

T.C.
İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK BİLİM DALI

MONTESORİ VE MEB OKUL ÖNCESİ EĞİTİM
PROGRAMINDA EĞİTİM GÖREN ÇOCUKLARIN
DEĞER DÜZEYLERİ SOSYAL YETKİNLİK VE
DAVRANIŞLARININ KARŞILAŞTIRMALI OLARAK
İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Memduha YAVAŞ

İstanbul
Ocak, 2020

T.C.
İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK BİLİM DALI

MONTESORİ VE MEB OKUL ÖNCESİ EĞİTİM
PROGRAMINDA EĞİTİM GÖREN ÇOCUKLARIN DEĞER
DÜZEYLERİ SOSYAL YETKİNLİK VE DAVRANIŞLARININ
KARŞILAŞTIRMALI OLARAK İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Memduha YAVAŞ

Tez Danışmanı
Dr. Öğr. Üyesi Fatma YAŞAR EKİCİ

İstanbul
Ocak, 2020

ÖNSÖZ

Bu çalışmanın gerçekleştirilmesinde, değerli bilgi ve tecrübelerini benimle paylaşan, kıymetli vaktini esirgemeyen, her aşamada yanımda olan çok değerli hocam Dr. Öğr. Üyesi Fatma YAŞAR EKİCİ'ye teşekkürü bir borç bilirim.

Bu sürecin herbir aşamasında desteklerini üzerimde hissettiğim ve pozitif enerjileriyle beni daima yüreklendiren kıymetli aileme, arkadaşlarıma ve sevgili dostum Zeynep Kındıroğlu'na sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Ayrıca araştırma sürecinde çalışmama destek olan Okul Öncesi Eğitim kurumlarına ve bünyesindeki öğretmenlere teşekkürlerimi sunarım.

ÖZET

**MONTESORİ VE MEB OKUL ÖNCESİ EĞİTİM
PROGRAMINDA EĞİTİM GÖREN ÇOCUKLARIN DEĞER
DÜZEYLERİ SOSYAL YETKİNLİK VE DAVRANIŞLARININ
KARŞILAŞTIRMALI OLARAK İNCELENMESİ**

Memduha YAVAŞ
Yüksek Lisans, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık
Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Fatma YAŞAR EKİCİ
Ocak-2020, 129+X Sayfa

Bu araştırmada Montessori ve MEB okul öncesi eğitim programlarında eğitim gören çocukların değer düzeyleri, sosyal yetkinlik ve davranışlarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi amaçlanmıştır. Bu temel amaç çerçevesinde; çocukların değer düzeyleri, sosyal yetkinlik ve davranışlarının çeşitli değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığı araştırılmıştır. Bunun yanında, çocukların değer düzeyleri ile sosyal yetkinlik ve davranışları arasında anlamlı ilişki olup olmadığı da incelenmiştir. Araştırmada ilişki tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma örneklemini 2017-2018 eğitim öğretim yılında Kocaeli Merkez ve İstanbul (Başakşehir, Bahçelievler, Esenler, Güngören, Küçükçekmece, Üsküdar, Sancaktepe ilçeleri) illerindeki tesadüfi örnekleme metoduyla seçilmiş 15 bağımsız anaokulu ve ilkokullar bünyesindeki anasınıflarında (9 özel, 5 devlet) eğitim görmekte olan 5-6 yaş grubu 525 çocuk oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından hazırlanmış ‘Bilgi Formu’, Neslitürk ve Çeliköz (2015) tarafından geliştirilmiş ‘Okul Öncesi Değerler Ölçeği-Öğretmen Formu’ ve LaFreniere ve Dumas (1996) tarafından geliştirilip Çorapçı ve diğerleri (2010) tarafından Türkçeye uyarlanmış ‘Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme-30 Ölçeği’ kullanılmıştır. Veriler SPSS 22.0 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin çözümlenmesinde Kolmogorov-Smirnov Testi, Spearman Sıra Farkları Korelasyon Analizi, Kruskal Wallis H Testi ve Mann Whitney U Testi kullanılmıştır. Araştırma sonunda şu sonuçlara ulaşılmıştır: Montessori ve MEB okul öncesi eğitim programlarında eğitim gören çocukların değer düzeyleri ile sosyal yetkinlik ve davranışları arasında anlamlı fark ve anlamlı ilişki saptanmıştır. Bunun yanında, çocukların değer düzeyleri, sosyal yetkinlik ve davranışları annenin çalışma durumuna, ailenin gelir düzeyine ve kardeş sayısına göre

anlamalı düzeyde farklılaşmazken; cinsiyete, yaşa, anaokuluna devam süresine göre, anne ve babanın eğitim durumuna göre anlamalı düzeyde farklılaşmaktadır.

Anahtar Sözcükler: Montessori ve MEB Okul Öncesi Eğitim Programı, Değer Düzeyi, Sosyal Yetkinlik ve Davranış.



ABSTRACT

COMPARATIVE INVESTIGATION OF THE VALUE LEVELS SOCIAL COMPETENCIES AND BEHAVIORS OF CHILDREN TRAINING IN MONTESSORI AND MNE PRESCHOOL EDUCATION PROGRAM

Memduha YAVAŞ

Master, Guidance and Psychological Counseling

Thesis Advisor: Assist. Prof. Dr. Üyesi Fatma YAŞAR EKİCİ

January-2020, 129+X Page

In this study, it was aimed to conduct a comparative investigation of the value levels, social competence, and behaviors of children receiving education in Montessori and MNE preschool education programs. Within the framework of this main objective, it was investigated whether children's value levels, social competence, and behaviors differ according to various variables. Furthermore, it was examined whether there was a significant relationship between children's value levels and their social competence and behaviors. In the study, a relational screening model was used. The sample of the study consists of 525 children aged 5-6 who receive education in 15 kindergartens (9 private, 5 state) including independent kindergartens and kindergartens within primary schools selected by the random sampling method in Kocaeli and Istanbul provinces (Başakşehir, Bahçelievler, Esenler, Güngören, Küçükçekmece, Üsküdar, Sancaktepe districts) in the 2017-2018 academic year. In the study, the “Information Form” prepared by the researcher, “Preschool Value Scale-Teacher Form” developed by Neslitürk and Çeliköz (2015), and “Social Competence and Behaviour Evaluation-30 Scale” developed by LaFreniere and Dumas (1996) and adapted to Turkish by Çorapçı et al. (2010) were used as data collection tools. The data were analyzed using SPSS 22.0 program. The Kolmogorov-Smirnov test, Spearman’s rank correlation analysis, Kruskal-Wallis H test, and Mann-Whitney U test were used in the data analysis. At the end of the study, the following conclusions were reached: Significant differences and significant relationships were found between the value levels and social competence and behaviors of children receiving education in Montessori and MNE preschool education programs. In addition, children's value levels, social competence, and behaviors do not differ significantly according to the mother's employment status, family income level, and the number of siblings, while they differ significantly

according to gender, age, kindergarten attendance duration, and the educational status of the parents.

Keywords: Montessori and Ministry of National Education (MNE), Value Level, Social Competence and Behaviour.



İÇİNDEKİLER

TEZ ONAYI	i
BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ	Hata! Yer işareti tanımlanmamış.
ÖNSÖZ	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	vi
TABLolar LİSTESİ	xi
KISALTMALAR LİSTESİ	xiii
BİRİNCİ BÖLÜM	1
GİRİŞ	1
1.1. Araştırmanın Problemi	1
1.2. Araştırmanın Amacı	3
1.3. Araştırmanın Önemi	4
1.4. Varsayımlar	6
1.5. Sınırlılıklar.....	6
1.6. Tanımlar	6
İKİNCİ BÖLÜM	8
LİTERATÜR	8
2.1 Okul Öncesi Eğitim	8
2.1.1 Okul Öncesi Eğitim ve Önemi	8
2.1.2 Okul Öncesi Eğitim Programları.....	9
2.1.3 MEB Okul Öncesi Eğitim Programı 2013	11
2.2 Okul Öncesinde Montessori Eğitim Modeli.....	12
2.2.1 Montessori eğitim modeli	12
2.2.2 Montessori Eğitim Yöntemi	12
2.2.3 Montessori'nin Eğitim Felsefesi	13
2.2.4 Montessori Metodunun Oluşum Süreci	14
2.2.5 Montessori Yaklaşımında Temel Kavramlar	14
2.2.6 Montessori Eğitim Modelinde Erken Çocukluk Materyalleri ve Hazırlanmış Ortam.....	17
2.2.7 Montessori Eğitim Programı ve sınıfları.....	18

2.2.8	Okul Öncesinde Montessori Eğitimi Üzerine Yapılan Araştırmalar ...	20
2.3	Değer	32
2.3.1	Değer Kavramı	32
2.3.2	Okul Öncesi Dönemde Değerler	32
2.3.3	Okul Öncesi Dönemde Değerler Üzerine Yapılmış Araştırmalar.....	35
2.4	Sosyal Yetkinlik ve Davranış	43
2.4.1	Okul Öncesinde Sosyal Yetkinlik ve Davranış.....	45
2.4.2	Sosyal Yetkinlik ve Davranış Üzerine Yapılan Çalışmalar	47
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM		54
YÖNTEM.....		54
3.1	Araştırmanın Modeli	54
3.2	Evren ve Örneklem.....	54
3.3	Veri Toplama Araçları:	56
3.4	Verilerin Toplanması.....	58
3.5	Verilerin Çözümlemesi.....	58
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM		61
BULGULAR.....		61
4.1	Birinci Alt Amaca İlişkin Bulgular	61
4.2	İkinci Alt Amaca İlişkin Bulgular	62
4.3	Üçüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular	63
4.4	Dördüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular	64
4.5	Beşinci Alt Amaca İlişkin Bulgular	65
4.6	Altıncı Alt Amaca İlişkin Bulgular	76
BEŞİNCİ BÖLÜM		85
TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER		85
5.1	Sonuç	85
5.1.1	Birinci Alt Amaca İlişkin Sonuç	85
5.1.2	İkinci Alt Amaca İlişkin Sonuç.....	85
5.1.3	Üçüncü Alt Amaca İlişkin Sonuç.....	85
5.1.4	Dördüncü Alt Amaca İlişkin Sonuç	86
5.1.5	Beşinci Alt Amaca İlişkin Sonuç	86
5.1.6	Altıncı Alt Amaca İlişkin Sonuç	87
5.2	Tartışma.....	88

5.2.1	Birinci Alt Amaca İlişkin Tartışma.....	89
5.2.2	İkinci Alt Amaca İlişkin Tartışma.....	90
5.2.3	Üçüncü Alt Amaca İlişkin Tartışma	92
5.2.4	Dördüncü Alt Amaca İlişkin Tartışma.....	92
5.2.5	Beşinci Alt Amaca İlişkin Tartışma.....	93
5.2.6	Altıncı Alt Amaca İlişkin Tartışma.....	95
5.3	Öneriler.....	104
KAYNAKÇA		106



TABLolar LİSTESİ

Tablo 3.1: Örneklemin Demografik Özelliklerine İlişkin Frekans Ve Yüzde Dağılım Tablosu.....	55
Tablo 3.2: Okul Öncesi Değerler Ölçeği Ve Sosyal Yetkinlik Ölçeği Puanlarının Güvenirlik Katsayısı Ve Normallik Testi	58
Tablo 4.1: Çocukların Değer Düzeylerinin Katıldıkları Eğitim Programına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları	61
Tablo 4.2: Çocukların Sosyal Yetkinlik ve Davranış Düzeylerinin Katıldıkları Eğitim Programına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	62
Tablo 4.3: Montessori Eğitim Programındaki Çocukların Sosyal Yetkinlik Ve Okul Öncesi Değerler Ölçeklerinden Alınan Puanlar Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Spearman Sıralama Korelasyon Katsayısı Analizi Sonuçları	63
Tablo 4.4: MEB Eğitim Programındaki Çocukların Sosyal Yetkinlik Ve Okul Öncesi Değerler Ölçeklerinden Alınan Puanlar Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Spearman Sıralama Korelasyon Katsayısı Analizi Sonuçları	64
Tablo 4.5: Çocukların Değer Düzeylerinin Cinsiyete Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları	66
Tablo 4.6: Çocukların Değer Düzeylerinin Yaşa Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları	67
Tablo 4.7: Çocukların Değer Düzeylerinin Anaokuluna Devam Süresine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığı Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	68
Tablo 4.8: Çocukların Değer Düzeylerinin Annenin Çalışma Durumuna Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları	69
Tablo 4.9: Çocukların Değer Düzeylerinin Ailenin Gelir Düzeyine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığı Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	70
Tablo 4.10: Çocukların Değer Düzeylerinin Kardeş Sayısına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığı Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	71

Tablo 4.11: Çocukların Değer Düzeylerinin Annenin Eğitim Durumuna Göre Farklılaşp Farklılaşmadığı Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	72
Tablo 4.12: Çocukların Değer Düzeylerinin Babanın Eğitim Durumuna Göre Farklılaşp Farklılaşmadığı Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	75
Tablo 4.13: Çocukların Sosyal Yetkinlik Ve Davranış Düzeylerinin Cinsiyete Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Withney U Testi Sonuçları	77
Tablo 4.14: Çocukların Sosyal Yetkinlik Ve Davranış Düzeylerinin Yaşa Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları	78
Tablo 4.15: Çocukların Sosyal Yetkinlik Ve Davranış Düzeylerinin Anaokuluna Devam Süresine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığı Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	79
Tablo 4.16: Çocukların Sosyal Yetkinlik Ve Davranış Düzeylerinin Annenin Çalışma Durumuna Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	80
Tablo 4.17: Çocukların Sosyal Yetkinlik Ve Davranış Düzeylerinin Ailenin Gelir Düzeyine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığı Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	80
Tablo 4.18: Çocukların Sosyal Yetkinlik Ve Davranış Düzeylerinin Kardeş Sayısına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığı Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	81
Tablo 4.19: Çocukların Sosyal Yetkinlik Ve Davranış Düzeylerinin Annenin Eğitim Durumuna Göre Farklılaşp Farklılaşmadığı Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	82
Tablo 4.20: Çocukların Sosyal Yetkinlik Ve Davranış Düzeylerinin Babanın Eğitim Durumuna Göre Farklılaşp Farklılaşmadığı Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	83

KISALTMALAR LİSTESİ

MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
OÖDÖ	: Okul Öncesi Değerler Ölçeği
OÖE	: Okul Öncesi Eğitimi
OÖEP	: Okul Öncesi Eğitim Programı
SYD	: Sosyal Yetkinlik ve Davranış
SYDDÖ	: Sosyal Yetkinlik ve Davranış Ölçeği



BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

1.1. Araştırmanın Problemi

Çocuklarda öğrenme ve keşfetme konusunda doğal bir eğilim bulunmaktadır. Öğrenme ise çocuklarda erken dönemde başlayarak hayat boyunca sürmektedir. Çocuklar doğdukları andan başlayarak okul çağına gelmeden önce keşfetme ve öğrenme konusunda büyük bir heves içerisindeyler. Bu heves ile birlikte çocuklar etkili bir şekilde çevresini keşfederek çevresi ile iletişim kurmaya çalışır ve çevresinde gördüğü olaylara yönelik fikirler geliştirir (MEB, 2013: 12).

Okul öncesinde verilen eğitim, gelişimin temelini oluşturulduğu, gelecekte ki tüm gelişim alanlarına zemin oluşturacak bilgi, kabiliyet ve alışkanlıkların kazandırıldığı, çocuğun çevresiyle iletişime geçip çevresinde var olmaya başladığı bir dönemdir. Bu dönemde çocuğun elde ettiği tecrübeler ve kazanımlar hayatı boyunca en çok gelişim gösterdiği dönemdir (Yılmaz-Bolat, 2011).

Her insan ve toplumun olduğu gibi her eğitim kurumunun da kendine has değerleri vardır. İnsanlar kendilerine ait değerler ve çevrelerine ait değerlerle sarmal bir hayat kurarlar. Kendi değerlerini ortaya koyan bireylerin, aynı zamanda buldukları toplum ve okulun değerlerini oluşturur ve kendi değerlerini toplumun ve okulun değerlerine yansıttıkları görülür (Turan ve Aktan, 2008: 2).

Çocukların sağlıklı bir ortamda yetiştirilmesi, geliştirilmesi ve öğrenmeye yönelik pozitif eğilimler içerisinde olabilmeleri için zengin dil etkileşiminin, pozitif duygusal ve sosyal tecrübelerin ve nitelikli zihinsel uyarıcıların çocuklara sunulduğu ve çocukların bağımsızlıklarının korunduğu bir çevrenin oluşturulmasına ihtiyaç duymaktadır. Böyle bir ortamın oluşturulabilmesi ise yalnızca sağlıklı aile ortamında ve etkili bir okul öncesi eğitimde mümkün olmaktadır (MEB, 2013: 12).

Okul öncesi dönemde temel değerlerin olduğu önemli bir dönemdir. Okul öncesi dönemde öğretilen değerlerin, toplumun huzurunun ve bütünlüğünün sağlanabilmesi için nesilden nesile aktarılması önemli bir süreçtir (Hökelekli, 2011).

