



Erken Çocuklukta Sosyal Becerilere Sosyal Beceri Eğitiminin Etkisi, Sosyal Becerilerle Mizaç Arasındaki İlişki *

Kızbes Meral Kılıç ¹, Fatma Abide Güngör Aytar ²

Öz

Bu araştırmada Sosyal Beceri Eğitimi Programı'nın okul öncesi dönem çocuklarının sosyal becerileri üzerinde etkisi ve çocukların sosyal becerileri ile mizaçları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, kamu kurumuna ait okul öncesi eğitime devam eden çocuklar oluşturmuştur. Araştırma ön test-son test kontrol gruplu deneysel desende gerçekleştirilmiştir. Deney grubuna 26, kontrol grubuna 29, toplam 55 okul öncesi çocuk dahil edilmiştir. Çocukların yaşları 57-66 ay ($\bar{X}=60,6$) arasındadır. Deney grubundaki çocuklara okul öncesi eğitim programlarına ek olarak Haziran-Ağustos 2015 tarihleri arasında Sosyal Beceri Eğitimi Programı haftada üç gün (8 hafta, 24 gün) ve günde yaklaşık 1 saat olmak üzere araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Kontrol grubundaki çocuklar ise okullarında uygulanan okul öncesi eğitim programına devam etmişlerdir. Veri toplamada "Denver II Gelişimsel Tarama Testi", "Bilgi Toplama Formu", "Sosyal Beceri Ölçeği" ve "Çocuk Davranış Listesi" kullanılmıştır. Verilerin analizinde, Karışık Desen Anova Analizi ile Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Analizi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda Sosyal Beceri Eğitim Programı'na katılan çocukların son test ortalama puanlarının kontrol grubu çocukların son test ortalama puanlarına göre daha yüksek olduğu, verilen eğitimin olumlu etkisi görülmüştür. Deney ve kontrol grubundaki çocukların sosyal beceri-çekingencilik puanları ile mizaç-engelleme denetimi puanları, sosyal beceri-iletişim puanları ile mizaç-etkinlik seviyesi puanları, mizaç- dürtüsellik puanları ile sosyal beceri-uyumsuzluk ve sosyal beceri puanları arasında negatif yönde anlamlı ilişkiler ortaya çıktığı görülmüştür.

Anahtar Kelimeler

Okul öncesi eğitim
Sosyal yetkinlik
Sosyal beceri
Mizaç
Sosyal beceri eğitimi

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 22.02.2017
Kabul Tarihi: 21.07.2017
Elektronik Yayın Tarihi: 20.08.2017

DOI: 10.15390/EB.2017.7162

* Bu makale Kızbes Meral Kılıç'ın F. Abide Güngör Aytar danışmanlığında yürütülen "Okul Öncesi Çocuklarına Uygulanan Sosyal Beceri Eğitiminin Sosyal Beceri Düzeyleri Üzerindeki Etkisi ve Sosyal Beceri Düzeyleri ile Mizaç Özellikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" başlıklı doktora tezinden üretilmiştir.

¹ Adalet Bakanlığı, Türkiye, kizbesmeral@gmail.com

² Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Türkiye, abidegungor@yahoo.com

Giriş

Okul öncesi dönem, çocuğun benmerkezci bebeklik dönemi ile daha sosyal olduğu orta çocukluk dönemi arasındaki köprü niteliğindedir. Okul öncesi dönemde çocuklar sosyal becerileri, olumlu sosyal davranışları ve değerleri, akranlarıyla nasıl oynamaları gerektiğini ve arkadaşlık becerilerini öğrenirler (Davies, 2011). Bireyin gelişiminde en önemli süreçlerden biri olan sosyalleşme, çocuğun sosyal hayata uyum sağlaması sürecinde devreye girer. Gander ve Gardiner'e (1993) göre, sosyalleşme, bireylerin özellikle çocukların belirli bir grubun işlevsel üyeleri haline geldikleri ve grubun diğer üyelerinin değerlerini, davranışlarını ve inançlarını kazandıkları bir süreçtir. Her ne kadar bu süreç, doğumdan hemen sonra başlayıp bireyin yaşamı boyunca sürse de, etkilediği davranışların çoğu ilk çocukluk döneminde belirgin duruma gelmektedir. Sosyalleşme, zaman içinde, başkalarıyla kurulan anlamlı iletişimle birlikte, anlamlı duygusal bağlamda çeşitli sosyal gruplarla şekillendirilen kesin sonuçlara yol açan bir süreçtir. Çocuğun yetiştirildiği sosyal ortamda sosyalleşmeyi oluşturan en önemli öge çocuğun ailesi, ebeveynleri, kardeşleri, öğretmenleri ve akranlarının oluşturduğu sosyal ve kültürel bağlamdır (Bugental ve Grusec, 2006; Handel, Cahill ve Elkin, 2007).

Empati, grup faaliyetlerine katılma, yardımlaşma, diğerleriyle iletişim kurma, müzakere, problem çözme gibi kişinin çevresiyle kurduğu ilişkileri olumlu yönde artıran beceriler (Lynch ve Simpson, 2010) olan sosyal beceriler, çocuğun sosyal gereklilikleri yerine getirebilmek için başvurduğu, amaca götüren özel yollardır. Sosyal beceriler insanlar arasındaki iyi ilişkilerin temelini oluşturur (Wilson ve Sabee, 2003; aktaran Günindi, 2011). Sosyal beceriler akademik başarı, genel iyilik hali, uyum sağlama, akıl sağlığı ve sosyal başarı için çok önemlidir (Carter, Briggs-Gowan ve Davis, 2004).

Sosyal ilişkileri güçlendiren sosyal beceri alanında yapılan her türlü eğitimin başarı ve mutluluğu artırarak yaşam kalitesini yükselttiği bilinmektedir. Sosyal beceri eğitimi, ilerleyen zamanlarda sosyal beceri eksikliğine bağlı olarak gelişebilecek depresyon, sosyal kaygı, yalnızlık ve alkolizm gibi klinik müdahale gerektiren problemleri önleyici olma yolunda önemlidir (Sergin ve Giverts, 2003). Çocuklar ilkökula başladığında, akranlarla ve yetişkinlerle kurulacak ilişkilerde gerekli sosyal ve davranışsal ihtiyaçlarda daha fazla sosyal beceriler gerekmektedir. Sosyal, duygusal ve davranışsal problemi olan çocuklara müdahalelerin 8 yaş sonrasına kaldığında çok fazla işe yaramadığı görülmüştür (Eron, 1990). Bu nedenle sosyal, duygusal ve davranışsal müdahalelerin okul öncesi dönemde yapılması kritik öneme sahiptir. Okul öncesi dönemde yapılan araştırma sonuçları, sosyal beceri eğitimlerinin çocukların sosyal beceri kazanmalarında etkili olduğunu göstermektedir (Aksoy, 2014; Aslan, 2008; Berry ve O'Connor, 2010; Ceylan, 2009; Dereli İman, 2014; Durualp, 2009; Ekinci Vural, 2006; Ergin, 2003; Eti, 2010; Fantuzzo, Manz, Atkins ve Meyers, 2005; Karaoğlu, 2011; Kurt, 2007; Leung, 2010; Özbey, 2009; Özdemir Topaloğlu, 2013; Öziskender ve Güdek, 2013; Pekdoğan, 2016; Sapsağlam, 2013; Uysal, 2014; Uysal ve Balkan, 2015; Youngblade ve Mulvihill, 1998).

