*, 26 (2), 201-221.
- Yalçın, A. ve Aytaş, G. (2002). *Çocuk edebiyatı*. İstanbul: Akçağ.
- Yalçın, H. (2010). *Çocuk gelişimi*. Ankara: Nobel Yayınları.

- Yavuzer, H. (2003). *Çocuk psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yeşilyaprak, B. (2002). *Gelişim ve öğrenme psikolojisi*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Yavuzer, H. (2010). *Çocuğunuzun ilk 6 yılı* (26. Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yeşilyaprak, B. (2011). *Eğitim psikolojisi (Gelişim-öğrenme-öğretme)*. Ankara: Pegema Akademi Yayıncılık.
- Yıldız, F. (2000). *Deneyisel yaratıcılık programının 4-5 yaş çocuklarının sosyal ve bilişsel gelişimlerine etkileri* (Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya
- Yıldız, F.Ü. (2000). *Deneyisel yaratıcılık programının 4-5 yaş çocuklarının sosyal ve bilişsel gelişimlerine etkileri* (Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Yöndem, Z.D. ve Taylı, A. (2012). Bilişsel gelişim ve dil gelişimi. İçinde (A. Kaya (Ed.) *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Yüksel, G. (1999). Sosyal beceri eğitiminin üniversite öğrencilerinin sosyal beceri düzeyine etkisi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2 (11), 37-47
- Yüksel, G (2004). *Sosyal beceri envanteri el kitabı* (1. Baskı). Ankara: Asil Yayın Dağıtım Ltd. Şti.
- Yüksel, G. (2007). *Sosyal beceri eğitiminin üniversite öğrencilerinin sosyal beceri düzeylerine etkisi*. Ankara: Pegem A Yayınları.
- Zembat, R. ve Unutkan, P. Ö. (2005). Problem çözme becerilerinin gelişimi. İçinde M. Sevinç (Ed.) *Erken çocuklukta gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar* (s.221-230). İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Ekler

Ek-1: Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği (4-6 Yaş)

SOSYAL BECERİLERİ DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ (4-6 YAŞ)

1

Değerlendirme Yapılan Kişinin Adı Soyadı :

Değerlendirmeyi Yapan Kişinin Adı Soyadı :

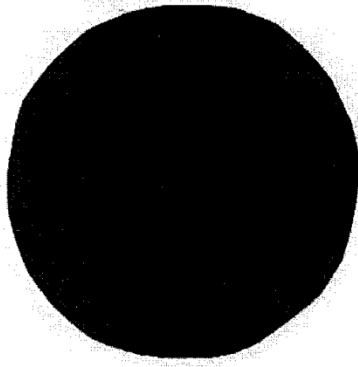
YÖNERGE: Aşağıda 4-6 yaş arasındaki çocukların sahip olması gereken bir takım sosyal beceriler verilmiştir. Her ifadeyi okuyun sonra da değerlendirmesini yaptığınız çocuğun, sahip olduğu sosyal becerilerin karşısındaki duruma uygun olanına (X) işareti koyunuz. Gözleme olanağı bulamadığınız beceriyi boş bırakınız.

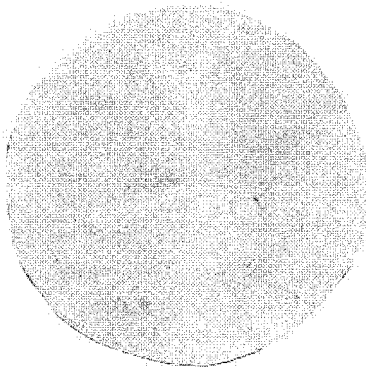
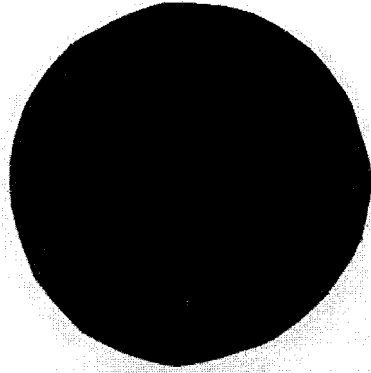
	Her Zaman Yapar	Çok Sık Yapar	Genellikle Yapar	Çok Az Yapar	Hiçbir Zaman Yapmaz
Kişiler Arası Beceriler (KB)					
1. Başkalarının duygularının farkına varır.					
2. Hata yaptığında özür diler.					
3. Grup üyelerinden izin alarak gruba katılır.					
4. Başkaları kendisinden yardım istediğinde yardım eder.					
5. Arkadaşlarına gönüllü olarak yardım eder.					
6. Başkalarını oyun oynamaya davet eder.					
7. Gönüllü olarak öğretmeni ya da öğretmenlerine yardım eder.					
8. Bir gruba kolayca katılır.					
9. Başkalarıyla kolayca arkadaşlık kurar.					
10. Anlamadığı kurallar olduğunda bunları sorar.					
11. Arkadaşlarına iltifatta bulunur.					
12. Kendi kendisine iltifatta bulunur.					
13. Başkalarıyla karşılaştığında (sözlü ya da başıyla) selam verir.					
14. Başkalarının duygularına saygı gösterir.					
15. Sırasını bekler.					