Bir ulusa ait olan kültürel, sosyal, bilimsel ve ekonomik değerler kapsadığı maddi ve manevi öğeler o toplumun değerlerini oluşturmaktadır (TDK, 2014). Her şeyden önce

insan olmak ve toplumda başkalarıyla birlikte yaşarken bireyde bulunması gereken saygı, sevgi, barış, yardımseverlik, dürüstlük, doğruluk, nezaket, hoşgörü ve sorumluluk gibi farklı değerlerin birey tarafından içselleştirmiş olması gerekmektedir. Okul öncesi eğitimin alternatifi olarak görülen bir model olan Montessori yöntemi, değerlerin öğrenilmesi ve kazanılmasında etkili olabilecek bir eğitim programıdır. Montessori Modern bir eğitim anlayışının savunucusudur. Çocukların deneme, yanılma, araştırma ve hatalarını telafi etme konusunda fırsatlar elde etmesini sağlar (Vilscek, 1966).

Montessori yönteminin çocuklara etkisi incelendiğinde, yaşam boyu öğrenme, bağımsız hareket edebilme becerisi, sabırlı, itidal sahibi, kendinden emin, bilinçli karar alabilme yeteneği, hoşgörü ve sosyal işbirliği anlamında olumlu yansımalarının olduğu yapılan araştırmalarda ortaya koyulmuştur (Glenn, 2003; Faryadi, 2007). Bu yöntem çocukların yaşam boyu ihtiyaçları olan değerleri kazanmalarında tesirli bir eğitim sistemi olarak değerlendirilmektedir (Temel, 1994; Yıldırım Doğru; 2009).

Erken yaşlarda Montessori eğitimi alan çocuklar hem kendilerini tanır hemde çevrelerine karşı saygılı bireyler olarak yetişirler. Montessori eğitimi; çocukların kendine yeten, başladığı işi bitirebilen birey olabilmelerini ve hayata karşı sorumluluk alabilmelerini sağlamaktadır.

Erken çocukluk döneminde çocuğun başka bireylerle kurduğu ilişkiler, sosyal gelişimini desteklemektedir. Anaokuluna giden çocukların sosyal ilişkileri, anaokuluna gitmeyen ve sadece aile ve çevresi ile sınırlı ilişkiler kurabilen çocuklara göre daha yüksektir (Yavuzer, 2014:102). Aileden sonra çocukların sosyal gelişimini devam ettirdikleri ortam okul öncesi eğitim kurumlarıdır (Işık, 2007).

Bu açıklamalar çerçevesinde Montessori ve okul öncesi eğitim programlarında eğitime devam eden çocukların değer düzeyleri, sosyal yetkinlik ve davranışları arasında bir ilişki bulunduğu görülmektedir. Alanyazında söz konusu bu iki durumun karşılaştırılması ile yapılan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle araştırma konusunun daha sonraki araştırmacılara yol gösterici olacağı düşünülmektedir.

Yukarıda yapılan açıklamalar çerçevesinde bu araştırmanın problem cümlesi 'Montessori ve MEB Okul Öncesi Eğitim Programında eğitim gören çocukların değer düzeyleri, sosyal yetkinlik ve davranışlarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi'dir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Montessori ve okul öncesi eğitim programlarında eğitimine devam eden çocukların değer düzeyleri, sosyal yetkinlik ve davranışlarının karşılaştırmalı şekilde incelenmesi bu araştırmadaki temel amaçtır. Bu temel amaç doğrultusunda araştırmanın alt amaçlarını aşağıdaki gibi ifade etmek mümkündür.

1. Montessori ve MEB Okul Öncesi Eğitim Program'ında eğitim gören çocukların değer düzeyleri arasında anlamlı düzeyde bir farklılık var mıdır?
2. Montessori ve MEB Okul Öncesi Eğitim Program'ında eğitimine devam eden çocukların sosyal yetkinlik ve davranışları arasında anlamlı fark var mıdır?
3. Montessori eğitim programında eğitim gören çocukların değer düzeyleri, sosyal yetkinlik ve davranışları arasında nasıl bir ilişki vardır?
4. Okul öncesi eğitim programlarında eğitimine devam eden çocukların değer düzeyleri, sosyal yetkinlik ve davranışları arasında nasıl bir ilişki vardır?
5. Çocukların değer düzeyleri;
 - Cinsiyet,
 - Yaş,
 - Okul öncesi eğitimine devam etme süresi,
 - Anne çalışma durumu,
 - Aile gelir düzeyi,
 - Kardeş sayısına,
 - Anne eğitim durumuna,
 - Babanın eğitim durumuna göre anlamlı şekilde farklılık göstermekte midir?
6. Çocukların sosyal yetkinlikleri ve davranışları;
 - Cinsiyet,
 - Yaş,
 - Okul öncesi eğitimine devam etme süresi,
 - Anne çalışma durumu,

- Aile gelir düzeyine,
- Kardeş sayısına,
- Anne eğitim durumuna,
- Babanın eğitim durumuna göre anlamlı şekilde farklılık göstermekte midir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Çocukların sosyal, bilişsel, duygusal, motor ve dil gelişimlerini gerçekleştirmeleri açısından okul öncesi dönem iyi hazırlanmış bir ortam sunmaktadır. Bu dönemde beyinde sinaptik bağlantılarının en hızlı geliştiği dönemdir. Okul öncesi dönemde bu sebeplerle hızlı bir gelişim süreci gerçekleşmektedir (MEB, 2013: 12)

Eğitim sürecinin ilk aşaması olarak görülen okul öncesi döneminde en önemli değerlerin kazandırıldığı ve ileriki yıllarda yansımaları gösteren kritik bir dönemdir. Okul öncesi dönemde değer kazanımı çocuklarda bu dönemde daha etkili olduğundan bu dönemde değerler eğitiminin düzenli verilmesi önem arz etmektedir (Neslitürk ve Çeliköz, 2015).

Erken çocukluk ve okul öncesi dönemde kazandırılan değerlerin, gelecek nesillere örnek teşkil etmesi ve toplumsal kuralların oluşumunda önemli katkıları bulunmaktadır (Hökelekli, 2011).

Okul öncesi eğitim programları içerisinde alternatif eğitim modelleri ve yaklaşımlarından bahsedilebilir. Bunlardan bazıları; Montessori, Waldorf, Regio Emilia olarak bilinmektedir.

Montessori bir eğitim yöntemi geliştirmiştir. Bu sistemin en etkili unsurlarından biri farklı fikirlere açık olması, olmazsa olmaz kurallarının olmaması, esnek bir yapıya sahip olmasıdır. Buda eğitim sisteminin günümüze kadar gelmesindeki en temel sebeplerdendir. Montessori eğitim ortamlarında yeniliğe ihtiyaç duyulduğuna inanılmaktadır ve eğitim sistemini gözlemlediği çocuklar üzerine elde ettiği bilgiler doğrultusunda geliştirmiştir (Lillard, 2013).

Değerler kişilerin fikir, tutum, muamele ve bunların uygulanmasıyla ortaya çıkmaktadır ve bulunduğu toplumun ayrılmaz bir parçasını oluşturmaktadır (Dilmaç, Deniz ve Deniz, 2009; Sarı, 2005: 10).

Değerler erken çocukluk döneminden yetişkinliğe kadar süregelen bir süreçtir. Kişilik gelişiminin %80'i beş yaşına kadar tamamlandığı düşünülmektedir. Değerler ile ilgili gelişmeler ve farklılıklar oluşsa bile bu süreçten sonra temel değerler yerleşmiştir (Balat- Uyanık ve Dağal, 2006). Bu sebeplerle okul öncesi dönemde eğitimin hedeflerinde değer oluşumu önemlidir (Çağlar, 2005).

Erken çocukluk döneminde sosyal-duygusal gelişim alanının en çok çocukların yaşlıları ve yetişkinlerle kurdukları sosyal ilişkilere yansıdığı görülmektedir. Bu beceriler çocuğun çevresiyle kurduğu bağ ve iletişimi kolaylaştırır. Bununla beraber akademik başarı ve yetişkinlik döneminde ki sosyal yetkinliğe yansımaktadır (Thompson 1994; Rubin vd., 2006; Fox ve Calkins 2003; Denham 1998; Akt. Çorapçı, F., vd.)

Montesori sosyal davranışların sadece sosyal gelişimi için önemli olmadığını, buldukları toplumun bir ferdi ve o toplum için nasıl bir fayda sağlayacağı ile de alakalıdır. Bu gerekçeyle okulların toplum için bir örnek model teşkil etmesi gerekmektedir. Nasıl ki insanlar farklı fiziksel özelliklerden, farklı kültür ve yaşantılardan bir araya gelebiliyor ve aynı hayatı paylaşabiliyorsa, Montessori sınıflarında da bu ayrıntıya dikkat edilmelidir. Montessori sınıflarının karma olması çocukların birbirlerinden öğreneceklerini artırır, küçükler büyüklerden, farklı kültürlerden birbirinden gibi. Sosyalleşme bunu gerektirir (Torrance & Chattin-McNichols, 2005: Akt; Kayılı, 2015).

Montessori eğitiminde farklı yaş grup çocukların bir arada bulunmaları toplumsal anlamda gelişmelerine katkıda bulunur. Montessori sınıflarında materyallerden sadece bir tane olması, çocuklara sabırlı olmayı, başkasının o materyalle çalışıp işini bitirmesini beklemeyi veya kullanmak için onay alması gerektiğini öğrenmesini sağlar. Bu sayede başkalarının haklarına saygılı olmayı içselleştirir ve sosyal becerilerini geliştirmektedir (Kayılı ve Arı, 2011).

Tüm bu bilgiler doğrultusunda Okul Öncesi Eğitim Programı bakımından çocukların aldıkları eğitim programına göre, değer düzeyleri ve sosyal yetkinlik ve davranışları üzerinde etkili olduğu düşünülmektedir.

Bu araştırma Montessori ve MEB Okul Öncesi Eğitim Programlarında eğitime devam eden çocukların değer düzeyleri, sosyal yetkinlik ve davranışları karşılaştırmalı şekilde incelemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Alanyazında bu kapsamda yapılan bir

çalışma görülmediği için araştırmanın sonunda bu ilişkiye yönelik önemli sonuçların ortaya konacağı öngörülmektedir.

1.4. Varsayımlar

Araştırmadaki temel varsayımlar aşağıdaki gibi sıralanmaktadır

1. Katılımcıların ölçek sorularına samimi ve içten cevap verdikleri varsayılmaktadır.
2. Ölçeklerin, ölçülmek istenen tutum ve davranışları tam ve doğru şekilde ölçtüğü varsayılmaktadır.
3. Örneklemin evreni temsil edici nitelikte olduğu varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

1. Araştırma bulguları, 2017-2018 eğitim öğretim yılı ikinci döneminde Kocaeli merkez, İstanbul ili Avrupa ve Anadolu yakalarındaki özel ve devlet anaokullarında eğitimine devam eden 5-6 yaş grubundaki 525 çocuk ve öğretmenlerden alınan veriler ile sınırlandırılmıştır.
2. Örnekleme yer alan çocukların değer düzeyleri, sosyal yetkinlik ve davranışları, ölçeklerin ölçtüğü maddelerle sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Montessori Eğitim Programı: Maria Montessori tarafından geliştirilen dil eğitimi, hareket eğitimi ve duyu eğitimi gibi çocuklara fiziksel ve ruhsal olarak olumlu katkılar sunan eğitimleri önemseyen, çocuklara bedensel, duygusal ve sosyal açıdan pozitif katkıları ve faydaları olan bireysel eğitim temeline dayalı bir eğitim programıdır (Çakıroğlu Wilbrandt, 2008).

Okul Öncesi Eğitim Programı: Çocukların sağlıklı büyümeleri ve zengin öğrenme deneyimleri kazanmaları açısından bunun yanında bilişsel, duygusal, motor, sosyal ve dil gelişimi konusunda çocukların gelişimlerini en üst seviyeye ulaştırmak ve çocuklara öz bakım becerileri kazandırarak onları ilkökul eğitimine hazır hale getirmek için geliştirilmiş eğitim programlarıdır (MEB, 2013: 8).

Çocuklarda Sosyal Yetkinlik: Çocukların akranlarıyla ve yetişkinler ile pozitif ilişkiler kurabilmeleri ve duygularını düzenleyerek ortamın şartları doğrultusunda kendilerini ifade etmeleridir (Çorapçı, vd., 2010: 63).

Değer: Toplumların ve grupların varlığını, birliğini ve işleyişini sağlayabilmek ve sürdürebilmek amacıyla üyelerinin genellikle gerekli ve doğru kabul ettikleri ortak inançlar ve ilkelerdir (Özgüven, 2007: 367).



İKİNCİ BÖLÜM

LİTERATÜR

2.1 Okul Öncesi Eğitim

2.1.1 Okul Öncesi Eğitim ve Önemi

“Erken Çocukluk Eğitimi” olarak da bilinen okul öncesi eğitim, çocukların doğumlarıyla başlayarak ilköğretime başlayacağı süreci kapsar. Bu süreçte çocukların bütün gelişim alanları, kendi kültürümüzün değerleri doğrultusunda gerçekleştirilmeye çalışılır. Çocukların milli, manevi, ahlaki, kültürel ve insani değerlerine bağlılığına olanak sağlanır. Okul öncesi eğitim, algılama gücünü artırarak olaylar karşısında akıl yürütme sürecinde çocukların yaratıcılığını geliştiren, aynı zamanda kendi özdenetimlerini sağlayabilen ve kendi bağımsızlıklarını kazanmalarına destek olan bir süreçtir (Yılmaz, 2003).

Okul öncesi dönemde verilen eğitim ile çocukların ilerdeki yaşamı etkilenir. Gelişimin en hızlı ve kritik yılları erken çocukluk yıllarıdır. Bu yaşlarda elde edilen kazanımların çoğu yetişkinlikte sergileyeceği tavır, kişilik yapısını, alışkanlık, inanç ve değerlerini oluşturmaktadır (Yaşar-Ekici, 2013:16).

Okul öncesi dönemde kişiliğin temelleri atılır ve çevreden en çok etkilenilen dönemdir. İnsan hayatında kritik bir dönemdir çünkü her türlü öğrenmeye müsaittir (Ekinci Vural, 2006:11).

Çocuğun temel alışkanlıkları ve kişilik yapısı bu dönemde oluşmaya başlar. Bedensel ve zihinsel gelişimi, kişilik gelişimini etkilerken duygusal ve sosyal gelişiminin de hızla biçimlendiği bir dönemdir. (Koçyiğit, Tuğluk ve Bay, 2008:82).

Sosyal gelişimi hızla devam ederken çocuklar kendi akranlarıyla bir araya gelerek hem bireysel hem grup içerisinde iletişim kurmaya başlar. Grup oyunları içerisinde söz alır, kendini keşfeder. Kendi istediklerini ve haklarını korurken başka arkadaşlarının da hak ve özgürlüklerine saygı duymaya başlar (Oğuzkan ve Oral, 2003). Bu sayede çocuk daha çok arkadaş edinebilir. Daha fazla beceri kazanmasıyla beraber olumlu davranış sergiliyor olmaktan haz duyabilecektir (Birkan, 2002:19).

Son yıllarda arkadaşlarıyla alay eden, zorbalık yapan ve bunun yanı sıra arkadaşlarına takılıp saldırganlık davranışların artış göstermiştir. Bunun sonucunda beraber aileler,

araştırmacılar, eğitimciler ve sağlık alanında çalışanlar çocukların sosyal ve duygusal gelişimleri üzerinde yoğunlaşmışlardır. Bu davranışlar okul öncesi dönemde sosyal ve duygusal gelişimleri yeterli desteklenmedikleri durumda ortaya çıkmaktadır. Öfke, bağırma ve ağlama gibi tepkiler, çocukların hızlı büyüdükleri dönemde kolaylıkla kendini gösterebilen davranışlardır. Sıklıkla bir çocukta gözleniyor ise problem davranışı olarak tanımlanabilmektedir (zbey ve Alisinanoğlu, 2009:38).

Çocuklar zamanlarının çoğunu okulda geçirmektir. Bu sebeple sorunlu davranışlar kendilerini en doğal haliyle okulda göstermektedir. Bu durumları doğru tespit etmede öğretmenlere önemli görevler düşmektedir. Öğretmen ocukların gelişim alanlarına iyi bilmesi çocuklarda istenilen davranışı kazandırmak için mühimdir. Bir ğrencinin akranları tarafından sürekli reddedilmesi, mutsuz olması, önemsenmemesi ve sürekli başkalarının eleştirilerine maruz kalması davranış problemlerine bağlı olup olmaması öğretmenleri tarafından değerlendirilir (Alisinanoğlu ve Kesicioğlu, 2010:95).

Çocuğun gelişimi tesadüflere bırakılmamalı, aksi takdirde fark etmeden ocuk zarara uğrayabilir. Okul ncesi dönem kendi içerisinde birçok kritik dönemi içerir ve akışına bırakılmamalıdır. Bu sebeplerle bu dönemde verilen eğitim oldukça önemlidir (Aral ve ark., 2002).

2.1.2 Okul ncesi Eğitim Programları

Okul ncesi eğitim, çocukların doğdukları andan itibaren başlayarak devam eden ve 0-ile 6 yaş arası dönemini kapsayan ve çocukların sonraki yaşamlarına önemli oranda katkı sunan, çocukların zihinsel, dilsel, duygusal, sosyal, motor ve psikolojik gelişimlerini önemli oranda tamamladıkları ve bu çerçevede kişiliklerin oluşturdukları birçok temel alışkanlığı kazandııkları “erken çocukluk ağı” olarak da ifade edilen eğitim ve gelişim sürecidir (Dşek, 2008:1; Vural, 2006:1).