Çocuklar tüm yaşlarda birbirlerinden oldukça farklı ve özeldir. Bu farklılıklar, erken dönemlerden itibaren çocuklarla etkileşim halindeki herkes tarafından fark edilebilir. Bazı çocuklar girişkenken, diğerleri geri planda kalmayı tercih eder; bazıları çok çabuk sinirlenebilirken, diğerleri nadiren depresif duygu durumdadır; bazı çocuklar öfkeli davranırken, diğerleri daha uyumlu davranabilir (De Pauw ve Mervielde, 2010). Sosyalleşme süreci içinde çocuğun sosyal becerilerinde çevresel faktörlerin önemi yadsınamaz ancak çocuğun mizacı da önemli bir faktördür. Yaşamın erken dönemlerinde ortaya çıkan, fizyolojik ve biyolojik süreçlerle güçlü bağlantıları olan değişmeye dirençli davranışsal ve duygusal özellikler örüntüsü olan mizacı (Mathewson, Miskovic ve Schmidt, 2012) ele alan çeşitli teorik yaklaşımlar söz konusudur. Örneğin, Thomas ve Chess tarafından 1956 yılında başlatılmış, sonuçları 1977 yılında yayınlanmış olan New York Boylamsal Çalışması sonucu dokuz mizaç boyutu belirlenmiştir (Zentner ve Bates, 2008). İlgili yazın incelendiğinde, mizaç ile ilgili Thomas ve Chess'in teorik yaklaşımının yanısıra Buss ve Plomin, Kagan, Rothbart, Goldsmith ve Campos'un yaklaşımlarının da mizacı anlama ve ele alma açısından oldukça değerli katkılar sağladığı görülmektedir. Rothbart'a (2007) göre mizaç, kişiliğin gelişiminde birincil önemi olan, nöral ağlar sayesinde davranışlarda bireysel farklılıkları sağlayan bir yapı olup, erken bebeklik döneminden itibaren, çocukların çevreye tepkileri önemli oranda değişkenlik gösterir. Mizaçtaki farklılıklar,

biyolojik temelli ve bireylerin genetik miraslarına bağlıdır. Bebeklik, okul öncesi dönem, okul dönemi, erinlik, ergenlik ve yetişkinlik gibi yaş gruplarında uygulanan mizaç ölçeklerinde, mizacın yapısının 15 alt boyutta ve üç faktörde toplandığı belirtilir: Gayretli Kontrol (Dikkati odaklama, engelleme denetimi, algısal hassasiyet, düşük yoğunluklu uyarılarla memnuniyet); Olumsuz duygulanım (Kızgınlık/düş kırıklığı, korku, rahatsızlık, mutsuzluk, azalan tepki /sakinleşme); Dışa dönüklük (Etkinlik seviyesi, utangaçlık, yüksek yoğunluklu uyarılarla memnuniyet, gülümseme/kahkaha, dürtüsellik, yaklaşma/olumlu katılım) (De Pauw ve Merielde, 2010; Rothbart, Ahadi, Hershey ve Fisher, 2001).

Mizaç ile sosyal uyum ve ruh sağlığı arasında doğrudan ve dolaylı ilişkilerin olduğu bilinmektedir. Çocuğun utangaçlık, olumsuz duygulanım, gayretli kontrol gibi mizaç özellikleri, korku ve öfke gibi duygusal tepkilerini; yaklaşma ve kaçınma gibi sosyal motivasyonlarını; sosyal algı gibi sosyal-bilişsel süreçlerini ve aynı zamanda akran ilişkilerini etkilemektedir. Çocuğun mizaç özelliklerinin etkilediği sosyal motivasyonlar, duygusal tepkiler ve sosyal-bilişsel süreçleri ile akran ilişkileri de etkileşim içindedir (Coplan ve Bullock, 2012). Mizaç, cinsiyet, bilişsel beceriler, anne-baba ve öğretmen tutumları, arkadaş ilişkileri gibi faktörlerin etkisiyle oluşan davranışlar, tutumlar ve alışkanlıklar kişiliğin temelini oluşturur. Kişiliğin büyük bir bölümünün 0-6 yaş arasında oluşması nedeniyle okul öncesi dönem bu açıdan kritik öneme sahiptir. Kişiliği oluşturan faktörlerden biri olan mizaç hakkında bilgi sahibi olunmasının okul öncesi dönemde çocuğa yaklaşım tarzında belirleyici olduğu düşünülmektedir. Buss ve Plomin'e (2014) göre, çocuklar büyüdükçe sosyal becerileri artıracakları çeşitli sosyal ortamlara daha çok girmeye başlarlar. Daha fazla dışadönük mizaç özelliğine sahip çocuklar sosyal becerileri kazanmada daha fazla isteklidirler, sosyal becerileri daha kolay kazandıkları için sosyal etkileşimlerden daha fazla keyif alırlar ve daha fazla ödüllendirilirler. Daha fazla içedönük mizaç özelliğine sahip çocuklar ise sosyal becerileri edinmeye daha az isteklidirler ve sosyal etkileşimleri sürdürmeyi pek tercih etmedikleri için sosyal becerileri daha zayıf olur ve sosyal ortamlardan daha az ödül alırlar. Moffitt'e (1993) göre erken dönemde sınırlı çocukların, sonraki dönemlerde okul başarısızlığı, suça karışma ve akran ilişkilerinde problemler yaşama olasılığı yüksek olmaktadır. Mizacın sosyal davranışlarla ilişkili olduğu, bebeklik mizaç değerlendirilmesinde korkunun, çocuk 6-7 yaşına geldiğinde yaşadığı suçluluk, empati ve düşük düzeyde öfkeyi yordadığı görülmüştür. Kochanska, Aksan ve Joy'un (2007) çalışmalarında, okul öncesi dönemde korku düzeyinin yüksek olduğu çocukların düşük olanlara göre daha yüksek düzeyde vicdani özellikleri geliştirdikleri saptanmıştır. Gayretli kontrolün de vicdan, empati, suçluluk ve düşük saldırganlığı olumlu anlamda yordadığı bilinmektedir.

Okul öncesi dönem çocukları ile yapılan çalışmalarda mizacın alt boyutlarından olan gayretli kontrol ile sosyal beceriler arasında pozitif yönde, içselleştirme ve dışsallaştırma davranış problemleri arasında negatif yönde anlamlı ilişkilerin olduğu belirtilmiştir (Acar, Rudasill, Molfese, Torquati ve Prokasky, 2015; Martel, Gremillion ve Roberts, 2012; Rhoades, Greenberg ve Domitrovich, 2009; Walker ve Henderson, 2012; Gusdorf, Karreman, van Aken, Dekovic ve van Tuijl, 2011; Hughes, White, Sharpen ve Dunn, 2000; Nigg, Quamma, Greenberg ve Kusche, 1999; Riggs, Greenberg, Kusche ve Pentz, 2006). Mizacın dışa dönüklük boyutunun altında yer alan dürtüsellik daha çok dışsallaştırma davranışlarıyla ilişkili olduğu (Zahn-Waxler, Schmitz, Fulker, Robinson ve Emde, 1996); sosyal beceriler ile negatif yönde ilişkili olduğu görülmüştür. Mizacın dışa dönüklük boyutunun altında yer alan etkinlik seviyesi ile davranım bozuklukları ve olumsuz durumlar arasında ilişkinin varlığı tespit edilmiştir (Moss, Blackston, Martin ve Tarter, 1992; Yoleri, 2014).

İlgili literatürde sosyal becerilerin okul öncesi dönemden itibaren çocuklara kazandırılmasının önemi çok sayıda çalışma ile ortaya konulmuştur. Sosyal becerilerle mizaç arasındaki ilişki, sosyal becerilere göre daha az sayıda olmasına rağmen, bu konuda da çalışmalar mevcuttur. Sosyal beceri eğitiminin okul öncesi çocuklar üzerindeki etkisi ile sosyal becerilerle mizaç arasındaki ilişkilerin bir arada araştırıldığı bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu çalışmada okul öncesi çocuklara yönelik hazırlanan sosyal beceri eğitim programının çocukların sosyal beceri düzeyleri üzerindeki etkisi ve sosyal beceri düzeyleri ile mizaç özellikleri arasındaki ilişki incelenmiştir.

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu çalışmada, sosyal beceri eğitim programının sosyal beceri davranışları üzerindeki etkisi ile sosyal beceri düzeyleri ile mizaç özellikleri arasındaki ilişki ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen ile incelenmiştir. Ön test-son test kontrol gruplu desen sosyal bilimlerde yaygın olarak kullanılan deneysel desenlerden biridir. "Karışık desen" olarak da tanımlanabilen ön test-son test kontrol gruplu desen, birisi tekrarlı ölçümleri (ön test-son test), diğeri de farklı kategorilerde bulunan grupları (deney-kontrol gruplarını) gösteren iki faktörlü bir deneysel desen olarak belirtilmektedir (Büyüköztürk, 2007; Karasar, 2008).

Çalışma Grubu

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

Araştırmanın deney ve kontrol gruplarına;

- Herhangi bir psikiyatrik veya nörolojik bozukluğu olmayan,
- Bilişsel işlevleri ve davranışları etkileyecek ilaç kullanmayan,
- Denver II Gelişimsel Tarama Testi sonuçlarına göre tüm gelişim basamaklarında normal gelişim özellikleri gösteren okul öncesine devam eden çocuklar seçilmiştir.