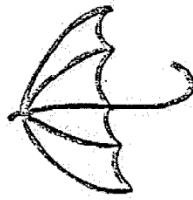


Ek 2- Kansas Okulöncesi Dönemdeki Çocuklar İçin Düşüncelilik ve İçtepisellik Ölçeği

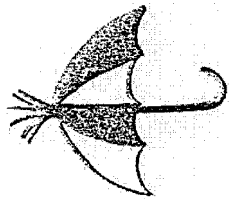
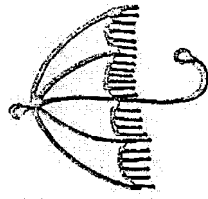
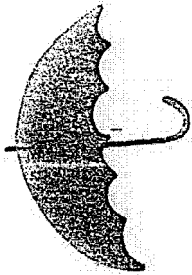
KRIPS TESTI

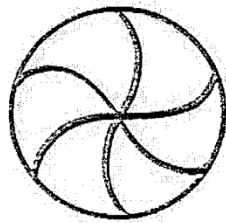


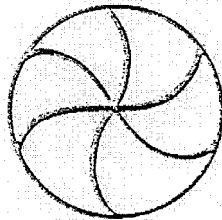
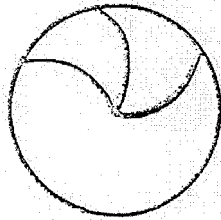
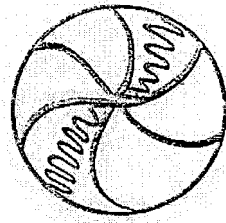
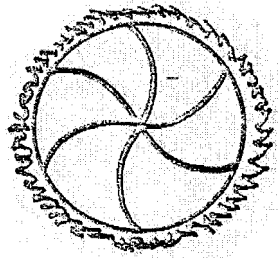




102







Ek-3 Araştırma İzni



T.C.
BALIKESİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı: 99191664/605.01/6183053

08/12/2014

Konu : Araştırma İzni

VALİLİK MAKAMINA BALIKESİR

- İlgi : a) Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 07.03.2012 tarih ve 2012/13 sayılı genelgesi
b) T.C. Dumlupınar Üniversitesi Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının 10.11.2014 tarihli ve 45295868/300/9178 sayılı yazısı

Başvuru Sahibinin Adı Soyadı	Gizem COŞAR		
Danışmanı	Doç. Dr. Hatice Zeynep İNAN		
Kurumu/Üniversite/Görev Yeri	Dumlupınar Üniversitesi		
Alan/Bölüm	Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Bölümü Okul Öncesi Eğitimi Anadilim Dalı		
Tez,Araştırma veya Anketin Konusu	Okul Öncesi Dönem Çocuklarında Meraklı Minik Dergisinin Yaratıcılık, Sosyal ve Bilişsel Beceri Düzeylerine Etkisinin İncelenmesi		
Başvuru Tarihi	17.11.2014	Başvuru Sayısı	5351897
Çalışma Başlama Tarihi	10.12.2014		
Çalışma Bitiş Tarihi	10.05.2015		
Veri Toplama Araçları	Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği (6-6 Yaş) Torrence Yaratıcı Düşünce Testi		
Araştırma Türü	Doktora tezi		

ÇALIŞMA YAPILACAK EĞİTİM KURUMLARININ LİSTESİ			
S.No	Okulun Adı	S.No	Okulun Adı
1	Altıeylül İlçesi Bengi Anaokulu		

Bakanlığımıza bağlı okul ve kurumlarda yapılacak Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik izinleri ilgi (a) genelge gereğince yukarıdaki bilgileri belirtilen çalışmanın, eğitim kurumlarında, okul/kurum müdürlüklerinin denetiminde yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarımızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.



Hüseyin AŞIK
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

OLUR
08/12/2014
Yusuf CENGİZ
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdürü

Eki :
Dilekçe ve Ekleri (23 Sayfa)
(Ekler Asıl Dosyasında Mevcuttur)

Özgeçmiş

Kişisel Bilgiler: Gizem COŞAR

09/Mayıs/1985 İstanbul / Fatih

Öğrenim Durumu:

Lise : Bursa Kız Süper Lisesi

Lisans : Afyon Kocatepe Üniversitesi Okul Öncesi Öğretmenliği

Lisans : Uludağ Üniversitesi Okul Öncesi Öğretmenliği

Yüksek Lisans: Dumlupınar Üniversitesi Okul Öncesi Öğretmenliği

İş Deneyimi:

Naciye Kabakçı Anaokulu

Balıkesir -AltıeylülBüyükbostancı İlkokulu

Balıkesir-Altıeylül Bengi Anaokulu

Balıkesir-Altıeylül Pamukçu İlkokulu