Okul ncesi eğitim programı 1989 yılında geliştirildikten sonra, 1994 yılında geliştirilerek üç farklı programda birleştirilmiştir. 2002 yılında “36-72 Aylık ocuklar İçin Okul ncesi Eğitim Programı” olarak uygulanmasına karar verilmiştir. 2006 yılına gelindiğinde ise sarmal, bütüncül ve gelişimsel bir anlayış özellikleriyle ortaya koyulmuştur (MEB, 2006).

Okul ncesi eğitim programlarında yaratıcı, yenilikçi, kendi sorunlarını çözme becerisi olan, durumları yaratıcı bir yapıda değerlendiren, kendi kültürü ve farklı kültürlerin anlayışlarını ve değer yargılarını yorumlayarak anlayabilen ve tüm bu özellikleri

toplum ve insanlık adına kullanabilen bireyleri yetiştirmeyi hedeflemektedir (Tuğrul, 2005:1).

Erken çocukluk dönemi üzerinde çalışan eğitimciler, program ve değerlendirmenin oluşmasında, çocuğun bireysel ilgi ve ihtiyaçlarını dikkate alarak onların gelişim ve öğrenme şekillerine yönelik teorik bilgiler ve araştırmaların sonuçlarına göre planlama yapılması gerektiğini düşünürler (Mağden, 1993).

Okul öncesinde alınan kararlar bir veri toplama süreci gerektirir. Eğitimi planlama amacıyla yapılan ölçme ve değerlendirme kapsamlı bir süreçtir. Okul öncesi değerlendirme yapan kişinin tecrübesi, farkında oluşu ve öznelliğini kapsar, kişinin zihinsel ürünü olarak ta düşünülmektedir (Bentzen, 2005).

Türkiye’de 1994 yılı öncesinde anaokullarında görev alan öğretmenler Milli Eğitim Bakanlığının hazırlayıp sunduğu programları faydalanarak üniteleri ve günlük planları hazırlamaktaydılar. MEB tarafından ünite başlıkları 1994 yılının başında tebliğler dergisinde yayınlanmıştır (MEB, 1994)

Okul öncesi dönemde ilk taslak program 1989 yılında uygulanırken program çocukların sadece bilişsel gelişimi ile sınırlı kalmış, ezbere dayalı bir yaklaşım sergilenmiştir. Okul öncesi dönemlerinde duygusal, sosyal, dilsel, bilişsel ve psikomotor gelişim alanlarında hızlı ilerleme gösterebilecek çocuklara, konu merkezi hedef ve hedef davranışlar beklenen katkıyı sağlayamadığından İlk olarak 1994’te okul öncesi eğitim programı resmi olarak hazırlanmıştır. Program geliştirmek bir süreçtir. 2002 ile 2006 yıllarına gelindiğinde ise değişen gereksinimler doğrultusunda farklı eğitim programları gelişmiştir (Kandır vd., 2010: 78; Düşek, 2008: 102; MEB, 2006: 17 Kandır, 2002: 9).

Güncellenen 2012 programı çocukların gelişim özelliklerine göre üç ayrı yaş grubu doğrultusunda revize edilmiştir. Göstergeler ve kazanımlar bir bütün olarak ele alınmıştır. Öğretmenler kendi yaş gruplarında (36-48 ay, 48-60 ay veya 60-72) bulunan çocuklara göre kazanım ve gösterge seçerken gelişimlerine dikkat etmesi gerekmektedir (MEB, 2012)

Programda bulunmayan göstergeler ya da kazanımlar ihtiyaç duyulması halinde öğretmenlerce eğitim programlarına dahil edilebilmektedir. Söz konusu bu programlar çocukların gelişimini destekleyen ve önlem alınabilen çok boyutlu gelişimsel

programlardır. Bu programlar eklektik modelde ve sarmal yaklaşımda hazırlanmaktadır (MEB, 2012; MEB, 2013).

Bakanlık tarafından dünyada yaşanan değişimler doğrultusunda yeni programlar geliştirme çabaları devam etmiştir. Bu kapsamda ülkemizde uygulanan okul öncesi eğitim programları farklı yıllarda yeniden ele alınmış ve geliştirilmiştir. Bu bağlamda 1994 ve 2002 yıllarındaki eğitim programları daha çok davranışçı yaklaşıma göre oluşturulmuştur. 2006 yılı eğitim programı ise yapılandırmacı ve çoklu zekâ yaklaşımı temel alınarak oluşturulmuş programdır (Gelişli ve Yazıcı, 2012:85).

2.1.3 MEB Okul Öncesi Eğitim Programı 2013

Güncellenen okul öncesi eğitim programının 2012-2013 eğitim öğretim dönemi içerisinde pilot çalışmaları yapılmış ve daha sonra Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından 2013 yılındaki kararıyla tüm okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanmıştır (MEB Kurul Kararı, 2013).

Bu programdaki temel özellikler; çocuğu merkeze alması, konuların araç olarak görülmesi, esnek olması, oyun temeline dayanması, keşif edici öğrenmeyi önceliklemesi, öğrenme merkezlerine olan önemi artırması, yaratıcılığı geliştirmesi, toplumsal ve evrensel değerleri öncelmesi, çok yönlü değerlendirme süreçlerini ele alması, özel gereksinimi olan çocuklar açısından farklı uygulamalara imkan tanınması, rehber hizmetlerini önemsemesi ve öğretmenlere özgürlük alanı tanınması olarak sıralanabilir (MEB, 2012; MEB, 2013:14-17:37).

Eğitim programı gelişimsel bir programdır. Dolayısıyla çocukların gelişim seviyesini özelliklerini dikkate alan ve bu noktada tüm gelişim alanlarını geliştirmeyi hedefleyen bir programdır. Bunun yanında Sarmal bir yaklaşım ile hazırlanan bu program eklektik modeldedir (MEB, 2013:15).

Programda göstergeler ve kazanımlar baz alınmıştır. Ayrıca çocukların gelişimsel özellikleri yaşlarına göre göstergeler ve kazanımlar ise bütünsel olarak değerlendirilmiştir. Çocukların gelişimsel özellikleri akademik araştırmalar doğrultusunda üç farklı yaş grubu açısından ayrı ayrı düzenlenmiştir fakat öğretmenlerin kendi yaş grubunda bulunan çocuklar için program kazanımlarını ve göstergelerini seçerken çocukların gelişimsel özelliklerini dikkate almaları gerekmektedir. İhtiyaç duyulması halinde programda bulunmayan bir gösterge ve kazanım öğretmenlerce tespit edilerek eğitim programlarını dahil edilebilmektedir.

Fakat bu tarz düzenlemelerin gerekçeleri iyi şekilde belirlenmeli ve dahil edilen gösterge ve kazanımlar Türk milli eğitimi temel amaçları ve felsefesi ile tutarlı olmalıdır (MEB, 2013:18).

Okul öncesi eğitim süreçleri çocukların içerisinde yaşadıkları çevrenin farkına varmalarını sağlamakla birlikte sosyal uyumlarını desteklemektedir. Çocukların bu farkındalığı gerçekleştirebilmeleri için ise eğitim ortamının iyi şekilde düzenlenmesi ve eğitim programlarının nitelikli bir uygulayıcı tarafından yerine getirilmesi gerekmektedir. Tüm bu bileşenler bir okul öncesi eğitim sürecinde bir araya gelerek çocukların bütün gelişimsel alanlarını ve sosyal uyumlarını desteklemektedir (Toran, 2011:47).

2.2 Okul Öncesinde Montessori Eğitim Modeli

2.2.1 Montessori eğitim modeli

Piaget, Gessel ve Montessori, gibi düşünürler günümüzde dünyanın okul öncesi eğitim teorileri konusunda en etkili düşünürleri olarak sıralanabilir. Bu düşünürler tarafından ortaya atılan görüşler ve bu görüşlerden yararlanılarak geliştirilen eğitim programlarının her biri ayrı birer kitaba konu olacak nitelikte görüşlerdir (Oktay, 1993).

Montessori eğitimindeki temel özellikler çocuklar açısından etkili ve nitelikli bir program sunması, çocukları merkeze alması, çocukların kendi kendilerine öğrenme ve özerklik kazanma imkanı sağlaması, düzenli bir ortam yaratması, eğitimin erken yaşlardaki önemine dikkat çekmesi, kişisel eğitim sunması ve eğitim süreçlerine ailelerin katılması gibi çalışmaları kapsamaktadır (Morrison, 1998:97).

Montessori tarafından önerilen eğitim sistemi öğrenme süreçlerini henüz başlayan çocukların psikolojik ve doğal eğilimlerini baz alarak gelişimlerini destekleyen bir sistemdir. Çocukların bu doğal psikolojik eğilimleri doğumlarıyla başlayarak yetişkinliklerine kadar devam eden gelişimsel ilerlemeleri, topluluk oluşturma ve uygarlık geliştirme gibi insanlık eğilimleridir (Dresser, 2000:22).

2.2.2 Montessori Eğitim Yöntemi

Okul öncesi eğitim konusunda ülkemizde birçok araştırma uygulanmaktadır. Bu araştırmalar daha çok çocuğun okul öncesi eğitim imkanlarından istifade etmesi, okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapacak eğitimcilerin yetiştirilmesi, bu kurumların

fiziksel imkanlarının geliştirilmesi ve bu kurumlarda uygulanan programların güncellenmesi gibi farklı konulardadır. Fakat çocuklar açısından gerçekleştirilen bu araştırmalar bazı alanlarda yoğunlaşmaktadır. Bu nedenle ülkemizde bazı alternatif düşüncelerin uygulanarak bu yönde bilimsel çalışmaların gerçekleştirilmesine ihtiyaç duyulmaktadır. Montessori eğitimi bu noktada alternatif bir yaklaşım olarak birçok ülkenin uyguladığı ve uygulamalarıyla çocukların gelişimsel süreçlerinin olumlu yönde geliştiği bir eğitim sistemidir. Türkiye’de sınırlı düzeyde de olsa son dönemlerde bu yaklaşımın uygulandığı okul öncesi eğitim kurumlarında farklı model denemeleri gerçekleştirilmektedir (Toran, 2011:52).

Montessori hazırladığı eğitim programında hazırlanmış olduğu ortamda çocukların gelişimlerine uygun özgürce kullanabilecekleri bir düzen oluşturmuştur. Çocuğun doğal olarak yaptığı hareketler önemlidir. Bu hazırlanmış ortamda çocuk çevresi ile fiziksel ve zihinsel birliğini ortaya koyar (Çağlak, 2005: 241-242).

Montessori eğitim sistemine göre eğitim konusunda yapılacak reformlar insanın akademik açıdan incelenmesi ile yapılmalıdır. Diğer bir anlatımla eğitim önce insanı tanımaya destek olmayı amaçlamalıdır. Bu sayede insanoğlu gelişen uygarlık sonucunda farklılaşan koşullara uyum sağlayabilmektedir. Bu nedenle çocukların keşif süreci ve özgürleştirilmesi eğitimin amaçlarındandır. Bunu hayata geçirebilmek çocukların doğal düzeni, doğal uyumu, doğa güzelliklerini anlaması ve bundan haz almaları ile mümkündür (Korkmaz, 2006:51; Temel, 2005).

2.2.3 Montessori’nin Eğitim Felsefesi

Montessori geliştirdiği eğitim yaklaşımında hem kendi döneminin hem de kendinden önceki dönemlerin filozof eğitimci görüşlerinden etkilenmiştir (Toran, 2011:13). Bu eğitim sisteminin temel düşüncesi insanın doğuştan iyi olduğuna dönüktür ve temel amacı ise insanın kendisini gerçekleştirmesidir (Toran, 2011:11).

Montessori zihinsel engeli bulunan çocuklar ile çalıştığında bu çocuklardaki temel sorunun tıbbi bir sorun olmadığını eğitimden kaynaklı bir sorun olduğunu ve bu nedenle bu çocuklara verilecek eğitimler ile bu çocukların kendilerine yetebileceğini savunarak birçok araştırmacıdan ayrılmış ve özel ihtiyacı bulunan çocuklar açısından eğitim sistemleri geliştiren Seguin’nin ve Itard’ın araştırmalarını incelemiştir (Morrison, 1998:74).

2.2.4 Montessori Metodunun Oluşum Süreci

Chiaravalle kasabesindeki bir maliyecinin kızı olan Montessori, 31.08.1870'de doğmuştur. Roma'da ilkokul ortaokulu tamamlayarak 1890'da Roma Üniversitesi matematik ve doğa bilimleri bölümünü bitirerek 1892'de İtalya'daki ilk kadın tıp doktoru olmuştur (Wilbrandt, 2008).

Montessori akademisyenlik yaptığı hastanede çocuklar üzerine çalışmıştır. Çalışmaları sırasında Séguin geliştirdiği özel eğitim yöntemi üzerine ihtisaslaşmıştır. Zihinsel anlamda engelli olmanın tıbbi bir problem olmadığını, eğitimsel bir problem olduğu düşüncesiyle diğer doktorlarla yollarını ayırmış ve kullandığı metodu sadece engelli çocuklar üzerinde değil, normal çocukların gelişiminde de kullanabileceğini savunmuştur (Korkmaz, 2006:59).

Maria Montessori metoduna, Çocuklar Evi ile 1906 yılında uygulanmaya başlanmıştır. Eğitim öncelikli olarak okul öncesi dönemdeki çocuklara uygulanarak diğer eğitim dönemlerini de içine alarak yaygınlaşmaya başlamıştır. Bu sayede Montessori metodunun uygulandığı okulların sayıları bütün dünyada binleri bulmuştur. 1929'da Maria Montessori kurmuş olduğu "The Association Montessori International" derneği Montessori metodunun uygulanması ve tanınmasına fayda sağlamıştır. Günümüzde bu dernek başta olmak üzere başka vakıf ve derneklerde aktif olarak Montessori çalışmalarını sürdürmektedir. Ülkemizde anaokulu düzeyinde Montessori metodunu uygulayan okullar bulunmaktadır (Korkmaz, 2005:4). İlköğretim sınıflarında da Montessori eğitimi destekli sınıflar açılmaya başlanmıştır.

Yıllar süren çalışmalarından sonra Montessori'nin ilk kitabı olan "Montessori Yöntemi (The Montessori Method)" 1909 yılında yayımlanmıştır (Lillard, 2013)

2.2.5 Montessori Yaklaşımında Temel Kavramlar

İlk Çocuklar Evi (Casa Dei Bambini): 1906'da açılan çocuk evi ile ilk olarak uygulamaya konulmuştur. İlk olarak uygulandığı dönemde sadece okul öncesi çocuklar için uygulanmış ancak daha sonra diğer tüm eğitim kademelerinde uygulanacak şekilde genişlemiştir (Korkmaz, 2013:12-13).

Gelişim Evreleri: Montessori eğitimcileri genel olarak doğumdan 6 yaşa birinci dönem, 6 yaştan 12 yaşa ikinci dönem, 12 yaştan da 18 yaşa karşılık gelen üçüncü dönemden bahsetmektedirler. Bunun yanında 18'den başlayarak 24 yaşa kadar süren dördüncü dönemde bulunmaktadır. Her dönem farklı karakteristik özellikleri

barındırmaktadır. Montessori okulların gelişim dönemleri açısından ayrıştırılmasını savunmaktadır. Bundan dolayı Montessori eğitim sistemine göre ayrılan okullar erken çocukluk dönemi, başlangıç programları ve ikinci programlar olarak farklı yaş grupları içerisinde bölmüştür (Seldin ve Epstein, 2003).

Birinci evre 0- 6 yaş dönemini kapsar. Bu dönemin 0-3 yaş ve 0-6 yaş olmak üzere alt dönemleri vardır. İlk dönem içerisinde çocuklar genellikle duygusal birer kaşif gibidirler. Bu dönemde çocuklar kültürlerini, dillerini, çevrelerini ve zekalarını her bakımdan öğrenerek oluştururlar. Bu dönemde çocuklar yetişkinlerin anlam veremediği bir zihin yapısına sahiptir (Korkmaz, 2013:73).

İkinci dönemde ise çocuklar yavaş yavaş bilinçsiz olarak elde ettikleri bilgiden bilinçli olarak elde ettikleri bilgiye geçmektedirler. Çocuklar bu dönem sonunda gerçeklik ve itaat ilkesine karşı farkındalık kazanmaya başlar. Bu sayede hayal gücü ve yaratıcılıkları gelişir (Topbaş, 2013:34).

Bu dönem içerisinde çocukların zihinsel yapıları aynıdır. Fakat çocuklar yetişkinlerden etkilenmeye başlamaktadırlar. Dolayısıyla bu dönemde çocuklar açısından emici zihin devreye girmektedir. Bu dönemde çocukların kişiliklerinde bazı değişiklikler yaşanmakta ve çocuklar çevrelerine hükmetmeyi istemektedirler. Çocuklar açısından oyun gerçek bir iş olarak görülür ve çocuklar kendi gelişimleri için çalışırlar. Bu periyodu Montessori “karakterin biçimlendiği embriyotik periyot” şeklinde adlandırmaktadır (Korkmaz, 2013:73-74).