Deney grubuna uygulanacak olan sosyal beceri eğitimi programından kontrol grubundaki çocukların dolaylı olarak etkilenebilecekleri düşünüldüğünden deney ve kontrol gruplarının farklı okul öncesi eğitim kurumlarından seçilmesine karar verilmiştir. Benzer sosyo-kültürel çevreye sahip olduğu ve tam günlük eğitim uygulandığı belirlenen üç okul öncesi kurum seçilmiştir. Bu okullardan bir tanesi deney grubunu, diğer ikisi ise kontrol grubunu oluşturmuştur. Deney grubunu 26 çocuk, kontrol grubunu ise 29 çocuk oluşturmuştur. Araştırmayı oluşturan çocukların tümünün tam aileden (anne ve babanın sağ, öz ve evli olduğu) geldiği ve herhangi bir engelinin olmadığı belirlenmiştir.

Deney grubundaki çocukların yaşlarının ortalamaları 60,2 (SS:±2,45) ay; kontrol grubundaki çocukların yaşlarının ortalamaları ise 60,8 (SS: ±2,44) aydır. Deney grubundaki çocukların % 42,3'ünün kız, % 57,7'sinin erkek olduğu; kontrol grubundaki çocukların % 69,0'unun kız, % 31,0'inin erkek olduğu; deney grubundaki çocukların % 73,1'inin ilk, % 26,9'unun ikinci çocuk olduğu; kontrol grubundaki çocukların % 55,2'sinin ilk, % 44,8'inin ikinci çocuk olduğu görülmüştür. Her iki grupta yer alan çocukların büyük çoğunluğunun ilk çocuk olduğu; deney grubundaki çocukların % 15,4'ünün bir yıl, % 84,6'sının iki yıl ve üzeri; kontrol grubundaki çocukların % 13,8'inin bir yıl, % 86,2'sinin iki yıl ve üzeri okul öncesine devam ettikleri; deney ve kontrol grubundaki çocukların büyük çoğunluğunun okul öncesine iki yıl ve daha fazladır devam ettikleri görülmüştür.

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

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

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

Veri Toplama Araçları

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

Denver II Gelişimsel Tarama Testi: Çalışma grubundaki çocukların gelişimlerini değerlendirmek için kullanılan Denver II Gelişimsel Tarama Testi, Türkiye'de 1980 yılında Denver Gelişimsel Tarama Testi, 1992 yılında Denver II, 2007 yılında Denver II gözden geçirilmiş haliyle Hacettepe Üniversitesi Tıp Fakültesi Çocuk Nörolojisi Bölümü tarafından standardize edilmiştir. Denver Gelişimsel Tarama Testi Amerika Birleşik Devletleri Denver'da geliştirilmiş, ilk kez 1967 yılında kullanılmaya başlanmıştır (Frankenburg ve Dodds, 1967).

Denver II Gelişimsel Tarama Testi, sıfır-altı yaş arasındaki çocuklara uygulanmak üzere düzenlenmiştir. Çocuğun yaşına uygun becerilerini değerlendiren bu test, belirti vermemiş olan gelişimsel sorunları taramada, kuşku durumları nesnel bir ölçütle doğrulamada ve gelişimsel açıdan risk altındaki çocukları izlemede değerlidir. Denver II Gelişimsel Tarama Testi çocuğun işlevlerdeki becerisini yaşlıları ile karşılaştırır. Denver II Gelişimsel Tarama Testi aşağıdaki gelişimsel alanları taramak üzere test formu üzerinde dört bölümde toplanmış 134 maddeden oluşmaktadır:

- Kişisel-Sosyal: İnsanlarla iletişim kurma, bireysel gereksinimlerini karşılayabilme.
- İnce motor-uyumsal: El-göz koordinasyonu, cisimleri kullanabilme, sorun çözme.
- Dil: İşitme, anlama, dili kullanma.
- Kaba motor: Oturma, yürüme, zıplama ve genel olarak koordinasyon yeteneği.

Denver II Gelişimsel Tarama Testi, diğer çocukların gelişimine oranla gelişimi geri kalmış görünen çocukları tanımlamak için kullanılır. Zaman içinde gelişim hızında ve örüntüsünde oluşan değişimleri tanımlamada da kullanılabilir. Önce tek tek maddeler, sonra tüm test yorumlanır. Testin uygulanmasına çocuğun yaşına uygun noktadan başlanmakta ve "geçer", "kalır", "olanak dışı" ve "reddetme" biçiminde puanlanmaktadır. Alınan puanlara göre, "normal", "anormal", "şüpheli" ve "test edilemez" şeklinde yorumlanmaktadır. Güvenirlik çalışmalarında değerlendiriciler arası uyuşmanın %90, test-tekrar test uyuşmasının ise %86'in altına düşmediği bildirilmiştir. Denver II Gelişimsel Tarama Testi, bu testin eğitimini almış ve yeterlilik sınavını geçmiş değişik meslek grupları tarafından uygulanabilmektedir (Yalaz, Anlar ve Bayoğlu, 2011).

Çocuk Davranış Listesi Kısa Formu (The Children's Behavior Questionnaire, Short Form):

Çocukların mizaçlarını değerlendirmek için kullanılan Çocuk Davranış Listesi, üç-yedi yaş arası çocuklar için geliştirilmiş, geçerlik güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Çocuk Davranış Listesi'nin uzun formu Rothbart, Ahadi ve Hershey (1994) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek 195 maddeden oluşmaktadır. Rothbart ve diğerleri (2001), bu ölçeğin 94 maddeden oluşan kısa formunu oluşturmuşlardır. Yedi basamaklı likert tipi ölçek olan form 94 maddeden oluşmaktadır. "Tamamıyla yanlış", "oldukça yanlış", "biraz yanlış", "ne doğru ne yanlış", "biraz doğru", "oldukça doğru", "tamamıyla doğru" ve gözlenmemiş davranışları belirtmek için "uygun değil" seçeneklerine 1-7 arası puan verilir. Sorular değerlendirilirken ortalama değer 7'ye yaklaştıkça o özelliğin çocukta baskın olduğu anlaşılır. 4 alan çocuk o mizaç özelliği için ortalama bir değer almıştır, 1 alan çocukta ise o mizaç özelliğinin çocuğun bir özelliği olmadığı şeklinde yorum yapılabilir. Bazı sorular ters olarak hazırlanmıştır. Uygun değil seçeneği işaretlendiğinde bu soru değerlendirilmeye alınmamaktadır. 15 alt mizaç özelliği ve 3 alt boyut için derecelendirme yapılmaktadır. Bunlar, Gayretli Kontrol (Dikkati odaklama, engelleme denetimi, algısal hassasiyet, düşük yoğunluklu uyaranla memnuniyet); Olumsuz duygulanım (Kızgınlık/düş kırıklığı, korku, rahatsızlık, mutsuzluk, azalan tepki /sakinleşme); Dışa dönüklük (Etkinlik seviyesi, utangaçlık, yüksek yoğunluklu uyaranla memnuniyet, gülümseme/kahkaha, dürtüsellik, yakınlaşma/olumlu katılım). Bu form ülkemize Akın Sarı (2009) tarafından kazandırılmıştır. Testin güvenirlik katsayısı 0,78 olarak bulunmuştur. Testin geçerliğine yönelik olarak, bu yaş dönemi için henüz Türkçe bir mizaç testinin bulunmaması ve orijinal formun yapı geçerlilik analizinin yapılmamış olması nedeniyle, "uygulama geçerliliği" kullanılarak testin ölçülmesinin uygun olacağı düşünülmüştür. Form anne ya da baba tarafından doldurulmaktadır.

Sosyal Beceri Ölçeği: Normal gelişim gösteren okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal becerilerini değerlendirmek amacıyla Acun Kapıkıran, Bora İvrendi ve Adak (2006) tarafından geliştirilen Sosyal Beceri Ölçeği'nin faktör yapısının ve psikometrik özelliklerinin yeniden incelenmesi için geçerlik ve güvenirlik çalışması Durualp (2009) tarafından yapılmıştır. Sosyal Beceri Ölçeği'nde yer alan 15 madde olumsuz ifadelerden oluşmakta ve ters yönde işaretlenmektedir. "Sosyal Beceri Ölçeği" anne-baba veya öğretmenler tarafından doldurulabilmektedir. Ölçekte, "bir kişi konuşurken dinler, grup etkinliğinde arkadaşlarını yönlendirir, üzgün olduğunu sözel olarak ifade eder," gibi olumlu ifadeler yer alırken, "söyleneni anlamak için çaba sarf etmez, bir şeyi anlamadığında soru sormaz, oyun oynarken sırasını beklemez" gibi olumsuz ifadeler de bulunmaktadır. Ölçek "her zaman (5 puan)", "sık sık (4 puan)", "bazen (3 puan)", "nadiren (2 puan)" ve "hiçbir zaman (1 puan)" olarak derecelendirilen beşli likert tipi işaretlemeyi gerektirmektedir. Ölçeğin alt faktörlerinden alınabilecek en yüksek puan iletişim alt faktörü için 160, uyumsuzluk alt faktörü için 65, çekingenlik alt faktörü için 60 puandır. Ölçeğin iletişim, uyumsuzluk, çekingenlik alt faktörlerinden elde edilen puanların yüksek olması, çocuğun iletişim becerilerinin, sosyal uyumunun, atılganlık becerilerinin ve sosyal becerilerinin yüksek olduğunu göstermektedir. Ölçeğin bir çocuğa uygulanabilmesi için, çocukların en az bir-bir buçuk aylık süre ile gözlenmesi gerekmekte ve ölçek, her çocuk için 20- 30 dakikada uygulanabilmektedir. Durualp ve Aral tarafından yapılan faktör analizleri sonucunda ölçeğin üç faktörde toplandığı ve 57 maddeden oluştuğu görülmüştür. Faktörlere maddelerin içerikleri dikkate alınarak iletişim, uyumsuzluk ve çekingenlik isimleri verilmiştir. Güvenirlik analizleri sonucunda, toplam ($\alpha=0,95$) ve iletişim ($\alpha=0,90$), uyumsuzluk ($\alpha=0,80$) ve çekingenlik ($\alpha=0,84$) alt faktörlerine ilişkin iç tutarlığın yüksek olduğu belirlenmiştir. Sosyal Beceri Ölçeği'nin okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal becerilerini değerlendirmede geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu belirlenmiştir (Durualp ve Aral, 2010).