Emici Zihin: Bebeğin doğumu ile başlayan öğrenme sürecindeki karmaşık süreçler yetişkinlerin zihinlerindeki süreçten farklı gerçekleşmektedir. Çocuklar bilinçsiz bir zihinsel öğrenmeye sahiptirler. Bu dönem “Emici Zihin” olarak adlandırılır (Korkmaz, 2013:76).

Sıfır ile üç yaş arasındaki çocuklar farkında olmadan çevrelerinden etkilenir ve bunları zihinsel olarak kaydetmektedirler. Montessori 0-3 yaş arasında ki bu zihinsel faaliyetlere bilinçsiz emici zihin olarak ifade etmektedir (Dresser, 2000:30; Torrence & Chattin-McNichols, 2005:368).

Çocuk çevresinden duyduğu bütün sesleri bilinçsiz bir şekilde birbirinden ayırt edebilir. Adım adım duyduğu sesleri ayırt eder, anlamlandırır. İşittiği seslerde kendi anadiline ait kelime yapılarını, cümle içerisinde anadilinin kelimelerini ve seslerini ayırt ederek öğrenebilmektedir. Bunun için çocuğun özel bir eğitim almasına gerek yoktur.

Bilinçsiz emici zihin döneminde öğrencilen dil, kalıcı dil yani anadili olarak ta öğrenilir (Korkmaz, 2006:72).

Emici zihin çocukların içerisinde yaşadıkları çevreye karşı uyumlarını sağlamaktadır. Uyum sağlayabilmesi için bulunduğu çevrenin diline, sosyal kültür yaşamına ve hareketine ihtiyaç duymaktadır. Bütün bunların sağlıklı gerçekleşmesi durumu çocuğun kişiliğinin oluşmasını sağlamaktadır (Banks, 1995:11).

Özgürlük ve Disiplin: Montessori eğitiminin merkezi özgürlüktür. Bu eğitim sisteminin temeli Rousseau'nun eğitim konusundaki düşüncelerine dayandırılmaktadır. Eğitimi özgürlük kavramıyla ilişkilendiren bir yaklaşım insancıl, etkinlik ve öğrenci odaklı eğitimi temel alır (Hesapçioğlu ve Akbağ, 1996:1).

Montessori sisteminde çocuklar 'kendi başıma yapmama yardım et' felsefesinden yola çıkarak yetişkinlerden yardım talep ederler. Buradaki amaç rehberin verdiği geleneksel eğitim ile sınırlandırılmadan kendi gelişim ihtiyacına göre bilgileri doğal süreçte kazanmasıdır (Savard, 1976: 29).

Montessori'nin düşüncelerinden hareketle disiplin ve özgürlüğün farklı şeyler olmadığı bu iki kavramın madalyonun yüzleri gibi düşünülebileceği söylenebilir. Özgürlük "her istediğimi yaparım" olarak düşünülemez. Özgürlük "hem kişilerin kendileri için hem de başkaları için iyi olanı tercih etme" becerisidir. Özgürlüğün anlamı sorumluluk alma ile çok bağlantılıdır. Bir kişiye ne kadar çok özgürlük verilirse, sorumluluk ve görev almaya o kadar ilgi duyar. "Bunu yapmak istiyorum veya bunu yapmak istemiyorum" kararının irade ve özgürlük ile alınabilmesi Montessori'nin düşündüğü ' iç özgürlüğünü ' ifade eder. Montessorinin ifade ettiği disiplin gelenekse bir otorite ve disiplin anlayışı değildir. Maria Montessori disiplininde faal olması gerektiğini vurgulamıştır (Yiğit, T., 2008:45)

Bahsi geçen disiplin günlük yaşamımızda ki kurallarımıza riayet etmemiz gerektiği anlamını taşır. Çocuklar da bazı kurallara göre şekillenirler. Bir grup içerisinde yer almanın ve davranışların kuralları vardır. Her şeyden önce çocuklara kurallara neden gerek duyulduğu öğretilmeli ve anlatılmalı. Gerekliliğini öğrendiği durumda yaşamı boyunca kurallara bağlı kalacaktır. Pozitif yönergelerle, mesela bir çocuğa hareketsiz oturmasını söylemek yerine nasıl oturması gerektiği öğretilmeli. Bu sadece okul içinde bir oturma değil hayatında ki oturma düzeni ve tertibi öğrenmesini sağlayacak toplumsal disiplinleri içinde barındırır (Wilbrandt, 2007).

Bağımsızlık: Çocuklardaki ilk içgüdü bir başkası tarafından yardım almadan yalnız hareket edebilmesidir. Çocuk bağımsız düşüncesi ile kendisine yardım etmeyi isteyenlerden uzak durur. Engellerle karşılaşan çocuk bir müddet sonra başarılı olamayınca tek başına hareket etmekten vazgeçebilir. Doğasından uzaklaşan çocukların bir şekilde bağımsızlık iç güduları yok edilebilir. Doğasından uzaklaşmış olan çocuklarda daha farklı problemlerle karşılaşabilir. Kendi kararlarını alamama, fikir beyan edememe gibi (Montessori, 1953:90-91).

Montessori’i yaklaşımına göre, çocukların kendi başlarına yapmaya çalıştıkları işleri ellerinden alarak onlara yardım etmiş olmayız. Bu şekilde ancak çocukların özerk bir kişi olarak yetişmelerine ve bağımsız davranmalarına engel oluşturmuş oluruz. Kendi işleri başkaları tarafından yapılan çocuklar ilerde günlük hayattaki basit işleri bile yardımsız yapamazlar. Montessori’ye göre, yapılacak işi çocuğun anlayabileceği düzeyde ona anlatıp, gösterip onun kendi başına deneyimlemesine fırsat vermekle sınırlandırılmalıdır (Schafer, 2006:31-32).

Başka bir açıdan bakılacak olursa çocuklar yaptıkları işi kendi başlarına yaparak kendilerini işe yarar bireyler olarak görmekte ve kendilerini değerli hissetmektedirler. Bir şeyler yapma ve çalışmanın hazzına varan çocuklar üretme ve çalışmaya saygı duyar ve böylece çalışan emeğine de saygılı davranırlar. Böylelikle çocuklar daha sonra kendine güvenen ve çalışkan bireyler olarak çevresindekilere saygılı ve değerli davranan kişi olacaklardır (Bayram, 2014:77).

2.2.6 Montessori Eğitim Modelinde Erken Çocukluk Materyalleri ve Hazırlanmış Ortam

Hazırlanmış ortam, çocukların kendi çevrelerini ve düşünme yapılarını özgürce düzenlemelerine fırsat yaratmaktadır (Torrence ve Chattin-McNichols, 2005:368).

Ortam çocuğun hiç kimseden yardım almadan tek başına öğrendiği bir düzende hazırlanır. Ortamı en önemli kılan unsur materyallerdir. Materyaller mobilyalardan, masalardan, iş halılardan ve günlük hayatta karşılaşabilecekleri nesnelere oluşmaktadır. Bu materyaller çocukların boylarına uygun olarak tasarlanır (Yaşar-Ekici, 2015)

Öğretmen çocuklara hazırlanmış bir ortam oluşturur. Hazırlanmış ortam çocuğun ihtiyaç duyduğu ve merakı yönünde gelişimi için fırsat oluşturmaktadır (Topbaş, 2013: 48).

Montessori tarafından hazırlanan materyallerin her biri öğretim materyalidir. Özellikle duyularının gelişimine yoğun katkı sağlamaktadır. Çocuk bu ortamda huzurla çalışabilir. Çocuk kendi ilgisi doğrultusunda bir materyal seçer. Onunla çalışmasını tamamladıktan sonra çalışmayı aldığı yerine koyar ve başka bir çalışmaya yönelir. Materyallerin kendi içinde hata kontrolü bulunur ve çocuk bu sayede bir yetişkinden uyarı almadan materyalini çalışırken çalışmasındaki hatayı fark edebilir ve kendi kontrolünü sağlayabilir. Çocuklar defalarca deneyerek çalışmayı tekrar eder (Topbaş, 2013: 71).

Materyaller açık raflarda, kurulu düzenlenmiş ve eksiksiz olarak yer alır. Materyaller basitten zora, soldan sağa ve renk uyumlarını dikkate alarak sıralanır. Her bir materyalin parça sayısı 10 tanedir. Öğretmeninden materyalin sunumunu aldıktan sonra çocuk özgür seçimi ile tercih ettiği çalışmayı yapabilir (Çakıroğlu Wilbrandt, 2013).

Montessori çocukların keşfetme ihtiyacından bahseder. Materyallerini tasarlarken de bunu göz önünde bulundurmıştır. Montessori materyalleri çocuğun kendi doğal yapısını kazanmasına yardımcı olmaktadır. Yetişkinlerin tercihlerinden ziyade kendi tercihlerini yapabildiği ve hiçbir baskı altında olmadığı öğrenme fırsatı oluşturulur. Kendi başına bir işi tamamlayabilen bir çocuk kendi kişiliğinin de kendi özüne, doğasına göre oluşturur (Durakoğlu, 2010: 174).

2.2.7 Montessori Eğitim Programı ve sınıfları

Montessori eğitim sisteminde günlük hayat becerisi, matematik, duyu eğitimi, dil geliştirici eğitim ve kozmik eğitim olmak üzere beş farklı temel alan bulunmaktadır (Ayhan ve Aral, 2012: 119).

Montessori sınıflarında karma yaş sistemi uygulanır. Üç ile altı yaş arasındaki çocuklar aynı sınıfı paylaşırlar. Böylece küçük çocuklar kendilerinden yaşça büyük olan çocuklardan öğrenme imkânı bulurlar. Küçükler büyüklerden öğrenirken büyüklerde küçüklere yardımlaşma duygusu geliştirirler (Köksal Akyol, 2005:248).

Günlük yaşam alanındaki çalışmalar bir Montessori sınıfının en temel alanlarından. Bu alandaki materyaller evdeki düzenden sonra okul düzenine geçmelerine yardımcı olur. Bu alanda çevre bakımı, kişisel bakım, hareket kontrolü, sosyal etkileşim gibi bir çok alanı desteklemektedir. Günlük yaşamın temel alan olarak bilinmesi diğer alanlarda zemin hazırlamasından kaynaklanmaktadır. Örneğin çocuk bu alanda kaşık

tutma, aktarma gibi küçük kas gelişimini sağlar buda dil alanında ki yazma becerilerini küçük yaştan desteklemektedir. (Torrance ve Chattin-McNichols, 2005:375; Poyraz ve Dere, 2001:148).

Duyu alanında çocuk beş duyusunuda aktif olarak kullanabilir. Bu alanda ağırlıklar, sesler, tatlar, boyutlar, kokular, geometrik cisimler ve farklı yüzeyler ile hissederek öğrenebilir. Duyu materyalleri ile soyut, kalın-ince, derin-sığ, uzun-kısa, büyük-küçük gibi kavramları somut bir şekilde eline alarak, dokunarak öğrenme imkânı elde eder (Ayhan ve Aral, 2012: 121).

Matematik alanında çocuğun somut kavramları materyallerle çalışarak matematiksel kavramların alt yapısını oluşturmasına yardımcı olmaktadır. Soyut kavramları somutlaştırarak öğrenmesine kolaylık sağlayarak sağlam bir temel oluşturmaktadır (Oğuz ve Akyol, 2006: 249).

Matematik materyalleri ile çocuklar sayıları görsel olarak tanıyabilir, rakamları yazabilir, sayı ve miktar eşleştirebilir. Sayıları öğrendikten sonra tek ve çift kavramlarını da materyaller ile öğrenebilir. Çocuklar toplama-çıkarma, çarpma-bölme işlemlerini dört basamaklı sayılarla yapabilecek seviyeye ulaşabilmektedirler (Ayhan ve Aral, 2012: 121-122)

Montessori eğitim sisteminin uygulandığı sınıflarda dil konusunda çocukların edindikleri dili geliştirmeleri açısından tüm imkânlar yer almaktadır. Bu sınıflarda başlangıç düzeyinde çocukların sözel dil yeteneklerini geliştirmek ve ana dil yapılarını keşfetmelerini sağlayabilmek açısından ses oyunları oynanmakta ve çocuklara seslerin farkına varmaları sağlanmaktadır (Torrance ve Chattin-McNichols, 2005:376). Çocukların maruz kaldıkları kavramların somut olarak hazırlandığı bir alandır.

Kozmik alanda çocuğun yaşadığı evreni, dünyayı içinde bulunduğu coğrafyayı tanıma fırsatı yakalaması amaçlanmaktadır. Dünya küresi ile kıtalar ve bölgeler incelenmektedir. Coğrafya alanında dört element ile kara hava su ve bu alanda yaşayan hayvanlar ve kullanılan araçlara kadar eğitim bilgileri sunulmaktadır. Aynı zamanda hayvanların yaşam döngüleri, kısımlarını içeren yapboz, kart takımları bulunmaktadır (Büyüktaşkapu, 2012: 20).

2.2.8 Okul Öncesinde Montessori Eğitimi Üzerine Yapılan Araştırmalar

a) Yurt İçinde Yapılmış Araştırmalar

Korkmaz (2005), yaptığı araştırmada Türkiye'deki Montessori okullarını yönetim ve finansman açısından incelemiştir. Araştırmada Montessori metodunun uygulandığı okulların programları, öğretim akışları, yönetim ve finansman açısından detaylı şekilde incelenmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgularda Montessori metodunun uygulandığı okulların %60'ının Montessori standartlarını %85 oranında sağladığı görülmüştür.

Başka bir çalışmada ise Erben (2005) zihinsel ve işitme engeli bulunan öğrencilerin görsel algı düzeyleri ve dil becerileri üzerinde Montessori eğitim materyallerinin etkisini incelemiştir. Araştırma Konya ilinde iki farklı rehabilitasyon merkezinde, on deney on kontrol grubu (20 öğrenci şeklinde) toplam 40 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Araştırma sonucunda Montessori materyalleri çerçevesinde hazırlanan araçların zihinsel ve işitme engeli bulunan öğrencilerin dil becerileri ve görsel algı düzeyleri üzerinde olumlu etkileri olduğu sonucuna varılmıştır.

Aydoğan (2007) yaptığı araştırmada 6 yaşında olan çocukların geometrik şekiller ve sayılar ile ilgili kavramları geliştirebilmelerinde Montessori yöntemi çerçevesinde hazırlanan eğitim programlarının ne derece etkili olduğunu incelemiştir. Araştırmada elde edilen bulgularda Montessori eğitim yöntemine uygun şekilde hazırlanan programların uygulandığı çocukların, mevcut programın uygulandığı çocuklara kıyasla geometrik şekiller konusunda üçgen, dikdörtgen, kare ve daire şekillerini ayırt etme ve tanıma davranışlarının anlamlı seviyede yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca istatistik analizler sonucunda deney grubu ve kontrol grubunun ön test puanları kontrol altına alındığında düzeltilen son tez puanları ortalamalarının deney grubu lehine anlamlı seviyede farklı olduğu görülmüştür.

Koçyiğit ve Kayılı (2008), yaptıkları araştırmada Montessori yöntemi ve normal müfredat ile eğitim doğrultusunda eğitim gören okul öncesi çocuklarının sahip olduğu sosyal beceriler karşılaştırılmıştır. Araştırmaya 122 anaokulu çocuğu dahil edilmiştir. Bu çocukların 62'sine Montessori eğitimi verilirken 60'ı normal müfredatta eğitim almaktadır. Araştırma sonucunda, Montessori yöntemine göre eğitim gören okul öncesi çocuklarının normal müfredat doğrultusunda eğitim gören çocuklara göre

sosyal etkileşim, sosyal özerklik, sosyal işbirliği alt boyutları puanları açısından olumlu yönde ve anlamlı seviyede farklılık gösterdiği görülmüştür.

Öngören (2008) yaptığı araştırmada okul öncesi eğitim kurumlarında eğitim gören dört ve beş yaş grubundaki çocukların geometrik şekilleri kavrama yetenekleri üzerinde Montessori eğitiminin etkisinin bulunup bulunmadığını incelemiştir. Araştırma Konya ilinde eğitim veren bir okul öncesi eğitim kurumu olan İhsan Doğramacı okul öncesi eğitim kurumunda eğitim gören dört ve beş yaş grubundaki 40 çocuk üzerinde yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda Montessori eğitim yöntemlerine göre eğitim gören çocukların geometrik şekilleri kavrama yeteneklerinin diğer çocuklara göre daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Yiğit (2008) yapmış olduğu çalışmada okul öncesi eğitim kurumlarında eğitim gören 4 ve 5 yaş grubundaki çocukların sayıları kavrama yetenekleri üzerinde Montessori eğitim yöntemlerinin geleneksel eğitim yöntemlerinin etkisini karşılaştırmıştır. Araştırma Selçuk Üniversitesi'ne bağlı olan İhsan Doğramacı Uygulama Ana Okulunda eğitim gören 4 ve 5 yaşlarındaki çocuklar üzerinde yapılmıştır. Araştırma deneysel olarak planlanmıştır. Araştırmaya 40 çocuk dahil edilmiştir. Çocukların 20'si 4 yaş grubunda diğer 20'si ise 5 yaş grubundadır. Araştırma sonucunda çocukların sayı kavramı kazanımları açısından Montessori eğitim yöntemlerinin daha etkili olduğu görülmüştür.

Bir başka araştırmada ise Beken (2009) 5 ve 6 yaş grubu çocukların el becerileri kazanımlarında Montessori eğitim yönteminin etkinliğine incelemiştir. Araştırmanın uygulaması Aydın ilindeki ana okullarda eğitim gören 5 ve 6 yaş grubunda 32 çocuk üzerinde yapılmıştır. Araştırma sonunda Montessori yöntemi ile eğitim gören çocukların el becerisi kazanımlarının Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programları kapsamında eğitim gören çocukların el becerisi kazanımlarına kıyasla daha yüksek seviyede olduğu görülmüştür.

Başka bir araştırmada Kayılı (2010) Montessori eğitiminin çocukların ilköğretime hazır bulunuşluk etkisini incelemiştir. Araştırma 5 ve 6 yaş grubunda 50 okul öncesi eğitim gören çocuk üzerinde yapılmıştır. Bu çocukların 25'i deney grubunu 25 ise kontrol grubunu oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda deney grubundaki çocukların okul olgunluğu son test puanlarının ön test puanları ortalamalarında anlamlı seviyede yüksek olduğu; deney grubunda bulunan çocukların sosyal beceri son test puanlarının ön test puan ortalamalarından anlamlı seviyede

yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca yine deney grubunda bulunan çocukların dikkat becerisi son test puanlarının ön test puanlarından anlamlı seviyede yüksek olduğu; deney grubunda bulunan çocukların okul olgunluğu son test puanlarının kontrol grubunda bulunan çocukların okul olgunluğu son test puanlarından anlamlı seviyede yüksek olduğu görülmüştür. Deney grubunda bulunan çocukların sosyal beceri son test puanlarının kontrol grubunda bulunan çocukların sosyal beceri son test puan ortalamalarından anlamlı seviyede daha yüksek olduğu bulgulanmıştır. Deney grubunda bundan çocukların dikkat toplama becerisi son test puanlarının kontrol grubunda bulunan çocukların son test puanlarından anlamlı seviyede yüksek olduğu; deneye grubunda bulunan çocukların son test puan ortalamalarının izleme testi puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmadığı görülmüştür. Sonuç olarak Montessori eğitim yönteminin okul öncesi eğitimi gören çocukların ilköğretime hazır oluşlarına pozitif yönde katkı sunduğu ve bu yöntemin mevcut okul öncesi eğitim programlarına kıyasla daha fazla etkili olduğu görülmüş.

Durakoğlu (2010) araştırmasında Montessori ye göre çocukların doğası ve eğitimi incelemiştir. Araştırma Montessori'nin çocukların doğa ve eğitim konusundaki görüşlerini ele almayı hedeflemiş ve böylece Montessori metodunun farklı unsurları değerlendirilmiştir.

Eratay (2011), engelli ve engelli olmayan okulöncesi çocuklarda Montessori yönteminin etkililiğini incelemiştir. Araştırmaya toplam 15 çocuk dâhil edilmiştir. Bu çocukların 13'ünde herhangi bir engel bulunmaz iken 1'i otistik 1'i ise hiperaktif tanısı almıştır. Araştırmada çocukların Montessori eğitimi aldıktan sonra ve almadan önceki sosyal ve bilişsel becerileri incelenmiş ve her iki grup açısından Montessori eğitiminin pozitif etkisinin olduğu görülmüştür.

Başka bir araştırmada ise Toran (2011) Montessori eğitim yönteminin çocukların sosyal uyumu, kavram kazanımı ve motor becerilerinin üzerinde ne düzeyde etkili olduğu incelenmiştir. Araştırmaya 48 çocuk dâhil edilmiştir. Bu çocukların 24'ü deney grubunu diğer 24'ü ise kontrol grubunu oluşturmaktadır. Deney grubundaki çocuklar Gazi Üniversitesi'ne bağlı uygulama anaokulunda eğitim gören çocuklardır. Kontrol grubundaki çocuklar ise Ankara Üniversitesi'ne bağlı okul öncesi eğitim kurumunda eğitim gören çocuklardır. Deney grubundaki çocuklar Montessori eğitim yöntemine göre eğitim alırken kontrol grubundaki çocuklar ise Milli Eğitim Bakanlığı eğitim programları çerçevesinde eğitim görmektedir. Araştırma sonucunda Montessori eğitim

yöntemlerine göre eğitim gören çocuklar ile mevcut müfredata göre eğitim gören çocuklar kıyaslandığında konum, sosyal ve bireysel farkındalık, materyal, zaman, sıralama, miktar gibi kavramlar açısından deney grubunda bulunan çocukların anlamlı şekilde daha farklı olduğu görülmüştür. Ayrıca sosyalleşme, günlük hayat, iletişim ve motor becerisi gibi sosyal uyum becerisi açısından Montessori eğitiminin çocuklar açısından olumlu farklılık yarattığı görülmüştür. Diğer taraftan küçük kas motor becerisi açısından da deney grubu ve kontrol grubu arasında deney grubu lehine istatistiki olarak anlamlı seviyede bir farklılık olduğu görülmüştür. Sonuç itibarıyla Montessori eğitiminin çocukların küçük kas motor, sosyal uyum ve kavram kazanımı becerisi edinmeleri üzerinde pozitif etkide bulunduğu ifade edilmiştir

Başka bir çalışmada ise Tepeli ve Yılmaz (2012), Montessori yaklaşımı çerçevesinde çoklu zekâ kuramına göre eğitim gören anaokulu çocuklarının sosyal kural algılarını incelemiştir. Araştırmaya 62 çocuk dahil edilmiştir. Bu çocukların yaş grupları ise 60 ile 66 ay arasında değişmektedir. (Montessori Yaklaşımı 21, Çoklu Zekâ Kuramına göre 19, MEB okul öncesi 22 çocuk). Araştırma sonucunda Montessori yaklaşımı çerçevesinde eğitim gören çocukların lehine sonuçlar bulgulara ulaşılmıştır.

Şahintürk (2012) yaptığı araştırmasında Montessori yönteminin çocukların yaratıcı düşünme becerilerine etkisini incelemiştir. Deneysel bir çalışma olan bu çalışmada deney ve kontrol grupları bulunmaktadır. (Deney grup, Kız 13, erkek 9 öğrenci olup kontrol grup kız 14, erkek 8 öğrenciden oluşmaktadır). Araştırma sonucunda Montessori yaklaşımının uygulandığı deney grubunda bulunan çocukların yaratıcı düşünme düzeylerinin, akıcılık düzeylerinin, ayrıntılilik düzeylerinin orijinallik ve esneklik düzeylerinin mevcut milli eğitim programlarının uygulandığı çocuklara kıyasla anlamlı şekilde farklı olduğu görülmüştür. Cinsiyet faktörü bağlamında değerlendirildiğinde ise yaratıcı düşünme ile cinsiyet arasında anlamlı düzeyde bir fark olmadığı görülmüştür.

Soydan (2013) yaptığı çalışmada Montessori öğretmenlerinin çocukların meraklarını uyandırmada kullandıkları stratejileri üzerinde çalışmıştır. Araştırma 10 Alman Montessori öğretmenine uygulanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin çocuklarda merak uyandırma konusunda en fazla özgür tercih, özel ilgi, konsantrasyon, hassas gözlem, hazırlanmış çevre, duyarlı çevre ve dikkat polarizasyonu gibi ilkeleri uyguladığı görülmüştür.

Kuşçu ve arkadaşları (2014), yaptıkları araştırmada Montessori eğitim yönteminin çocukların sıra bekleme, sorumluluk alma, başladıkları işi bitirme yeteneklerini kullanabilme etkisini değerlendirmeyi amaçlamışlardır. Araştırmaya 4 ila 6 yaş aralığında 60 çocuk dahil edilmiştir. Bu çocukların 30'u deney grubunu 30'u ise kontrol grubunu oluşturmaktadır. Çocuklar Konya Üniversitesi'ne bağlı İhsan Doğramacı anaokulunda eğitim görmektedir. Araştırma sonunda deney grubu ve kontrol grubu arasında anlamlı seviyede fark olduğu görülmüştür. Buna göre Montessori eğitim yöntemine göre eğitim gören çocukların geleneksel yöntem ile eğitim gören çocuklara kıyasla sıra bekleme, başladığı işi bitirme ve sorumluluk alma davranışlarını daha fazla sergilediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu noktada araştırma sonunda farklı eğitim yöntemlerinin okul öncesi çocukların eğitimlerine farklı bir bakış oluşturacağı ve erken çocukluk eğitimi açısından davranış kazandırma konusunda farklı yaklaşımlara ve yer verilebileceği önerilmiştir

Keçecioğlu (2015) yapmış olduğu araştırmada çocukların sahip oldukları sosyal becerileri eğitim gördükleri program türlerine kıyasla incelemiştir. Araştırma 5 yaş grubunda toplam 303 çocuk üzerinde yapılmıştır. Bu çocuklar MEB eğitim programları ve Montessori programlarına tabi olan farklı eğitim yöntemlerinde eğitim görmektedir. Araştırma sonunda Milli Eğitim Bakanlığı programlarına göre eğitim gören çocukların iletişim becerisinin Montessori yöntemine göre eğitim gören çocukların iletişim becerilerine göre daha yüksek seviyede olduğu bulgulanmıştır. Ayrıca Milli Eğitim Bakanlığı programlarına göre eğitim gören çocukların davranış problemi açısından Montessori eğitim yöntemine göre eğitim gören çocukların davranış problemlerine göre daha fazla olduğu görülmüştür. Diğer taraftan çocukların demografik faktörlerin sosyal beceri açısından farklılık yaratmadığı ancak anne yaşı, anne baba eğitim durumu, aile gelir düzeyi ve okul öncesi eğitim süresi değişkenlerinin farklılık oluşturduğu görülmüştür.

Bir başka araştırmada ise Yıldırım Doğru (2015) Montessori eğitim yönteminin dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu tanısı almış çocukların dikkat toplama becerisine olan etkisini ele almıştır. Araştırma 15 çocuğun katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Bu çocukların sekizi deney grubunun yedisi ise kontrol grubunu oluşturmaktadır. Araştırmaya dahil edilen çocukların 7'si dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu tanısı alırken 8'i ise yalnızca dikkat eksikliği tanısı almıştır. Araştırma sonunda deney

grubundaki çocukların dikkat toplama becerisi açısından kontrol grubu çocuklara kıyasla daha yüksek seviyede oldukları görülmüştür.

Şeker (2015), yaptığı araştırmada kırsal bölgelerde okul öncesi eğitimi gören çocukların motor gelişimleri ile Montessori eğitim arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma kamuya bağlı özel ve resmi okul öncesi kurumlarında eğitim gören 5 yaş grubunda 40 çocuk üzerinde yapılmıştır. Araştırma sonunda mevcut eğitim programlarının uygulandığı çocuklarıyla Montessori eğitiminin uygulandığı çocukların motor gelişimlerinin farklı olmadığı görülmüştür.

Aslıyüksek (2015) yaptığı araştırmada 4 ve 5 yaş grubunda bundan çocukların motor becerileri, görsel algıları, el göz koordinasyonları ve küçük kas becerilerinin gelişiminde Montessori eğitim yönteminin etkinliğini incelemiştir. Araştırmanın uygulaması 20 kişilik deney ve kontrol gruplarına yapılmıştır. Katılımcıların 10'u 4 yaş grubunda diğer 10'u ise 5 yaş grubundadır. Araştırmanın sonucunda Montessori eğitim yönteminin 4 ve 5 yaş grubundaki çocuklarda motor becerisi, el göz koordinasyonu, görsel algı ve kas becerisi geliştirme konusunda etkili olduğu saptanmıştır.

Bir başka çalışmada Bayer (2015) Ana okula devam eden 36 ve 66 aylık çocukların öz bakım becerisi kazanmalarında Montessori tekniğinin etkisini incelemiştir. Araştırmaya ana okulunda eğitim gören toplam 40 çocuk dahil edilmiştir. Araştırmanın sonunda Milli Eğitim programlarına kıyasla Montessori yönteminin ana okullarda daha etkili olduğu görülmüştür.

Aral ile arkadaşlarının (2015) yaptıkları araştırmada 3,4 ve beş yaşlarında bundan çocukların aldıkları Montessori eğitiminin onların gelişimlerine ne tür etkide bulunduğu ortaya konulmaya çalışılmıştır. Araştırmada eğitim atölyesi oluşturulmuştur. Araştırmanın sonunda öğretmenlerin görüşlerinden hareketle ulaşılan sonuçlarda çocukların öz bakım becerisi ve sosyal duygu gelişiminde ebeveynlerin görüşleri bağlamında deney grubunun öz bakım becerisi açısından gelişim gösterdikleri görülmüştür. Bunun yanında öğretmen görüşlerine göre deney grubu ve kontrol grubunda uyumsal davranış açısından ebeveyn görüşlerine göre ise fiziksel, bilişsel ve iletişimsel gelişim açısından deneye grubunda bulunan çocukların pozitif yönde geliştikleri görülmüştür.

Yaşar-Ekici (2015) yapmış olduğu araştırmada okul öncesi eğitim süreçlerinde uygulanan ve çocuğu merkeze alan yaklaşımları teorik temel, öğretmenlerin rolü ve eğitimin ortamı bağlamında karşılaştırmıştır. Araştırmanın sonucunda yaklaşımlarının ortak yönleri ve farklı yönleri belirlenmiş ve açıklanmıştır.

Selçuk (2016) yaptığı araştırmada Montessori eğitim yönteminin okul öncesi çocuklarda büyük kas becerisi gelişimine olan etkisini incelemiştir. Araştırmaya 36-60 ay arasında bulunan 40 çocuk üzerinde yapılmıştır. Araştırmanın uygulaması Selçuk Üniversitesi'ne bağlı İhsan Doğramacı uygulama anaokulunda uygulanmıştır. Araştırma sonucunda Montessori eğitim yönteminin okul öncesi çocukların büyük kas becerisi gelişimlerini pozitif açıdan etkilediği ve Milli Eğitim programlarına kıyasla büyük kas becerilerini daha fazla etkilediği görülmüştür.

Bir başka çalışmada Kayılı (2016) Montessori eğitim yönteminin 4 ve 5 yaşlarındaki çocukların bilişsel tempoları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırmaya 60 çocuk dâhil edilmiştir. Araştırmanın sonucunda Montessori eğitiminin çocuklardaki hata yapma sayısını azalttığı ve tedavi grubunda bulunan ve okul öncesi eğitimi alan çocukların yansıma sürelerini arttırdığı görülmüştür. Gruplardaki son test puanlarının karşılaştırılması sonucunda Montessori eğitiminin çocukların bilişsel tempoları üzerinde kalıcı etkide bulunduğu görülmüştür.

Yücesan ve Özyürek (2017), yaptıkları araştırmalarında Montessori eğitimini gören ve görmeyen anaokulu öğrencilerinin problemleri davranışlarını incelemiştir. Okul öncesi eğitim kurumlarında eğitim gören 4 ve 6 yaş gruplarındaki 30 çocuk ve Montessori eğitiminin uygulandığı okul öncesi kurumlarda eğitim gören 30 çocuk araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Araştırma sonucunda çocuklardaki problemleri davranışların cinsiyetleri, yaşları, anne baba yaşları ve babanın öğretim durumu açısından anlamlı şekilde farklılaşmadığı görülmüştür. Ancak problemleri davranışların annenin eğitim durumundan anlamlı şekilde etkilendiği devlet okullarında eğitim gören ve annesi üniversiteyi bitiren çocukların diğer çocuklara kıyasla anlamlı şekilde daha düşük düzeyde problemleri davranış gösterdikleri görülmüştür. Ayrıca Montessori yönteminin uygulandığı okullarda eğitim gören çocukların kamu okullarında eğitim gören çocuklara kıyasla daha düşük seviyede problemleri davranış gösterdikleri görülmüştür.

Yıldız (2018), yaptığı araştırmada Montessori yöntemi ile eğitim gören çocukların matematik ve günlük hayat becerilerini incelemiştir. Araştırmaya 19 çocuk dâhil

edilmiştir. Çocukların 8'i deney grubunda 11'i ise kontrol grubundadır. Araştırma sonucunda deney ve kontrol gruplarında bulunan çocukların son test puanlarının matematik alanında deney grubu lehine anlamlı şekilde farklılaştığı görülmüştür. Günlük hayat becerisi son test değerlendirme açısından ise herhangi bir farklılık görülmemiştir.

Kınık (2018) yaptığı araştırmasında Montessori yöntemi ile eğitim gören özel gereksinimli çocukların problem çözme becerileri incelenmiştir. Araştırmaya 5 çocuk dahil edilmiştir. Bu çocukların 3'ü yaygın gelişimsel bozukluk 2'si ise zihinsel yetersizlik tanısı almıştır. Araştırmanın sonucunda Montessori eğitim yönteminin uygulandığı çocukların ön test ve son test puanlarının anlamlı şekilde farklılaştığı deneysel işlemlerin çocukların özellikle öz bakım becerileri, konuşma ve dil becerileri, motor becerileri ve çocukların gösterdikleri etkinlik süreleri açısından arttığı görülmüştür.