Veri Toplama Yöntemi

Araştırmanın verileri Ankara'da bulunan kamuya ait okul öncesi eğitim kurumlarından ve çocukların ailelerinden gerekli izinler alındıktan sonra 2015 yılının ortalarında toplanmaya başlanmıştır. Çalışma grubundaki çocukların gelişimlerini değerlendirmek için araştırmacı tarafından

Denver II Gelişimsel Tarama Testi uygulanmış, çocukların öğretmenlerine Sosyal Beceri Ölçeği, çocukların ailelerine ise Bilgi Toplama Formu ile Çocuk Davranış Listesi ön test olarak verilmiştir. Sosyal Beceri Ölçeği'ni uygulama kriterlerinden birisi, çocukları en az bir-bir buçuk aydır tanımadır. Bu ölçeği uygulayan öğretmenlerin en az bir yıldır çocuklara öğretmenlik yaptıkları öğrenilmiştir. Testlerin uygulama aşamasında, eğitim programına başlamadan önce, deney ve kontrol grubundaki çocuklarla tanışma, iletişim kurma ve eğitim ortamını tanımak amacıyla okul öncesi öğretmeni ile birlikte sınıf ortamında çocuklarla zaman geçirilmiş, yapılan etkinlikler gözlenmiştir.

Ön testlerin uygulanmasından sonra sekiz hafta boyunca deney grubundaki çocuklara mevcut eğitimlerine ek olarak Haziran-Ağustos 2015 tarihleri arasında Sosyal Beceri Eğitimi Programı haftada üç gün (8 hafta, 24 gün) ve günde yaklaşık 1 saat olmak üzere araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Sosyal Beceri Eğitimi Programı okul öncesi eğitim programı dikkate alınarak araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Sosyal Beceri Eğitimi Programı'nda yer alan 24 etkinlik arasından seçilen bir etkinlik örnek olarak Ek 1'de sunulmuştur. Çalışma kapsamında yer alan Sosyal Beceri Eğitim Programının kendine özgü, yeni ve okullarda uygulanmaya devam eden Milli Eğitim Bakanlığı okul öncesi eğitim programından farklı olmasına dikkat edilmiştir. Bunun için, Sosyal Beceri Eğitim Programı'nın hazırlanmasında Türkçe ve yabancı literatürde yer alan oyun ve etkinliklerden yararlanılmıştır (Aksoy, 2014; Aral, Kandır ve Can Yaşar, 2011; Barrett, 2005; Çetin, 2005; Darıca, 2004; Dirim, 2002; Girgin, 2005; Gülay ve Yenibayrak, 2010; Güneş, 2010; Köksal Akyol, 2014; Mayesky, 2006; Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2013; Önder, 2003, 2010; Öztürk, 2010; Poyraz, 2003; Rooyackers, 2002; Shapiro, 2004; Şahin ve Özkızıklı, 2012; Temel, 2014). Deney ve kontrol grubunun öğretmen ve yetkililerine deney grubu ya da kontrol grubu oldukları söylenmemiş ve böyle bir ayırım hissetmemeleri için gerekli özen gösterilmiştir. Ayrıca kontrol grubunda yer alan çocuklara uygulanan mevcut okul öncesi eğitim dışında herhangi bir eğitim programı uygulanmamıştır. Hazırlanan program altı uzmanın görüşleri doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılarak uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Sosyal Beceri Eğitimi Programı sosyal-duygusal alanı desteklemeye yönelik, çocuk merkezli oyun, öykü anlatma, rol oynama, Türkçe, sanat, drama, müzik, hareket, fen ve okuma yazmaya hazırlık teknikleri ile 24 oturumdan oluşmuştur. Sosyal Beceri Eğitimi Programında, çocukların gelişim dönemlerine uygun ve ilgi çekici materyaller (top, hulahop, talaş, çim tohumları, sim, krem, şemsiye, ayna, çerçeveler, parmak boyalı, çiğ yumurtalar, dart, dünya haritası, renkli balonlar, duyu resimleri, kuklalar vb.) kullanılmıştır. Deney grubundaki çocuklara uygulanan Sosyal Beceri Eğitim Programı süresi ortalama 45-60 dakika arasında sürmüştür. Kontrol grubundaki çocuklar mevcut okul öncesi eğitimlerine devam etmişlerdir.

Sosyal Beceri Eğitimi Programı'nın tamamlanmasının ardından Sosyal Beceri Ölçeği, deney ve kontrol gruplarındaki çocukların öğretmenlerine son test olarak tekrar verilmiştir. Mizaç oldukça kalıcı bir özellik olduğu için çocukların mizaçlarını değerlendirmede kullanılan Çocuk Davranış Listesi deney ve kontrol gruplarındaki çocukların annelerine son test olarak tekrar verilmemiştir.

Verilerin Analizi

Deney ve kontrol grubundaki çocukların sosyal becerilerini ölçen "Sosyal Beceri Ölçeği" ve ölçeğin alt testlerine ilişkin puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için Kovaryans analizi (ANCOVA) kullanılmak istenmiş, ANCOVA için çoğu gerek (varsayım) karşılanmasına rağmen, regresyon eğilimlerinin eşit olması gereğinin karşılanmaması nedeniyle Karışık Desen ANOVA (Split-Plot ANOVA) analizi kullanılmıştır. Böylece her alt boyut için yapılan analizler toplamda yalnızca 0,05 hata payı ile analizler gerçekleştirilmiştir. Mizacı ölçen "Çocuk Davranış Listesi" ile sosyal becerileri ölçen "Sosyal Beceri Ölçeği" puanları arasındaki ilişki Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Analizi ile değerlendirilmiştir.

Bulgular

Çalışma Grubundaki Çocukların Sosyal Becerilerini Ölçen Sosyal Beceri Ölçeği'ne İlişkin Bulgular

Okul öncesi dönemdeki çocuklara yönelik hazırlanan sosyal beceri eğitiminin çocukların sosyal becerileri üzerinde etkisinin olup olmadığının incelenmesi amacıyla Karışık Desen ANOVA (Split-Plot ANOVA) analizi kullanılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 1-4'te sunulmuştur.

Tablo 1. Çalışma Grubundaki Çocukların Sosyal Beceri Ölçeğinin İletişim Boyutuna İlişkin ANOVA Sonuçları (n=55)

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

Tablo 1'de görüldüğü üzere deney ve kontrol grubunda bulunma ile öntest-sontest ölçümlerinin ortak etkisinin anlamlı olduğu görülmektedir ($F(1, 53) = 81,49, p < .01, \eta^2 = 0,61$). Eta kare incelendiğinde, 0,61 çıkan değer, verilen eğitimin Sosyal Beceri Ölçeği'nin iletişim boyutuna ilişkin etkililiğinin yüksek olduğunu göstermektedir.

Tablo 2. Çalışma Grubundaki Çocukların Sosyal Beceri Ölçeğinin Uyumsuzluk Boyutuna İlişkin ANOVA Sonuçları (n=55)

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

Tablo 2'de görüldüğü üzere deney ve kontrol grubunda bulunma ile öntest-sontest ölçümlerinin ortak etkisinin anlamlı olduğu görülmektedir ($F(1, 53) = 20,62, p < .01, \eta^2 = 0,28$). Eta kare incelendiğinde, 0,28 çıkan değer, verilen eğitimin Sosyal Beceri Ölçeği'nin uyumsuzluk konusunda etkililiğinin yüksek olduğunu göstermektedir.

Tablo 3. Çalışma Grubundaki Çocukların Sosyal Beceri Ölçeğinin Çekingenlik Boyutuna İlişkin ANOVA Sonuçları (n=55)

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

Tablo 3’de görüldüğü üzere deney ve kontrol grubunda bulunma ile öntest-sontest ölçümlerinin ortak etkisinin anlamlı olduğu görülmektedir ($F(1, 53)= 17,42, p<.01, \eta^2=0,25$). Eta kare incelendiğinde, 0,25 çıkan değer, verilen eğitimin Sosyal Beceri Ölçeği’nin çekingenlik konusunda etkililiğinin yüksek olduğunu göstermektedir.

Tablo 4. Çalışma Grubundaki Çocukların Sosyal Beceri Ölçeğinin Toplam Boyutuna İlişkin ANOVA Sonuçları (n=55)

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

Tablo 4’de görüldüğü üzere deney ve kontrol grubunda bulunma ile öntest-sontest ölçümlerinin ortak etkisinin anlamlı olduğu görülmektedir ($F(1, 53)= 75,17, p<.01, \eta^2=0,59$). Eta kare incelendiğinde, 0,59 çıkan değer, verilen eğitimin Sosyal Beceri Ölçeği’nin toplam boyutunda etkililiğinin yüksek olduğunu göstermektedir. Buna göre Sosyal Beceri Eğitimi Programı uygulanan çocukların bu programın uygulanmadığı çocuklara göre sosyal becerilerinin eğitim öncesine göre arttığı görülmüştür.

Çalışma Grubundaki Çocukların Mizaç Özelliklerini Ölçen Çocuk Davranış Listesi ile Sosyal Becerilerini Ölçen Sosyal Beceri Ölçeği Puanları Arasındaki İlişkiye İlişkin Bulgular

Tablo 5. Çalışma Grubundaki Çocukların Çocuk Davranış Listesi Gayretli Kontrol ve Alt Ölçeği ile Sosyal Beceri Ölçeğinin Alt Testleri Arasındaki Korelasyonlar (n=55)

	SBÖ İletişim Son Ölçüm-Ön Ölçüm Farkı	SBÖ Uyumsuzluk Son Ölçüm-Ön Ölçüm Farkı	SBÖ Çekingenlik Son Ölçüm-Ön Ölçüm Farkı	SBÖ Toplam Puan Son Ölçüm-Ön Ölçüm Farkı
Gayretli Kontrol	-.10	.12	-.15	-.07
Dikkati Odaklama	-.4	.14	.01	.01
Engelleme Denetimi	-.14	.03	-.29*	-.15
Algısal Hassasiyet	-.01	.11	.01	.03
Düşük Yoğunluklu Uyaranla Memnuniyet	-.12	.04	-.16	-.11

*p< .05

Deney ve kontrol grubundaki çocukların mizaç özelliklerini ölçen “Çocuk Davranış Listesi” gayretli kontrol ve alt ölçekleri ile sosyal becerileri ölçen “Sosyal Beceri Ölçeği”nin alt testleri puanları arasındaki ilişki Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Tekniği ile incelenmiştir. Tablo 5’de görüldüğü gibi, Sosyal Beceri Ölçeği çekingenlik puanı ile Çocuk Davranış Listesi engelleme denetimi ($r = -.29, p < .05$) arasında negatif yönde anlamlı ilişki ortaya çıkmıştır.

Tablo 6. Çalışma Grubundaki Çocukların Çocuk Davranış Listesi Dışa Dönüklük ve Alt Ölçeği ile Sosyal Beceri Ölçeğinin Alt Testleri Arasındaki Korelasyonlar (n=55)

	SBÖ İletişim Son Ölçüm-Ön Ölçüm Farkı	SBÖ Uyumsuzluk Son Ölçüm-Ön Ölçüm Farkı	SBÖ Çekingenlik Son Ölçüm-Ön Ölçüm Farkı	SBÖ Toplam Puan Son Ölçüm-Ön Ölçüm Farkı
Dışa dönüklük	-.17	-.20	-.07	-.18
Etkinlik seviyesi	-.28*	-.22	-.08	-.26
Utangaçlık	.20	.17	.14	.21
Yüksek yoğunluklu uyaranla memnuniyet	-.03	-.05	-.09	-.05
Gülümseme/kahkaha	-.04	-.07	-.10	-.07
Dürtüsellik	-.26	-.33*	-.17	-.30*
Yakınlaşma/Olumlu Katılım	-.20	-.20	.02	-.18

*p< .05

Deney ve kontrol grubundaki çocukların mizaç özelliklerini ölçen “Çocuk Davranış Listesi” dışa dönüklük ve alt ölçekleri ile sosyal becerileri ölçen “Sosyal Beceri Ölçeği”nin alt testleri puanları arasındaki ilişki Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Tekniği ile incelenmiştir. Tablo 6’da görüldüğü üzere, analiz sonuçlarında Sosyal Beceri Ölçeği iletişim puanı ile Çocuk Davranış Listesi etkinlik seviyesi ($r = -.28, p < .05$) arasında; Sosyal Beceri Ölçeği uyumsuzluk puanı ile Çocuk Davranış Listesi dürtüsellik ($r = -.33, p < .05$) arasında; Sosyal Beceri Ölçeği toplam puanı ile Çocuk Davranış Listesi dürtüsellik ($r = -.30, p < .05$) arasında negatif yönde anlamlı ilişkiler ortaya çıkmıştır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Okul öncesi dönemde sosyal-duygusal alanda hızlı artış ve gelişim görülmektedir. Okul öncesi dönem sosyal becerilerin öğrenilip deneyimlendiği bir dönem olmasının yanında ortaya çıkan davranış problemlerinin tırmanmasının önlenmesi için erken müdahale zamanıdır (Campbell, 2002). Bu araştırma sonuçlarına benzer şekilde yapılan bazı araştırmalarda sosyal beceri alanında eğitim alan okul öncesi dönem çocuklarının iletişim becerilerinin (Aksoy, 2014; Öziskender ve Güdek, 2013; Durualp, 2009; Ergin, 2003), uyum becerilerinin (Ceylan, 2009; Güner, 2008; Kurt, 2007; Fantuzzo vd., 2005), atılganlık becerilerinin (Karaoğlu, 2011; Berry ve O'Connor, 2010; Leung, 2010; Youngblade ve Mulvihill, 1998) ve sosyal becerilerinin (Pekdoğan, 2016; Uysal ve Balkan, 2015; Dereli İman, 2014; Uysal, 2014; Özdemir Topaloğlu, 2013; Sapsağlam, 2013; Eti, 2010; Özbey, 2009; Aslan, 2008; Ekinci Vural, 2006) bu alanlarda eğitim almayan çocuklardan daha iyi olduğu görülmüştür.

Bu çalışmada sosyal becerilerden birisi olan atılganlığı ölçen çekingenlik puanı ile mizacın engelleme denetimi puanı arasında negatif yönde ilişki olduğu görülmüştür. İlgili literatür incelendiğinde, bu sonuçtan farklı olarak gelecek zamanda eylemleri planlama ve uygun olmayan tepkileri bastırma kapasitesi olan engelleme denetimi yüksek olan okul öncesi dönem çocuklarının sosyal becerilerinin daha iyi olduğu görülmüştür (Rhoades vd., 2009; Gusdorf vd., 2011; Hughes vd., 2000; Nigg vd., 1999; Riggs vd., 2006; Acar vd., 2015). Bu çalışmada sosyal becerilerden birisi olan iletişim düzeyi ile mizacın etkinlik seviyesi arasında negatif yönde ilişki olduğu görülmüştür. Bu araştırmalara benzer şekilde (Moss vd., 1992; Dunn ve Cutting, 1999; Prior, Sanson, Smart ve Oberklaid, 2000; Henderson, Marshall, Fox ve Rubin, 2004; Yoleri, 2014) koşma, yürüme, zıplama gibi kaba motor eylemleri içeren etkinlik seviyeleri yüksek olan çocukların iletişim ve sosyal beceri alanlarında problem yaşadıkları görülmüştür. Bu çalışmada sosyal becerilerden uyum ile toplam sosyal beceri puanı ile mizacın dürtüsellik alt bileşeni arasında negatif yönde ilişki olduğu görülmüştür. İlgili literatür incelendiğinde, bu çalışmaya benzer şekilde sırasını bekleyememe, söz verilmeden konuşma, başkalarının sözünü kesme gibi davranışlarla kendisini gösteren dürtüsellik azalmasıyla çocukların uyum ve sosyal becerilerinin arttığı görülmektedir (Valiente, Swanson ve Chalfant, 2012; Eisenberg, Spinrad ve Morris, 2002).