Samnezhadı (2018) yaptığı çalışmada okul öncesi eğitimin fiziksel mekanları, iç ve dış mekanların oluşturduğu bölümler standartlara uygunluğu incelenmiştir, ayrıca dünya üzerinde ve Türkiyede farklı eğitim modelleri (Reggio Emilia Alternatif Eğitim, High Scope eğitimi, Waldorf eğitimi, Orman eğitimi, Montessori eğitim ortamları incelenmiştir. Araştırma Türkiyedeki en yaygın eğitim modellerin Montessori Eğitimi'nin Konya'daki Selçuk Üniversitesi İhsan Doğramacı Montessori Anaokulu, mimari açıdan analiz edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda, İhsan Doğramacı Anaokulu eğitiminin ilkelerini mümkün olduğunca uygulamaya çalışan bir okul olmasına rağmen okulun mevcut mimarisi ve materyallerin yetersizliği eğitimin kalitesini düşürmektedir. İlkelere bağlı kalarak eksiklikler giderildiğinde eğitimin kalitesi de yükselecektir. Tez çalışmasının bu doğrultusunda yol gösterici olacağı sonucuna ulaşılmıştır.

Bülgür (2018) yaptığı çalışmada Adana ilinde Montessori eğitimi gören ve görmeyen 5 ve 6 yaşındaki çocuklarının 'Yalnızlık' ve 'Sosyal Memnuniyetsizlik' düzeyleri incelenmiştir. Araştırma Milli Eğitim Bakanlığı eğitim programına bağlı bir okulda eğitim gören ve Montessori eğitim yöntemine göre eğitimine devam eden 5-6 yaş grubu toplam 62 çocuk üzerinde yapılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin 'yalnızlık' ve 'sosyal memnuniyetsizlik' düzeylerinin eğitim görmekte olduğu programın türüne göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Ayrıca Montessori

eğitimi alan ve almayan öğrencilerin yalnızlık ve sosyal memnuniyetsizlik düzeylerinin diğer demografik özelliklere göre farklılaşmadığı görülmüştür.

Hallumoğlu (2019) araştırmasında ana okulu dönemdeki çocukların matematiksel akıl yürütme becerilerinde Montessori materyalleri destekli bireysel ve işbirlikli matematik etkinliklerinin etkilerini incelemiştir. Araştırma deney 1 grubunu oluşturan 15, deney 2 grubunu oluşturan 15 ve kontrol grubundaki 15 ocuk toplamda 45 ocuk ile yapılmıştır. Uygulama deney 1 grubunda Montessori materyalleri destekli bireysel matematik etkinlikleri, deney 2 grubunda Montessori materyalleri destekli işbirlikli matematik etkinlikleri ve kontrol grubunda MEB (2013) Okul ncesi Eğitim Programı destekli matematik etkinlikleri ile srdrlmştir. Araştırmanın birinci hipotezi kapsamında elde edilen bulgularda deney 1 ve kontrol grubunu oluşturan çocukların matematiksel akıl yürütme becerisine ilişkin performansı arasında deney 1 grubunun lehine istatistiki olarak anlamlı şekilde farklılaştığı bulunmuştur. Araştırmadaki ikinci hipotez kapsamında elde edilen bulgularda deney 2 ve kontrol grubunu oluşturan çocukların matematiksel akıl yürütme becerisine ilişkin performansı arasında deney 2 grubunun lehine istatistiki olarak anlamlı şekilde farklılaştığı bulunmuştur. Araştırmadaki nc hipotez kapsamında elde edilen bulgularda deney 1 ve deney 2 grubunu oluşturan çocukların matematiksel akıl yürütme becerisine ilişkin performansı arasında deney 2 grubunun lehine istatistiki olarak anlamlı şekilde farklılaştığı bulunmuştur. Araştırmadaki dördüncü hipotez kapsamında ulaşılan sonuçlarda deney 1, deney 2 ve kontrol grubunu oluşturan çocukların matematiksel akıl yürütme becerisine ilişkin performansının cinsiyete göre anlamlı fark göstermediği saptanmıştır.

b) Yurt Dışında Yapılmış Araştırmalar

DeVries ve Gnc (1987) yaptıkları araştırmada Montessori yöntemi ve yapılandırmacı yaklaşımı karşılaştırmıştır. Araştırmaya 4 yaş grubundaki çocuklar dahil edilmiş ve araştırma kapsamında masa oyunları değerlendirmeye alınmıştır. Araştırmanın sonunda yapılandırmacı yaklaşım bağlamında eğitim gören çocukların ikili ilişkiler konusunda sorun zme yeteneklerinin Montessori yöntemine göre eğitim gören çocuklar ile kıyaslandığında daha yüksek seviyede olduğu grlmştir. Bunun yanında araştırma sonunda çocukların ikili ilişkiler bağlamında yaşadıkları çatışmaların Montessori yönteminin uygulandığı sınıflarda daha çok olduğu grlmştir.

Bir başka araştırmada ise Flynn (1991), Geleneksel eğitim programları ile Montessori eğitim programı kapsamında eğitim alan çocukların sosyal, bilişsel ve kişisel beceri gelişimlerini incelemiştir. Çalışma toplam beş parametre üzerine oturtulmuştur. Bunlar kişisel beceri, öğretmeni ile iletişim, akran ilişkisi, davranışsal kontrol ve bilişsel beceridir. Araştırmanın sonunda yalnızca öğretmeni ile iletişim parametresinde Montessori yöntemi ile eğitim gören çocukların lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Diğer parametreler açısından ise istatistiki olarak herhangi bir farklılık tespit edilememiştir.

Castellanos'un (2002) araştırmasında İlkokula giden çocuklarda sosyal davranış gelişimi, kendi kendine yetme ve özsaygı gelişimi ile Montessori eğitiminin söz konusu bu davranışlar üzerinde oluşturduğu etki incelenmiştir. Araştırmanın deney grubunu Montessori eğitim yönteminin uygulandığı 2 ve 6. sınıflarda eğitim gören çocuklar kontrol grubunu ise geleneksel eğitim programı ile eğitim gören 2 ve 6. sınıfta okuyan çocuklar oluşturmaktadır. Çocuklar rastlantısal olarak seçilerek oluşturulmuştur. Araştırma sonucunda Montessori öğrencilerinde fiziksel ve sözel saldırganlık geleneksel okullarda eğitim alan öğrencilerden daha düşük seviyede bulunmuştur.

Ohtoshi ve arkadaşları (2008) yaptıkları araştırmada, çocuklarda düğme ilikleylebilme ve çözebilme yeteneklerinin cinsiyet ve yaş değişkeni açısından farklılaşma olup olmadığını incelemişlerdir. Araştırma toplam 144 çocuk üzerinde yapılmıştır. Çocukların 81'i kız 63'ü ise erkektir. Yaş aralıkları ise 36-83 ay arasındadır. Araştırmanın sonucunda düğme ilikleylebilme ve çözebilme yeteneğinin cinsiyet açısından farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Ayrıca yaş değişkeni açısından düğme çözebilme yeteneğinin 4 yaşa, ilikleylebilme yeteneğinin ise 5 yaşa kadar düştüğu, çocukların 6 yaşında ince motor yeteneği kazandıkları görülmüştür.

Bir başka çalışmada ise Rule ve Welch (2008) Montessori yöntemi kullanılarak çocuklara obje kutusundaki kelimelerin farklı anlamlarını öğrenmelerini hedeflemiştir. Çalışmada öğrencilerin bu anlamları öğrenebilmeleri için çalışma tasarlanmıştır. Araştırma sonunda tasarlanan bu çalışma ile çocuklarda düşünme ve iletişim becerisinin geliştiği görülmüştür.

Al ve arkadaşları (2012) da yaptıkları araştırmada Hollanda'da Montessori yöntemini kullandığı üç okulun fiziksel özelliklerini incelemiş ve sınıfların açık alanlarını, kişiselleştirilmiş çevresel özelliklerini, mekanın çocuklar açısından uygunluğunu,

sosyal alanları ve öğrenme koridorlarının niteliklerini açıklamışlardır. Araştırmanın sonunda okulların kurulduğu bölge ve yöneticilerine göre farklı mimari özelliklerde olduğu görülmüştür.

Lillard (2012) yaptığı çalışmada Amerika'daki okullarda uygulanan geleneksel eğitim programlarıyla Montessori eğitim programlarının çocuklardaki akademik ve sosyal başarı üzerinde oluşturduğu etkiyi incelemiştir. Araştırmanın sonunda Montessori eğitim yönteminin uygulandığı okullarda okuyan çocukların diğer eğitim programlarına göre eğitim gören çocuklara kıyasla matematik, dil, okuma ve sosyal problemleri çözme yetenekleri konusunda daha başarılı olduğu görülmüştür.

Lillard (1973/2013)'ın başka bir çalışmasında Montessori yönteminin felsefesi, tarihsel süreci, anne baba tutumları, yöntemi, okuma ve yazma uygulamalarıyla günümüzdeki uygulanma yöntemlerine dair açıklamalar yer almaktadır.

Castellanos (2003) yaptığı çalışmada Montessori ve geleneksel eğitim yöntemleriyle eğitim gören çocuklar öz yeterlilikleri, benlik saygıları, prososyal becerileri yönünden karşılaştırılmıştır. Çalışmaya Florida'da beş yaşından beri özel okulların Montessori sınıflarında eğitim alan 31 ve özel okulların geleneksel sınıflarında eğitim alan 58 ilkokul çocuğu dahil edilmiştir. Araştırma sonucunda gruplarda yer alan çocukların benlik saygısı, öz-yeterlik ve prososyal beceriler puan ortalamalarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır.

Glenn (2003) tarafından yapılan bir çalışmada da, yetişkinlikte Montessori eğitiminin etkileri değerlendirilmiştir. Araştırmanın örneğini Franciscan Montessori Early School'da eğitim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın sonunda Montessori eğitim yönteminin çocuklarda akademik ve sosyal gelişim açısından olumlu etkileri olduğu görülmüştür. Bunun yanında anaokulu döneminde Montessori eğitim yöntemleriyle eğitim gören kişilerin edindikleri becerileri yetişkinlik döneminde de kullandıkları görülmüştür.

Chou (2004) yaptığı çalışmasında Montessori eğitiminin uygulandığı okullarda yapılandırıcı program ve çocuklardaki sosyo ahlaki durumları incelemiştir. Araştırmayı 20 çocuk katılmıştır. Çocukların yaş aralıklarına ise 4 ile 6 yaşdır. Araştırmanın sonunda yapılandırıcı program ile eğitim gören çocukların bireylerarası anlaşmalar konusunda Montessori eğitim yöntemiyle eğitim gören çocuklara kıyasla istatistiki olarak daha çok olumlu tutum sergilediği anlaşma stratejisi

ve tecrübe paylaşma durumları açısından ise iki grup arasında istatistiki olarak bir farklılık olmadığı görülmüştür. Diğer taraftan arkadaşlık ve arkadaşları ile anlaşma açısından da istatistiki olarak iki grup arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür.

Rathunde ve Csikszentmihalyi (2005) tarafından yapılan başka bir araştırmada ise geleneksel yöntem ve Montessori yöntemi ile eğitim gören çocuklarda zaman kullanımını ve algıları incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini demografik özellikleri eşit olan 290 çocuk ile oluşturmaktadır. Araştırmanın sonunda Montessori yönteminin uygulandığı sınıflarda eğitim gören çocukların öğretmenlerine ve okullarına karşı daha pozitif algılar içerisinde oldukları görülmüş ve bu çocukların okul konusundaki görevler ve kişisel projeler açısından daha fazla zaman ayırdıkları görülmüştür. Diğer taraftan geleneksel yöntemin uygulandığı sınıflarda eğitim gören çocuklarda ise sosyal faaliyetler ile daha fazla zaman geçirme davranışı tespit edilmiştir.

Lopata ve arkadaşları (2005) araştırmalarında Montessori tekniğinin çocukların akademik başarılarına olan etkisini incelemişlerdir. Araştırmacılar New York'daki düşük gelir seviyesi bulunan ailelerin çocuklarını örnekleme dahil etmişlerdir. Araştırmanın sonunda Montessori yöntemi ile eğitim gören çocukların geleneksel yöntemlere kıyasla eğitim gören çocuklardan akademik olarak daha başarılı oldukları görülmüştür.

Rindskopf ve arkadaşları ise (2007) yaptıkları araştırmalarında ana okul döneminden beşinci sınıf dönemine kadar Montessori yönteminde eğitim gören çocukların lise dönemindeki akademik başarısını incelemiştir. Araştırmaya 402 çocuk dahil edilmiştir. Bu çocukların yarısı Montessori yöntemi yarısı ise Bakalorya yöntemiyle eğitim almaktadır. Araştırmanın sonunda bakalorya programı ile eğitim alan çocuklarda bilim ve matematik faktörü açısından puan ortalamalarının Montessori yöntemi ile eğitim alan çocuklara kıyasla daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Fakat çocukların sosyal çalışma ve İngilizce puan ortalamalarının istatistiki olarak farklılaşmadığı görülmüştür.

Harris (2007) yaptığı araştırmasında müzik ile zenginleştirilerek verilen Montessori eğitiminin çocuklardaki matematik becerisi üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırma deneysel desende tasarlanmıştır. Araştırmanın örneklemini basit rassal yöntemle seçilen 3 ve 5 yaş aralığında 200 çocuk oluşturmaktadır. Örneklem grubunda bulunan çocuklar yine rassal bir şekilde deney ve kontrol gruplarına ayrılmıştır. Araştırmacı

tarafından deney grubunda bulunan çocuklara 6 ay boyunca haftalık 3,5 saat üzerinden müzik ile zenginleştirilen Montessori eğitimi uygulanmıştır. Kontrol grubunda bulunan çocuklara ise geleneksel Montessori yöntemi uygulanmıştır. Araştırma sonunda müzik ile zenginleştirilerek verilen Montessori eğitiminin çocuklardaki matematik becerisinin geleneksel Montessori eğitimi ile eğitimi gören çocuklara kıyasla istatistiki anlamda daha yüksek olduğu görülmüştür. Araştırmanın sonunda müzik ile zenginleştirilerek verilen okul öncesi eğitimlerinin çocukları akademik becerisini olumlu şekilde etkileyeceği ifade edilmektedir.

2.3 Değer

2.3.1 Değer Kavramı

Znaniecki değer kavramını ilk sosyal bilimlere kazandıran bilim adamıdır. Latince “kıymetli olmak” veya “güçlü olmak” anlamına gelmektedir. “Valere” kökünden türetilmiş bir kavramdır (Bilgin, 1995: 83).

Değerler, toplumun birlikteliğinden meydana gelmektedir. Her tutumun ardından toplumda bırakılan izlerin çok yönlü bir inanç sistemini doğurmaktadır. Bu sistemde değer algılarını oluşturur (Krech, 1983).

Değerler bilgili, becerikli, yetenekli insanlar yetiştirmenin yanı sıra temel insani değerleri kazanabilmiş dengeli, sağlıklı, karakterli, kişiliğini geliştiren, iyi bir insan ve vatandaş olarak yetişmelerine imkân sağlar (MEB; 2010).

Bir başka tanımlamada da; sosyal bir grubun kendi varlığını, birliğini ve işleyişini oluşturabilmesi ve devam ettirebilmesi açısından bu gruba üye olanların birçoğunun gerekli ve doğru olarak kabul ettiği benzer amaç, düşünce, ilke veya inançlar olarak ifade edilmiştir (Özgüven, 2007: 367).

2.3.2 Okul Öncesi Dönemde Değerler

Anaokulu dönemi, çocuklarda değer eğitimi temellerinin atıldığı dönem olarak görülmektedir (Kuzu, 2015: 4). Bu dönemde kazanılan değerlerden sonra değişiklik olsa bile temel değerler kazanılmıştır. Sonraki dönemlerde değer kazanımı zorlaşmaktadır (Kan, 2010: 138).

Çocuklar sevgi, saygı, işbirliğini, sorumluluğu, hoşgörü, yardımlaşmayı, dayanışmayı ve paylaşmayı okul öncesi dönemde karşılaşırsa, çocuğun kişilik gelişimi de bu durumdan etkilenecek ve değerleri içselleştirip davranışa dönüştürmesi

kolaylaşacaktır. Toplumsal ve ahlaki değerlerin kazanıldığı bu dönemde çocukların sağlıklı ve nitelikli bir eğitim ile karşılaşmaları şansa bırakılmayacak kadar önemlidir.

MEB Okul Öncesi Eğitim Programı (2013) değerlerden birçoğunu temel ilkelerinde açık veya örtük olarak ortaya koyduğu incelenmiştir (MEB, 2013).

Değer kazanım süreci çok erken yaşlarda ailede başlatılmalı. Eğitim öğretim içerisinde farklı kademelerle duygu oluşumu ve değer kazandırma etkinlikleri ile bütünleştirilmeli. Ailede, okulda veya toplumda bulunan her mecliste, sevgi, saygı, hoşgörü gibi birçok değerın davranışa dönüştürülmesi hedeflenmeli (Yaman, 2012: 19).

Değerler ile ilgili temel bilgiler okul öncesi dönemde kazandırılır. Okul öncesi dönemde gelişim farklı yönleriyle birbirini desteklemektedir. Kaliteli bir okul öncesi eğitim programında değerlerin sosyal duygusal gelişimi içerdiği bilinciyle kesinlikle yer verilir. Değerler eğitimi çocukların akademik başarısını da etkilemektedir. Aynı zamanda sosyal ilişkilerinde diğer arkadaşları ile olan iletişim için de önemlidir (Balat Uyanık ve Dağal Balaban, 2006:11 - 12).