Bu araştırma, okul öncesine devam eden çocuklara yönelik hazırlanan sosyal beceri eğitiminin çocukların sosyal beceri, iletişim, uyum ve atılganlık davranışları üzerindeki etkisinin ve çocukların sosyal becerileri ile mizaç özellikleri arasında ilişkinin olduğunu ortaya koymuştur. Günümüzde okul öncesi eğitimde, çocukların ilgi, gereksinim ve beklentilerinin ön planda tutulduğu çocuk merkezli yaklaşım esas alınmaktadır. Çocukların mizaç özellikleri ve sosyal becerilerinin bilinmesi onlara doğru biçimde yaklaşılması adına önemlidir. Okul öncesi dönemde sosyal beceri düzeyinin artırılmasının ilerleyen dönemlerde ruh sağlığı, uyum ve akademik becerilere olumlu katkılar sağladığı bilinmektedir. Çocukların davranışlarının, biyolojik temelli olduğunu ve bireysel farklılıklara dayandığını bilerek hareket etmek, yani mizaçlarını göz önünde bulundurmamak önemlidir. Çocuk merkezli yaklaşımda çocuğun sosyal becerilerinin ve mizacının değerlendirilmesi ve öğrenme deneyimlerinde bu bilgiler ışığında hareket edilmesinin faydalı olacağı düşünülmektedir. Sosyal beceri müdahalelerinin çocuklar üzerinde olumlu etkiler ortaya çıkardığı bu çalışma dahil çok sayıda çalışma ile ortaya konulmuştur. İlgili literatür incelendiğinde, sosyal becerilere göre daha yeni bir konu olan mizaca dayalı müdahalelerin, utangaçlık veya öfke gibi olumsuz duygulara yatkın mizaç özelliklerine sahip olan çocukların akademik başarıları ve sosyal becerileri üzerinde olumlu etkiler ortaya çıkardığı görülmüştür (O'Connor, Rodriguez, Cappella, Morris ve McClowry, 2012; McCormick, O'Connor, Cappella ve McClowry, 2015; Collins, O'Connor ve McClowry, 2017). Bu çalışmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda; bundan sonra yapılacak çalışmalarda, çocukların mizaçları tarama çalışması yaparak gruplandırılabilir, ardından farklı mizaç özelliklerine sahip çocuklardan oluşan gruplara uygun sosyal beceri eğitim programları hazırlanabilir ve okula uyum düzeyleri ve akademik becerileri karşılaştırılabilir.

Bu çalışmada kullanılan Sosyal Beceri leği'nin faktörlerine maddelerin içerikleri dikkate alınarak iletişim, uyumsuzluk ve çekingenlik isimleri verildiği görülmüştür. Ancak uyumsuzluk faktörü uyumu, çekingenlik faktörü ise atılganlığı ölçmektedir. Faktörlere verilen isimler kafa karışıklığı oluşturmaktadır. Bu nedenle söz konusu faktör isimleri yeniden gözden geerilebilir.

Bu araştırma kamuya ait okul öncesi eğitim kurumlarında yapılmıştır. Bundan sonraki araştırmalarda farklı gruplarla (rneğin Sosyal Hizmetler ve ocuk Esirgeme Kurumu çatısı altında kalan, annelerinin yanında ceza infaz kurumlarında kalan, anne babaları ceza infaz kurumlarında olup akrabalarının yanında kalan, fiziksel veya ruhsal problemi olan, özel okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocuklar) alışılabilir.

Kaynakça

- Acar, İ. H., Rudasill, K. M., Molfese, V., Torquati, J. ve Prokasky, A. (2015). Temperament and preschool children's peer interactions. *Early Education and Development, 2*, 479-495.
- Acun Kapıkıran, N., Bora İvrendi, A. ve Adak, A. 2006. Okul öncesi çocuklarında sosyal beceri: Durum saptaması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 19*(1), 19-27.
- Akın Sarı, B. (2009). *Çocuk davranış listesi kısa formunun Türkçe geçerlilik-güvenilirlik çalışması ve 3-6 yaş çocuklarında mizacın etyolojisinin araştırılması* (Uzmanlık tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Aksoy, A. B. (Ed.). (2014). *Okul öncesi eğitimde oyun*. Ankara: Hedef.
- Aksoy, P. (2014). *Hikâye anlatma temelli ve oyun temelli sosyal beceri eğitiminin anasınıfına devam eden çocukların sosyal becerilerine etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Aral, N., Kandır, A. ve Can Yaşar, M. (2011). *Okul öncesi eğitim ve okul öncesi eğitim programı*. İstanbul: Ya-pa.
- Aslan, E. (2008). *Drama temelli sosyal beceri eğitiminin 6 yaş çocuklarının sosyal ilişkiler ve işbirliği davranışlarına etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Barrett, B. (2005). *Games for the whole child*. Windsor: Human Kinetics.
- Berry, D. ve O'Connor, E. (2010). Behavioral risk, Teacher-child relationships, and social skill development across middle childhood: A child-by-environment analysis of change. *Journal of Applied Developmental Psychology, 31*, 1-14.
- Bugental, D. B. ve Grusec, J. E. (2006). Socialization processes. N. Eisenberg ve W. Damon (Ed.), *Handbook of child psychology 3. Social, emotional, and personality development* içinde (6. bs., s. 366-428). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons Press.
- Buss, A. H. ve Plomin, R. (2014). *Temperament (PLE: Emotion): Early developing personality traits*. Newyork: Psychology Press.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Deneyisel desenler öntest-sontest kontrol grubu desen ve veri analizi* (2. bs.). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Campbell, S.B. (2002). *Behavior Problems in Preschool Children: Clinical and Developmental Issues*. New York: Guilford Press.
- Carter, A. S., Briggs-Gowan, M. J. ve Davis, N. O. (2004). Assessment of young children's social-emotional development and psychopathology: Recent advances and recommendations for practice. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 45*(1), 109-134.
- Çetin, F. (2005). *Ebesin: Okul öncesi çocuklar için 90 yeni oyun*. İstanbul: Morpa.
- Ceylan, Ş. (2009). *Vineland sosyal- duygusal erken çocukluk ölçeğinin geçerlilik-güvenilirlik çalışması ve okul öncesi eğitim kurumuna devam eden beş yaş çocuklarının sosyal-duygusal davranışlarına yaratıcı drama eğitiminin etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Collins, A., O'Connor, E. ve McClowry, S. (2017). The role of a temperament intervention in kindergarten children's standardized academic achievement. *Journal of Education and Training Studies, 5*(2), 120-139.
- Coplan, R. J. ve Bullock, A. (2012). Temperament and peer relations. M. Zentner ve R. Shiner (Ed.), *Handbook of temperament* içinde (s. 442-461). New York, NY: Guilford.
- Darıca, N. (2004). *Okul öncesi eğitimcileri için etkinlik dünyası uygulama kitabı*. İstanbul: Morpa.
- Davies, D. (2011). *Child development: A practitioner's guide*. New York: Guilford Press.