Montessori eğitim sistemi çocukların tüm hatayında ihtiyaç duyacağı değerlerin kazanılması için etkili bir alternatif sistem olabileceği öngörülmektedir (Yıldırım Doğru; 2009; Temel, 1994;).

Bulunduğu toplum içinde sorumluluk sahibi olan, başlamış olduğu işini kendi içi motivasyonu ile bitiren ve hem kendine hem çevresine karşı haklarını koruyabilen ve saygı duyan kişiler sayesinde toplumda değerlere uygun yaşanabilecek koşullar oluşturulabilir. Erken yaşlarda Montessori eğitim alan çocuklar ileri yaşlarında kendilerine yeten, kendilerine güvenen, başarılı bireyler olurlar (Koçyiğit vd., 2009:4).

Saygı: Kişilerin başka kişilerle kurdukları iletişim, bireylerin ahlaki ve manevi kişiliğini ortaya koyar. İletişim aslında kişilerin doğrularını uygulamaya nasıl geçirdiklerini gösterir. Asıl başarı, saygı üzerine kurulan ilişkiler oluşturup onları devam ettirebilmektir (Burnham West ve Jones, 2007: 81).

Her birey değerlidir, saygı ve değer görmeye layıktır. Saygı öncelikle insanın kendisine saygılı olması ile başlar, kendisine saygı duyan kişinin başkasına saygı duyması da kolaylaşır. Başkasına sayı gösteren kişiler, karşısındakinden de saygı görür (Tillman, 2000:72).

Çocukların kişilik gelişimi ve ahlak gelişimi için öncelikle onlara saygı duyulursa, fikirleri önemsenirse, istekleri dinlenir ve soruları yanıtızsız bırakılmazsa gelişimleri olumlu yönde tamamlanır (Balat Uyanık ve Dağal Balaban, 2006:13).

Sorumluluk: Sorumluluk zamanla ve kişilerin sorumluluk üstlenebilmesiyle, sorumluluk değerinin önemini anladıkları zaman kazanılır. Yaşadığımız toplumda birisine güvenmek için sorumluluk alıp alamadığına bakarız (Taulbert, 2006: 50).

Sorumluluk üstlenebilecek bireyler görevlerini en iyi şekilde yerine getirmeye çalışırlar ve görevleri için ne gerekiyorsa amacına uygun yaparlar (Tillman, 2000: 266-267).

Bir eğitim ortamında kuralların olması ve uygulanması, öğrencilerin aynı zamanda kendilerinin takip etmesi, bir görevi veya sorumluluk verildiğinde nasıl yapacaklarını gösterilmesi, bir işi tamamlamak için belirlenen süreyi doğru kullanılması, ailelerin eğitim sürecinin bir parçası haline gelmesi, aileleri motive edici yönlendirmeler ve paylaşımlar yapılması, öğrencilerin kendilerine bir amaç belirlemeleri ve bu amaca ulaştıklarında daha büyük sorumluluk alabileceklerine inanmaları, amaçlarına ulaşamadıkları durumlarda rehber olabilecek stratejiler geliştirmelerine yardım ederek kişilerin sorumluluk değerini daha kolay kazanmalarına fayda sağlanmış olur (Taulbert, 2006:52 - 53).

Dürüstlük: Dürüstlüğün Türkçe Sözlükteki anlamı doğruluktur. Doğruluk “doğru ve dürüst olma durumu, doğru olana yakışır davranış, dürüstlük, adalet” olarak tanımlanmıştır (TDK).

İnsanlar genelde doğruları söyler. Dürüst olmak bir probleme yol açacak ise veya yalan söyleyerek bir çıkar elde edilecek ise insanlar yalana başvurabilirler.

Erken çocukluk döneminde karakter gelişimini incelemiş olan Berkowitz ve Grych'e (2000) göre dürüst olan birisinin, kendini riske atacak bile olsa doğruları söylemesi gerekir. Yaş ve gelişimsel olarak dürüst olmayı tercih etmekle beraber kişiler, yetiştikleri kültürden, çevrelerinden ve ebeveyn tutumları gibi sosyal etkenlerden de etkilenirler.

İşbirliği – Yardımlaşma: İşbirliği ortak bir hedef için kişilerin, diğer insanlara birlikte enerjilerini, güçlerini ortaya koyarak çalışmalarını ifade edilebilir. İşbirliği yapan kişiler daha kolay ve daha hızlı sonuç elde ederler. İşbirliği içinde olan kişiler

birbirleriyle daha fazla paylaşımda buldukları için sosyal hoşlanma düzeyide etkilenir (Schiller, Bryant, Akt. Balat Uyanık ve Dağal Balaban, 2006: 14).

Çocuklarda işbirliğin geliştirilmesi için, toplumsal etkileşimde bulunabilecekleri ortamların hazırlanması, yardımlaşma durumlarında olumlu dönütler verilmesi, olumlu disiplin yöntemlerine başvurulması ve olumlu iletişim örneklerine şahit tutulmaları gerekmektedir (McArthur, Akt. Özbey, 2009:32). Böylece hayatın daha anlamlı ve güzel bir hayat olduğunu anlamalarına yardımcı olmak işbirliklerini geliştirmek açısından önem taşımaktadır (Balat Uyanık ve Dağal Balaban, 2006:14).

Paylaşım: Birey doğum ile beraber gelişim süreçlerinde birçok beceri kazanmaktadır. Bunların arasında yemek yiyebilme, günlük yaşam becerilerini idame etme, yürüme, koşma, paylaşma gibi. Küçük yaşlarda kazandırılmaya başlanan bu yetenekler çocukların hem okul hem ilerde bulunacağı ortamlarda ve toplum içinde özerk bir kişi olarak var olmasını olumlu açıdan desteklemektedir (Varol, 2005).

Oyun ortamı içerisinde konuşabilme, düşünebilme, paylaşabilme, hayatın rollerini anlayabilme, Yardımlaşabilme, çevreyle etkileşim kurabilme, problem çözebilme gibi toplumsal açıdan son derece etkili bir konumda olan beceriler güçlenmektedir. Oyunlar sosyal becerilerin geliştirilmesinde en etkili yol olarak görülmektedir (Darwish vd., 2001: 13-31; Swindells ve Stagnitti 2006). Erken çocukluk döneminde oyunlar yolu ile de pekiştirilen paylaşım duygusuyla çocuklar bencil olmaktan uzaklaşır ve merhamet duygusu gelişir.

Dostluk/Arkadaşlık: Çocuklar okula başladıktan sonra duygusal ve sosyal yeteneklerini geliştirirler. Bu sayede başkalarıyla bir arada yaşama, arkadaş olma, arkadaşlığını sürdürebilme gibi beceriler geliştirmektedirler. Aileden sonra okul öncesi eğitim kurumları çocuğun bilişsel gelişiminin yanı sıra sosyal duygusal gelişimini de etkilemektedir. Bu gelişim, kişilerin doğru davranış ve tutumlarına yön veren değerlerin incelenmesi ve öğretilmesiyle içselleştirilir (Samur, A. Ö. (2011).

2.3.3 Okul Öncesi Dönemde Değerler Üzerine Yapılmış Araştırmalar

a) Yurt İçinde Yapılmış Araştırmalar

Oruç (2010) yaptığı araştırmada anaokulu döneminde çocukların ahlaki gelişimi ve ahlaki değer eğitimlerini incelemiştir. Tarihsel süreçte en çok tartışılan konulardan biri olan ahlak ve ahlaki değer oluşumu konusu, günümüzde de karşılaşılan en temel problemlerdendir. Bilimsel alanda yaşanan gelişme ve küreselleşme ile birlikte

yaşanan değişimler tüm toplumları ve bireyleri etkilediği gibi bireysel amaçları, beklentileri ve değerleri de değiştirmiştir. Ancak bu değişim ahlaki değer eğitimi ve nesiller arası değer aktarımını olumsuz açıdan etkilemiş ve bu durum çocuklarda karakter inşa etme ve çocukların hayatta uygulayacakları değer ve ahlakı öğretebilme konularında önemli sorunlara yol açmıştır. Sonuç olarak küresel anlamda yeni yaklaşımlar gelişirken değer konusunun aslında bir eğitim sorunu olduğu görülmüştür. Bir başka çalışmada ise Samur (2011) Değerler eğitiminin okul öncesi eğitim gören 6 yaş grubu çocuklardaki sosyo-duygusal gelişime olan etkisi incelenmiştir. Araştırma 44 öğrenciye uygulanmıştır. Bu öğrenciler deney ve kontrol gruplarına eşit sayıda oluşturmaktadır. Araştırma sonunda deney grubu ve kontrol grubunda bulunan çocukların duygularını düzenleyebilme, okula hazırbulunuşluk ve sosyal güven son test planlarının deney grubunun lehine anlamlı şekilde farklılaştığı görülmüştür. Aileye ait olma puanları açısından ise anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Diğer taraftan deney grubunda bulunan çocuklarda duygu düzenleme, okula hazırbulunuşluk, sosyal güven, duygusal ve sosyal gelişim ile aileye aitlik ön test ve son test puanlarının da anlamlı şekilde farklılaştığı tespit edilmiş ve son testlerin ön testlerden anlamlı seviyede daha yüksek olduğu görülmüştür. Kontrol grubunda bulunan çocuklarda duygu düzenleme, okula hazırbulunuşluk, sosyal güven, duygusal ve sosyal gelişim ön test ve son test puanlarının ise anlamlı şekilde farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Aileye ait olma alt boyutunda son test puanlarının ön test puanlarından anlamlı seviyede daha yüksek olduğu görülmüştür. Deney grubunda bulunan çocukların son test ölçümlerinin anlamlı şekilde farklılaşmadığı bulgulanmıştır. Elde edilen bulgular doğrultusunda değerler eğitiminin çocuklarda sosyal ve duygusal gelişimi pozitif açıdan etkilediği ifade edilmiştir.

Neslitürk ve Çeliköz (2013) araştırmalarında ebeveyn ve öğretmen görüşlerinden hareketle 5 ve 6 yaş grubu çocuklarda değer düzeylerini tespit etmeye dönük güvenilir ve geçerli bir ölçme aracını geliştirmeyi amaçlamışlardır. Hazırlanan taslak form on öğrencinin ailelerine ve öğretmenlerine uygulanmış ve formun anlaşılır olduğu görülmüştür. Daha sonra bu form 110 öğrencinin aileleri ve öğretmenlerine uygulanmış ve geçerlilik ve güvenilirlik analizi yapılmıştır. Yapılan analizler sonucunda ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğu ve çocukların değer düzeylerini belirleme konusunda uygulanabileceği saptanmıştır.

Yuvacı ve arkadaşları (2013) araştırmalarında Ana Okulu eğitimi gören 6 yaş grubunda bulunan çocukların değerler eğitimini davranışlara dönüştürebilmeleri üzerinde oluşturduğu etkiyi ve öğretmenlerin aldığı eğitim programları uygulamaya dönük ne tür görüşlerde bulunduğunu incelemişlerdir. Araştırma sürecinde Ankara’da eğitim alma konusunda istekli 200 öğretmene eğitim verilerek öğretmenlerin bu programları kendi sınıflarında uygulamaları istenmiştir. Öğretmenler içerisinden istekli 4 öğretmenin sınıfındaki öğrenciler araştırmanın deney grubunu oluşturmaktadır. Bu ğretmenler ile aynı okuldaki proje kapsamında eğitim görmeyen ve bu programları kendi sınıflarında uygulayamayan 4 öğretmenin sınıfındaki öğrenciler de çalışmanın kontrol grubu olmuştur. Dolayısıyla araştırmanın deney grubunu 50, kontrol grubunu ise 46 ocuk oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda “davranış geliştirme merkezi eğitim yönteminin” değerler eğitimi sürecinde genellikle soyut kavramlar konusunda pozitif sonuçlar elde edildiği görülmektedir.

Yuvacı (2013) tarafından gerçekleştirilen “Okul ncesi değer eğitimi uygulayan okullardan seçilen değerlerin ve etkinliklerin incelenmesi” konulu araştırmada; okul öncesinde değerler eğitimini uygulayan okullardan seçilen değer ve etkinlikler incelenmektedir. Araştırma sonucunda; öğretmenlerin değerler eğitimini verirken küresel değerleri aktarmayı amaçladıkları, değerler eğitimi uygulama süreçlerinde daha çok yöntem kullanması gerektiği görülmüştür.

Yazar ve Erkuş (2013) yaptıkları araştırmalarında ana okullarda görev yapan öğretmenlerin bu okullarda verilen değerler eğitimi konusundaki görüşlerini değerlendirmişlerdir. Araştırmanın sonunda çocuklara öncelikle paylaşma, sevgi ve sayđı konusunda değerlerin aktarılması gerektiği tespit edilmiştir. Ayrıca anaokullarında verilen değer eğitiminin öğretmenlerin takdirine bırakıldığı ve bu durumun yetersiz olduğu görülmüştür. Bunun yanında ana okullarda görev yapan öğretmenlerin ğrenci sayısının fazla olduğu, ebeveynlerin değer eğitimi konusunda yetersiz bilince sahip oldukları, değer eğitiminin yalnızca öğretmenlerin inisiyatifine bırakılmasının öğretmenlerde bir takım güçlüklere neden olduğu tespit edilmiştir.

Atabey (2014) yaptığı araştırmada “Okul ncesi sosyal değerler kazanımı leğinin geliştirilmesi ve sosyal değerler eğitimi programının anasınıfına devam eden çocukların sosyal değerler kazanımına olan etkisini incelemiştir. Araştırma Okul ncesi Sosyal Değerler Kazanımı leğinin” test tekrarı güvenirliği ise uygulamaya dahil edilen 200 ocuk içinden tesadüfi şekilde tespit edilen 60 ocuk ile

gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda “Sosyal Değerler Eğitimi Programının”, çocukların sosyal değerler kazanmalarında kalıcı bir etkisinin görülmüştür.

Yaka ve diğ. (2014) yaptıkları araştırmada okul öncesi eğitim kurumlarında eğitim gören çocukların velilerinin çocuklara verilen değerler eğitimine yönelik düşüncelerini incelemiştir. Araştırmanın uygulaması Odunpazarı İlçesi’ndeki 14 farklı okulda eğitim gören 620 öğrenci üzerinde yapılmıştır. araştırma sonucunda Öncelikle kişisel değerlerin daha sonrasında ise akademik değerler ve kültürel değerlerin öncelendiği görülmektedir. Yüksek sosyo-ekonomik seviyede olan okullarda eğitim eğitim gören çocukların velileri genellikle kişisel değerlere önem verirken sosyo-ekonomik seviyesi düşük olan okullarda eğitim gören çocukların velileri ise akademik değerleri incelemektedir. Bunun yanında eğitim seviyesi daha yüksek olan ebeveynlerin kişisel değerleri öncelendiği ve kültürel değerleri daha fazla önemsemedikleri, velilerin eğitim seviyeleri düştükçe de kültürel ve akademik değerleri öncelendikleri bulgulanmıştır.

Bir başka araştırmada ise Dereli-İman (2014) anaokullarda eğitim gören çocukların değerler eğitimi programı ile sosyal becerileri, psikososyal gelişimleri ve sosyal problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmaya toplam 66 çocuk dahil edilmiştir. Çocukların en küçüğü 66 aylık en büyüğüse 72 aylıktır. Araştırma sonucunda değerler eğitimi programlarına dahil olan çocukların sosyal becerileri, sosyal problem çözme yetenekleri ve psikososyal gelişimleri puanlarının Bu eğitimlere dahil olmayan çocuklara kıyasla anlamlı şekilde daha yüksek seviyede olduğu görülmüştür. Fakat uygulamanın bitmesini takip eden üçüncü ay içerisinde gerçekleşen kalıcılık testinin sonunda anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür.