- De Pauw, W. S. S. ve Mervielde, I. (2010). Temperament, personality and developmental psychopathology: A review based on the conceptual dimensions underlying childhood traits. *Child Psychiatry Hum Dev*, 41, 313-329.
- Dereli İman, E. (2014). Değerler eğitimi programının 5-6 yaş çocukların sosyal gelişimine etkisi: Sosyal beceri, psiko-sosyal gelişim ve sosyal problem çözme becerisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(1), 249-268.
- Dirim, A. (2002). *Okul öncesi eğitiminde yaratıcı drama*. İstanbul: Esin.
- Dunn, J. ve Cutting, A. L. (1999). Understanding others, and individual differences in friendship interactions in young children. *Social Development*, 8(2), 201-219.
- Durualp, E. (2009). *Anasınıfına devam eden altı yaş çocuklarının sosyal uyum ve becerilerine oyun temelli sosyal beceri eğitiminin etkisinin incelenmesi: Çankırı örneği* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Durualp, E. ve Aral, N. (2010). Sosyal beceri ölçeğinin faktör yapısının yeniden incelenmesi. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 35(371), 30-37.
- Eisenberg, N., Spinrad, T. L. ve Morris, A. S. (2002). Regulation, resiliency, and quality of social functioning. *Self and Identity*, 1, 121-128.
- Ekinci Vural, D. (2006). *Okul öncesi eğitim programındaki duyuşsal ve sosyal becerilere yönelik hedeflere uygun olarak hazırlanan aile katılımlı sosyal beceri eğitim programının çocuklarda sosyal becerilerin gelişimine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Ergin, H. (2003). *İletişim becerileri eğitim programının okul öncesi dönem çocuklarının iletişim beceri düzeylerine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Eron, L. D. (1990). Understanding aggression. *Bulletin of the International Society for Research on Aggression*, 12, 5-9.
- Eti, İ. (2010). *Drama etkinliklerinin okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 5-6 yaş grubu çocukların sosyal becerileri üzerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Fantuzzo, J., Manz, P., Atkins, M. ve Meyers, R. (2005). Peer-mediated treatment of socially withdrawn maltreated preschool children: Cultivating natural community resources. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 34, 320-325.
- Frankenburg, W. K. ve Dodds, J. B. (1967). The Denver developmental screening test. *Journal of Pediatrics*, 71, 181-191.
- Gander, M. J. ve Gardiner, H. W. (1993). *Çocuk ve ergen gelişimi* (A. Dönmez, N. Çelen ve B. Onur, Çev.). Ankara: İmge Yayıncılık.
- Girgin, G. (2005). *Oyunlarla kavram eğitimi etkinlik örnekleri öğretmen ve aile el kitabı*. Ankara: Anı.
- Gülay, H. ve Yenibayrak, F. (2010). *5-6 yaş çocukları için sosyal beceri etkinlikleri*. Ankara: Pegem.
- Güner, A. Z. (2008). *Eğitici drama uygulamalarının 5-6 yaş grubu çocukların sosyal-duyuşsal uyumlarına etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Güneş, H. (2010). *Şimdi oyun zamanı: Eğlendirici ve eğitici çocuk oyunları*. Ankara: Kök.
- Günindi, Y. (2011). Bağımsız anaokullarına ve anasınıflarına devam eden çocukların sosyal becerilerinin değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 133-144.
- Gusdorf, L. M. A., Karreman, A., van Aken, M. A. G., Dekovic, M. ve van Tuijl, C. (2011). The structure of effortful control in preschoolers and its relation to externalizing problems. *British Journal of Developmental Psychology*, 29, 612-634.

- Handel, G., Cahill, S. E. ve Elkin, F. (2007). *Children and society: The sociology of children and childhood socialisation*. New York: Oxford Press.
- Henderson, H. A., Marshall, P. J., Fox, N. A. ve Rubin, K. H. (2004). Psychophysiological and behavioral evidence for varying forms and functions of nonsocial behavior in preschoolers. *Child Dev.*, 75, 251-63.
- Hughes, C., White, A., Sharpen, J. ve Dunn, J. (2000). Antisocial, angry, and unsympathetic: 'Hard to manage' preschoolers' peer problems and possible cognitive influences. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41, 169-179.
- Karaoğlu, M. (2011). *Başarıya ilk adım erken müdahale programının 5-6 yaş grubu çocuklarının problem davranışlarına, sosyal becerilerine ve akademik etkinliklerle ilgilenme sürelerine olan etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Karasar, N. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kochanska, G., Aksan, N. ve Joy, M. E. (2007). Children's fearfulness as a moderator of parenting in early socialization: Two longitudinal studies. *Developmental Psychology*, 43, 222-237.
- Köksal Akyol, A. (Ed.). (2014). *Okul öncesi eğitimde drama*. Ankara: Hedef.
- Kurt, F. (2007). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden beş-altı yaş çocuklarının sosyal uyum ve becerilerine proje yaklaşımli eğitim programlarının etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Leung, C. (2010). An experimental study of eduplay and social competence among preschool students in Hong Kong. *Early Child Development and Care*, 181(4), 535-548.
- Lynch, S. A. ve Simpson, C. G. (2010). Social skills: Laying the foundation for success. *Dimensions of Early Childhood*, 38(2), 3-11.
- Martel, M. M., Gremillion, M. L. ve Roberts, B. (2012). Temperament and common disruptive behavior problems in preschool. *Personality and Individual Differences*, 53, 874-879.
- Mathewson, K. J., Miskovic, V. ve Schmidt, L. A. (2012). Individual differences in temperament: Definition, measurement, and outcomes. V. S. Ramachandran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* içinde (s. 418-425). UK: Elsevier Press.
- Mayesky, M. (2006). *Creative activities for young children*. Australia: Delmar/Thomson Learning.
- McCormick, M. P., O'Connor, E. E., Cappella, E. ve McClowry, S. G. (2015). Getting a good start in school: Effects of INSIGHTS on children with high maintenance temperaments. *Early Childhood Research Quarterly*, 30, 128-139.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2013). *Okul öncesi eğitim programı. Etkinlik kitabı*. www.meb.gov.tr. adresinden erişildi.
- Moffitt, T. E. (1993). Adolescence limited and life course persistent antisocial behavior: A developmental taxonomy. *Psychological Review*, 100, 674-701.
- Moss, H. B., Blackston, T. C., Martin, C. S. ve Tarter, R. E. (1992). Heightened motor activity level in male offspring of substance abusing fathers. *Biological Psychiatry*, 32, 1135-1147.
- Nigg, J. T., Quamma, J. P., Greenberg, M. ve Kusche, C. A. (1999). A two-year longitudinal study of neuropsychological and cognitive performance in relation to behavioral problems and competencies in elementary school children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 27(1), 51-63.
- O'Connor, E., Rodriguez, E., Cappella, E., Morris, J. ve McClowry, S. (2012). Child disruptive behavior and parenting efficacy: A comparison of the effects of two models of INSIGHTS. *Journal of Community Psychology*, 40(5), 555-572.

- Önder, A. (2003). *Okul öncesi çocukları için eğitici drama uygulamaları*. İstanbul: Morpa.
- Önder, A. (2010). *Yaşayarak öğrenme için eğitici drama: Kuramsal temellerle uygulama teknikleri ve örnekleri*. Ankara: Nobel.
- Özbey, S. (2009). *Anaokulu ve anasınıfı davranış ölçeğinin (PKBS-2) geçerlik ve güvenilirlik çalışması ve destekleyici eğitim programının etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Özdemir Topaloğlu, A. (2013). *Etkinlik temelli sosyal beceri eğitiminin çocukların akran ilişkilerine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Öziskender, G. ve Güdek, B. (2013). Orff yaklaşımı ile yapılan okul öncesi müzik eğitiminin öğrencilerin sosyal becerilerinin gelişimine etkileri. *Turkish Studies-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(3), 213-232.
- Öztürk, A. (2010). *Çocuk edebiyatı ve okul öncesi eğitimde Türkçe dil etkinlikleri*. Ankara: Eğiten.
- 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.
- Poyraz, H. (2003). *Okul öncesi dönemde oyun ve oyuncak*. Ankara: Anı.
- Prior, M., Sanson, A., Smart, D. ve Oberklaid, F. (2000). *Pathways from infancy to adolescence: Australian temperament project 1983-2000*. Melbourne: Australian Institute of Family Studies.
- Rhoades, B. L., Greenberg, M. T. ve Domitrovich, C. E. (2009). The contribution of inhibitory control to preschoolers' social-emotional competence. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 30, 310-320.
- Riggs, N. R., Greenberg, M., Kusche, C. A. ve Pentz, M. A. (2006). The mediational role of neurocognition in the behavioral outcomes of social-emotional prevention program in elementary school students: Effects of the PATHS Curriculum. *Prevention Science*, 7, 91-102.
- Rooyackers, P. (2002). *101 more drama games for children: New fun and learning with acting and make-believe*. Canada: Publishers Group West.
- Rothbart, M. K. (2007). Temperament, development, and personality. *Current Directions In Psychological Science*, 16, 207-212.
- Rothbart, M. K., Ahadi, S. A. ve Hershey, K. L. (1994). Temperament and social behavior in childhood. *Merrill-Palmer Quarterly*, 40, 21-39.
- Rothbart, M. K., Ahadi, S. A., Hershey, K. L. ve Fisher, P. (2001). Investigations of temperament at three to seven years: The children's behavior questionnaire. *Child Development*, 72, 1394-1408.
- Şahin, S. ve Özkızıklı, S. (2012). *Gel birlikte oynayalım*. Ankara: Eğiten.
- Sapsağlam, Ö. (2013). *Anasınıfına devam eden çocuklara uygulanan sosyal değerler eğitimi programının sosyal beceri kazanımına etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Sergin, C. ve Giverts, M. (2003). Methods of social skills training and developments. J. O. Grene ve B. R. Burleson (Ed.), *Handbook of communication and social interaction skills*. NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Shapiro, L. E. (2004). *101 ways to teach children social skills*.
http://www.socialskillscentral.com/free/101_Ways_Teach_Children_Social_Skills.pdf adresinden erişildi.
- Temel, F. Z. (Ed.). (2014). *Okul öncesi eğitiminde etkinlik plan örnekleri*. Ankara: Vize.

- Uysal, A. (2014). *Anne destekli, anne desteksiz sosyal beceri eğitimi alan ve almayan okul öncesi çocukların sosyal beceri düzeyleri ve benlik kavramlarının karşılaştırılması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Uysal, A. ve Balkan, İ. K. (2015). Sosyal beceri eğitimi alan ve almayan okul öncesi çocukların, sosyal beceri ve benlik kavramı düzeyleri açısından karşılaştırılması. *Psikoloji Çalışmaları Dergisi*, 35(1), 27-56.
- Valiente, C., Swanson, J. ve Chalfant, K. L. (2012). Kindergartners' temperament, classroom engagement, and student- teacher relationship: Moderation by effortful control. *Social Development*, 21(3), 558-576.
- Walker, O. L. ve Henderson, H. A. (2012). Temperament and social problem solving competence in preschool: Influences on academic skills in early elementary school. *Social Development*, 21(4), 761-779.
- Yalaz, K., Anlar, B. ve Bayoğlu, B. (2011). *Denver II gelişimsel tarama testi, "Türkiye standardizasyonu"*. Ankara: Gelişimsel Çocuk Nöroloji Derneği.
- Yoleri, S. (2014). The role of child's temperament predictor on preschool social competence. *Creative Education*, 5, 1160-1169.
- Youngblade, L. M. ve Mulvihill, B. (1998). Individual differences in homeless preschoolers' behavior. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 19, 595-616.
- Zahn-Waxler, C., Schmitz, S., Fulker, D., Robinson, J. ve Emde, R. (1996). Behavior problems in 5-year-old monozygotic and dizygotic twins: Genetic and environmental influences, patterns of regulation, and internalization of control. *Development and Psychopathology*, 8, 103-122.
- Zentner, M. ve Bates, J. E. (2008). Child temperament: An integrative review of concepts, research programs, and measures. *European Journal of Developmental Science*, 2, 7-37.

Ek 1. Örnek Etkinlik (Selamlaşım)

KAZANIMLAR VE GÖSTERGELERİ

SOSYAL-DUYGUSAL ALAN

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

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

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

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

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

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

MATERYALLER

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

SÖZCÜKLER

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

KAVRAMLAR

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

ÖĞRENME SÜRECİ

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

Eğitici aşağıdaki hikâyeyi çocuklara yüksek sesle okur.

“Ormanda bütün hayvanlar mutlu yaşarlarmış. Zürafalar, zebralar, aslanlar, tavşanlar, geyikler, kuşlar, ayılar, karıncalar bir arada çok mutlularmış. Sabah uyandıklarında hepsi birbirine günaydın derlirmiş. Birbirlerini diğer zamanlarda gördüklerinde, “merhaba”, birbirlerinden ayrıldıklarında “iyi günler”, “hoşçakal” derlirmiş. Uzaktan birbirlerini gördüklerinde el sallarlarmış. Gece uyumadan önce “iyi geceler” derlirmiş. Bir gün ormana bir fil taşınmış. Fil, diğer arkadaşlarından farklıymış. Çünkü arkadaşlarının yanına geldiğinde, selamlaşmadan söyleyeceğini söylüyor, vedalaşmadan oradan ayrılıyormuş. Arkadaşları şaşırılmışlar ve bu durumdan rahatsız olmuşlar. Bir gün, ormanda aslanın düzenlediği bir akşam yemeğine herkes davetliymiş. Belirlenen saatte herkes orada toplanmış. Masaya oturmadan önce, herkes birbirine “merhaba” deyip, tokalaşmış ve sarılmış. Fil, arkadaşlarının çok mutlu olduğunu görmüş, kimseyle sarılmadığını farketmiş ve çok üzgün olduğunu hissetmiş. Kendi kendine düşünmüş ve “Bundan sonra ben de herkesle selamlaşıp, vedalaşacağım” diye bir karar almış. “

Çocuklara okunan öykünün ardından,

- Ormanda herkes neden mutluymuş?

- Fil diğer arkadaşlarından farklı olarak ne yapmayı unuttuyormuş?

- Fil, selamlaşmadığını nasıl anlamış?

- Fil, kendi kendine nasıl bir karar almış? soruları çocuklara sorulup, cevapları alınır ve selamlaşma ve vedalaşmanın önemi hakkında konuşulur.

Eğitici çocuklara, çocuk sayısı kadar rakamların yazıldığı kartların içinde bulunduğu kavanozdan kartları çekmelerini ister. Her çocuk kendisine bir kart çeker. Eğitici hareketli bir müzik açar. Çocuklar istedikleri gibi dans ederler. Müzik durunca eğitici iki tane rakam söyler, bu rakamları çeken çocuklar sınıfın ortasına gelir, eğitici

Sabah oldu, uyandık. Birbirimize ne dememiz gerekli? Çocuklar **günaydın** derse alkışlanır. Demezlerse, çocuklara sorulup cevabı alınır.

Müzik yeniden açılır. Çocuklar istedikleri gibi dans ederler. Müzik durunca eğitici iki tane rakam söyler, bu rakamları çeken çocuklar sınıfın ortasına gelir, eğitici

Gece oldu, uykumuz geldi. Birbirimize ne dememiz gerekli? Çocuklar **iyi geceler** derse alkışlanır. Demezlerse, çocuklara sorulup cevabı alınır.

Müzik yeniden açılır. Çocuklar istedikleri gibi dans ederler. Müzik durunca eğitici iki tane rakam söyler, bu rakamları çeken çocuklar sınıfın ortasına gelir, eğitici

Okuldan eve gitmek için ayrılacağız. Birbirimize ne dememiz gerekli? Çocuklar **hoşçakal** derse alkışlanır. Demezlerse, çocuklara sorulup cevabı alınır.

Müzik yeniden açılır. Çocuklar istedikleri gibi dans ederler. Müzik durunca eğitici iki tane rakam söyler, bu rakamları çeken çocuklar sınıfın ortasına gelir, eğitici

Yolda arkadaşımızı gördük. Birbirimize ne dememiz gerekli? Çocuklar **merhaba** derse alkışlanır. Demezlerse, çocuklara sorulup cevabı alınır.

Müzik yeniden açılır. Çocuklar istedikleri gibi dans ederler. Müzik durunca eğitici iki tane rakam söyler, bu rakamları çeken çocuklar sınıfın ortasına gelir, eğitici

Akşam oldu. Birbirimize ne dememiz gerekli? Çocuklar **iyi akşamlar** derse alkışlanır. Demezlerse, çocuklara sorulup cevabı alınır.

Müzik yeniden açılır. Çocuklar istedikleri gibi dans ederler. Müzik durunca eğitici iki tane rakam söyler, bu rakamları çeken çocuklar sınıfın ortasına gelir, eğitici

Birbirimizi uzaktan gördük. Ne yapmamız gerekli? Çocuklar **el sallarlarsa/kafalarıyla selam verirlerse** alkışlanır. El sallamazlarsa/kafalarıyla selam vermezlerse çocuklara sorulup cevabı alınır.

Çocuk sayısı doğrultusunda yukarıdaki alıştırmalar tekrarlanır.

Eğitici, çocuklara başka ülkelerde insanların birbirleriyle nasıl selamlaştıklarını sorar. Çocuklardan alınan cevapların ardından eğitici, elindeki kuklalar yardımıyla “Örneğin Japonya ‘da insanlar birbirlerini gördüklerinde karşılıklı eğilirler, Yeni Zelanda’da burun buruna hafifçe dokundurulur, Hollanda’da tokalaşmanın ardından üç kere yüz yüze öpüşülür” diye gösterilir. Çocuklara ülkemizde nasıl selamlaştığı sorulur.

Ardından çocuklara,

- Japonya'da yaşasaydık nasıl selamlaşırdık?
- Yeni Zelanda'da yaşasaydık nasıl selamlaşırdık?
- Hollanda'da yaşasaydık nasıl selamlaşırdık? denir ve çocukların soruları cevaplamalarının ardından teşekkür edilir, alkışlanarak oturuma son verilir.

DEĞERLENDİRME

Etkinlik sonunda çocuklara aşağıdaki sorular yöneltilir;

- Birbirimizle selamlaştığınızda nasıl hissettiniz?
- Size okuduğum öyküdeki file hangi önerilerde bulunurdunuz?
- Başka bir ülkede dünyaya gelseydiniz, nasıl selamlaşırdınız? Bunu kuklalarla gösterin.