Temur ve Yuvacı (2014) yaptıkları araştırmada okul öncesinde değerler eğitiminin uygulandığı okullarda belirlenen değerlerin etkinliklerini incelemiştir. Araştırmanın uygulaması değerler eğitiminin müfredatı uygulanan iki farklı ana okulda çalışan öğretmenler ile uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda değerler eğitiminin uygulandığı öğretmenlerin değerler eğitimi verirken çocuklar açısından rol model olmaları gerektiği ve konu anlatımlarının çocuklar üzerinde etkisinin olduğu tespit edilmiştir. Değerler eğitiminin uygulandığı 1 nolu öğretmenin uygulamaları esnasında çocukların Konuya odaklanmalarını sağlayabilmek açısından daha çok yöntem kullandıkları görülmüştür. Bunun yanında 1 nolu öğretmenin değerler tema başlıklarını kendi içinde süreçlendirerek anlattıkları bu tekniğin çocukların değer konusunu daha kolay şekilde anlamasını sağladığı tespit edilmiştir. Araştırmada

öğretmenlerin soyut kavramları anlatırken genellikle drama ve tiyatro gibi teknikleri kullanıp yaşamın içerisinde örnekler verdikleri görülmüştür

Demiryürek (2015) yaptığı çalışmada çağdaş çocuk şiirinde hangi değerlerin nasıl ele alındığını, yaklaşık otuz beş yıllık bu dönemde değerlerin kullanım sıklığında nasıl değişiklikler olduğunu, örneklemedeki şairlerin hangi değerleri eserlerinde tercih ettiğini ortaya koymuştur. Ayrıca şiirlerde değer aktarımında nasıl bir yol izlendiğinin ortaya konması da çalışmanın amaçlarından biridir. Nitel yöntemlerin kullanıldığı bu çalışmada doküman analizi yapılmıştır. 1980’den günümüze kadar olan sürede çocuk şiiri kitabı yayımlamış şairler belirlenmiş ve bunlar arasından belirlenen örneklemeindeki şairlerin şiirleri incelemeye tabi tutulmuştur. Araştırma sonucunda 1980’den günümüze doğru gelindikçe sosyal değerlerin kullanımının giderek azaldığı, bireysel değerlerin ise ön plana çıktığı görülmüştür. Şairlerin, şiirlerinde değerleri aktarırken örtük bir anlatımı tercih ettiği, şiirlerin hemen hepsinde söz konusu değerlerin isminin hiç geçmediği saptanmıştır. Şiirlerin, çocukları düşünmeye, bağ kurmaya, çıkarım yapmaya yönlendirdiği ve böylece çocukların verilmek istenen değere kendilerinin ulaşmasının amaçlandığı sonucuna ulaşılmıştır. Değerler eğitiminde şiirlerin çok güçlü bir yazınsal tür olduğu ve gerek Türkçe eğitiminde gerekse değerler eğitiminde şiirlerden mutlaka yararlanılması gerektiği araştırma sonucunda ortaya çıkmıştır.

Bir başka çalışmada ise Tulumcu (2015) güncel çocuk dergilerinde (2013 yılında yayımlanan) yer alan değer ifadelerini belirlemek ve yer verilen değerleri tespit ederek eğitim açısından yorumlayıp değerlendirmiştir. Araştırmada “Bilim Çocuk, Gonca, National Geographic Kids ve TRT Çocuk” dergileri incelenmiştir. Araştırmada, seçilen dergilerde yer alan değerler, hangi sıklıkla yer aldıkları ve değer aktarımında nasıl bir yol izledikleri ile ilgili sonuçlara ulaşılmıştır. Esas olarak alınan değerler çerçevesinde incelenen dergilerin birçok değere ilişkin herhangi bir ifadeye yer vermediği ve bazı değer ifadelerine belli dergilerde yer verildiği görülmektedir. Estetik değerlerden estetik zevk; sosyal değerlerden doğal çevreye duyarlılık ve yardımseverlik değerleri bütün dergilerde yer almıştır.

Sapsağlam (2015) yaptığı çalışmada okul öncesi eğitim gören çocuklara dönük hazırlanan sosyal değer eğitimi programlarının çocukların sosyal becerileri üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın uygulaması 40 çocuk üzerinde yapılmıştır. Çocuklar eşit sayıda ayrılarak deney ve kontrol gruplarını oluşturmuştur. Araştırma sonucunda değer eğitiminin çocuklarda sosyal beceri kazanma konusunda

etkin bir faktör olduğu ve bu etkinin kalıcılığı yönünde bulgulara ulaşıldığı saptanmıştır. Araştırmada elde edilen sonuçlar çerçevesinde anaokulu eğitimi süreçlerinde öğretmenlere ve araştırmacılara dönük öneriler sunulmuştur.

Karakuş (2015) yaptığı araştırmada anaokulu öğrencilerine hitap eden ve bir çizgi film kanalında yayınlanan bir çizgi filmi 6 ve 7. sınıflar Sosyal bilgiler dersinde belirtilen değerler göz önüne alınarak incelenmiş ve çizgi filmde yer alan diğer unsurları sınıflandırılmıştır. Araştırmada doküman inceleme tekniği kullanılarak rastgele seçilmiş olan 18 bölüm ele alınmıştır. Ele alınan bölümler içinde 157 farklı değer tespit edilerek buna yönelik örnekler sıralanmıştır. Bu değerlerin ise genellikle iyilik, hoşgörü, duyarlılık ve sevgi gibi değerler olduğu görülmüştür.

Neslitürk ve diğ. (2015) yaptıkları araştırmada 5 ve 6 yaş grubu çocukların annelerine verilen değerler eğitiminin çocuklarda ki dürüstlük, saygı, işbirliği, sorumluluk, kardeşlik, arkadaşlık, paylaşma ve dostluk gibi değerler üzerine etkilerini incelemişlerdir. Araştırma anaokullarında eğitim gören anneler ve en küçüğü 5ş en büyüğü 6 yaşında olan çocuklar içerisinden rastgele yöntemle seçilen 24 anne ve çocuklar üzerinde yapılmıştır. Bu çocuklar eşit sayıya ayrılarak deney ve kontrol gruplarını oluşturmuştur. Araştırma sonunda deneye grubunda bulunan çocukların arkadaşlık, dostluk, işbirliği, dürüstlük, paylaşma, saygı ve sorumluluk gibi değerler konusundaki ortalamalarının kontrol grubunda bulunan çocukların ortalamalarını kıyasla anlamlı seviyede daha yüksek olduğu saptanmıştır. Deney grubunda bulunan çocukların ön ve son test puanları arasında ise anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Eğitim programlarının bitmesini takip eden 6. hafta sonunda deney grubunda bulunan çocuklar üzerinde yapılan ölçümler sonunda son test ve kalıcılık ölçümü puanlarının anlamlı şekilde farklı olduğu tespit edilememiştir. Nitel veriler sonucunda ulaşılan bulgulardan hareketle annelere uygulanan programların annelere, eşlerine ve çocuklarına pozitif etkisi olduğu tespit edilmiştir

Ogelman ve Sarıkaya (2015) araştırmalarında öğretmenlerin değer eğitimine yönelik görüşlerini incelemişlerdir. Araştırmaya ana okullarda görevli 46 bayan öğretmen dahil edilmiştir. Bu öğretmenler Denizli’de bakanlığa bağlı ana okullarda ve özel ana okullarda görevli öğretmenlerdir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin değer eğitimi denilince önce hoşgörü, sevgi, saygı, sorumluluk, yardımseverlik, nezaket, işbirliği ve dürüstlük algıladıkları görülmüştür. Öğretmenlerin yarısından fazlasının değerler eğitimi konusunda bir programa tabi olmadıkları ancak önemli bir bölümünün değer

eğitimi konusunda etkinlik uyguladıkları görülmüştür. Anaokulu çocuklarına verilmesi gereken öncelikli değerlerin sorumluluk, saygı, hoşgörü, sevgi, dürüstlük, paylaşma, işbirliği ve yardımlaşma olduğu görülmüştür. Çocukların en zor kazandıkları değer sıralamalarının ise milli değerler, fedakarlık, empati, sabır, adalet ve vefa olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin önemli bir çoğunluğunun değer eğitimi konusunda zorluk yaşadıkları tespit edilmiştir. Öğretmenlerin bu süreçte yaşadıkları güçlüklerin ise çocukların gelişim düzeyleri ile ilişkili olan süreçler, ailelerinden bekledikleri destekleri alamamaları, konuya yönelik etkinlik, program, kitap ve materyal eksikliği, öğretmenlerden kaynaklanan eksiklikler ve zamandan kaynaklanan eksiklikler olduğu tespit edilmiştir. Bunun yanında öğretmenlerin ailelerin değerler eğitimi konusunda bilgilendirilmelerinin, ana okulu eğitiminde değerler eğitiminin programda yer almasının, öğretmenlerin değerler eğitimi konusunda materyal desteği sağlamanın ve buna yönelik eğitimlerin verilmesinin gerekli olduğu ifade edilmiştir. Yaşar-Ekici ve arkadaşları (2017) yapmış olduğu araştırmada anaokulu öğrencilerinin değer seviyeleri ve ebeveyn tutumu arasındaki ilişki ele alınmıştır. Araştırmaya 19 farklı ana okulunda eğitim gören 800 çocuk ve ebeveyni dahil edilmiştir. Çocukların en küçüğü 5, en büyüğü 6 yaşındadır. Araştırmanın sonunda koruyucu ve demokratik anne baba tutumu ile çocukların sahip oldukları değer seviyeler arasında pozitif ve anlamlı bir ilişkinin olduğu, izin verici otoriter anne baba tutumu ile çocukların değer seviyeleri arasında negatif anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmüştür. Çocukların değer seviyeleri ile ebeveyn cinsiyeti arasında bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Bunun yanında çocukların değer seviyelerinin anne babanın yaşı, evlilik süresi, kardeş sayısı, aile içerisinde aile dışından birilerinin yaşayıp yaşamaması, anne çalışma durumu, çocuk yaşı, çocuğun eğitim aldığı anaokulu türü açısından anlamlı şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir. Anne baba tutumunun aile içerisinde ailenin dışında birilerinin yaşayıp yaşamamasına göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir.

Uzun ve Köse (2017) yaptıkları araştırmada anaokullarında değer eğitiminin uygulanması ile ilgili öğretmenlerin görüşlerini incelemiştir. Araştırmaya 20 öğretmen dâhil edilmiştir. Bu öğretmenler Kahramanmaraş il merkezinde özel anaokullarında görev yapmaktadır. Araştırmanın sonunda öğretmenlerin okul öncesi eğitimle birlikte değer eğitimine başlanması gerektiğini düşündükleri, değer eğitimi ile ilgili genellikle saygı, sevgi, dürüstlük, vatan sevgisi, sorumluluk, yardımlaşma, paylaşma ve hoşgörü gibi değerlere öncelik verdikleri; değer eğitimi içeriklerinde genellikle

drama ve Türkçe etkinlikler işledikleri, bunun yanında kamu kurumlarına ve özel kurumlara dönük geziler tertip ettikleri ve değer eğitimi konusunda öğrenciden ve aileden kaynaklanan birtakım zorluklar yaşadıkları tespit edilmiştir.

Sözkesen ve Samuri (2017) yaptıkları araştırmada öykü temeline dayanan yaratıcı drama tekniğinin çocukların değerler eğitimine olan etkisi incelenmiştir. Araştırmaya 30 çocuk dâhil edilmiştir. Çocukların en küçüğü 60 en büyüğü ise 72 aylıktır. Deney grubundaki çocuklara 8 haftalık öykü temeline dayanan yaratıcı drama tekniği ile değer eğitimi uygulanmıştır. Kontrol grubundaki çocuklara ise il komisyonu tarafından belirlenen değerler çerçevesinde değer eğitimi uygulamaları yapılmıştır. Araştırma sonucunda öykü temeline dayanan yaratıcı drama tekniği ile çocukların değer gelişimleri üzerinde kalıcı ve etkili sonuçların olduğu bulunmuştur

Ünişen, Konaş ve Akdağ (2018) yaptıkları araştırmada 2013 Okul Öncesi Eğitimi Programlarını değer eğitimi çerçevesinde incelemişlerdir. Araştırma 90 anaokulu öğretmeni dâhil edilmiştir. Araştırma nitel yöntemde yapılmıştır. Araştırma sonucunda katılımcılar programdaki değerlerden sorumluluk almada gönüllü olma, beden temizliği, kibarlık, yardım isteme, sevgi ve kurallara itaat etmeyi öğretmede sorun yaşamadıklarını ancak iletişim, anlaşma, kendi ve başkalarının haklarını savunma, empati ve sorumluluğunu bilme değerlerini kazandırmada sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir. Çevre temizliği, iletişimde kibarlık, paylaşma, hatasını kabul etme, özür dileme, kendini işine verme, yardım teklif etme, işbölümü, grup üyesi olarak hareket etme, emaneti koruma, samimi olma, tutumluluk, saygılı olma, vatan ve bayrak sevgisi, birlik ve beraberlik duygusu programda olmayan ama kazandırılmasında ciddi sorun yaşanmayan değerler arasında sayıldı. Programda bulunmayan, katılımcıların bulunması gerektiğine inandığı ve kazandırılmasında sorun yaşanan son değerler setinde ise zarar vermeden rekabet etme, güzelliği takdir etme, duygularını kontrol etme, barışçı olma, iltifat etme ve cinsel mahremiyetin yer aldığı görüldü. Çalışmanın okul öncesi programlarının geliştirilmesinde değerler eğitimi açısından katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

b) Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Crowther (1995) araştırmasında anaokulu öğrencilerinden sekizinci sınıf öğrencilerine kadar geniş bir skalada eğitim gören çocuklar üzerinde yaptığı çalışmada bu çocuklar 8 aylık bir eğitimden geçmiştir. Bu 8 aylık süreçte çocukların öğretmenleri ve aileleri ile farklı farklı çalışmalar yapılmıştır. Bu çalışmalarda çocukların sorumluluk, saygı,

yardımseverlik ve nezaket gibi davranışları gösterebilmeleri konusunda teşvik edici hazırlıklar yapılmıştır. Araştırma sonunda öğretmenlerden alınan geri dönüşler ve gözlemler sonucunda okul içerisindeki ortamın iyileşme sürecinde olduğu ve çocuklar içinde işbirliği ortamının arttığı görülmüştür.

Fixler (2000)'de yaptığı araştırmasında iş birliği, sorumluluk ve saygı gibi değerleri odaklanmış ve anaokulu sınıflarında eğitim gören çocuklara anekdot kayıtları düzenlemiştir. Bu kayıtlar daha sonra analiz edilmiştir. Bu çalışmadan şu sonuçlar çıkmıştır: sınıf öğretmenin demokratik bir ortam oluşturma konusunda model olma konusunda davranışlar sergilemeye çalıştığını gözlemiştir. Eğitim müfredatında karakter eğitimi ile birlikte çoklu zekâ ve işbirlikçi öğrenme etkinlikleri de bulunmaktadır. Eğitimin sonundaki verileri incelediğinde bazı çocuklar arasındaki karakter gelişiminde iyileşme olduğunu görmüştür. Ancak daha iyi bir sonuç isteniyorsa öğrenciler açısından eğitimin daha fazla zamanda yapılması gerektiğini ve müfredatla daha çok ilgilenmesi gerektiğini önermektedir.

Johansson (2002), İsveç'te dürüst olmak üzerine çocuklarla yaptığı çalışmasında öğretmenlerin bu konu ile ilgili stratejilerini incelemiştir. "Öğretmenler çocuklarda hangi değerlerin olmasını isterler?" Çalışmasında çocuklardaki ahlaki değerler öğretmenlerin nasıl baktığını bulmaya çalışmaktadır. Sonucunda öğretmenlerin bu konu ile ilgili stratejilerinin çocukların dürüstlük öğrenme şekilleri hakkında düşünceleri ile, dürüst çocuğu oluşturan öğeler hakkındaki düşünceleriyle ilgilidir. Öğretmenler çocukların dürüstlüğü öğrenmeleri başkalarının görüşlerini anlamaları, modelleme yoluyla öğrenerek oluştuğunu düşünür. Bir başka görüş ise çocukların ahlaki yetenek olarak sınırlı olduklarıdır.

Başka bir çalışmada ise Viadero (2003), değer eğitimi programları kapsamında iç kontrolü, empati, savunmacılık ve sorumluluk başlıklarında çalışmıştır. Araştırmacı çocukların gördüğü değer başlıklarını gözlemlemiş ve araştırmanın sonunda sınıf içerisinde çocukların olumsuz şekilde nitelendirilecek davranışlarda kaçındıkları ve akademik başarılarında artış olduğu gözlemlenmiştir.

2.4 Sosyal Yetkinlik ve Davranış

Sosyal yetkinlik; kişilerin kendi çevresindeki insanlara olumlu ve kalıcı ilişkiler oluşturabilmesidir. Sosyal yetkinlik bireyler arasında ki becerileri, değerleri ve sosyal ilişkileri içerir (Gülay, 2010).

Sosyal yetkinlik, aynı zamanda kişilerin sosyal ilişkilerini yönetebilme becerisi ve bunu davranış haline getirebilme durumudur (Çorbacı-Oruç, 2008: 28).

Sosyal yetkinlik karşısında ki insanın duygularını anlamak, empati kurmak ve kendi duygularını anlayıp ifade etmektir. Aslında sosyal yetkinlik ve duygusal yetkinlik anlam itibarıyla birbirinden çok farklı değildir. Sosyal yetkinliği kişinin etrafındaki insanlara iletişim kurabilmesi, anlaşabilmesi ve karşındakinin duygularını anlaması şeklinde ifade edebiliriz (Çorbacı-Oruç, 2008: 28).

Sosyal yetkinliğin geliştiği dönemlerde kişilerin yaşadıkları sıkıntıları bazen kızgınlık, saldırganlık, anksiyete veya içedönüklüğe sebep olmaktadır (Çorapçı, Aksan, Arslan-Yalçın ve Yağmurlu, 2010: 64).

Kızgınlık/ Saldırganlık: Kızgınlık ve saldırganlık, karşımıza literatürde çoğunlukla birlikte çıkan kavramlardır. Kızgınlığın en belirgin göstergesi saldırganlık olarak yansımadır (Balkaya ve Şahin, 2003: 193).

Anaokulu döneminde saldırganlık kısa ve uzun süreli etkiler göstermektedir. Kısa süreli etkiler daha çok akranları tarafından kabul görmeme, akademik başarısızlık, çekingenlik, problem ile başa çıkamama, dikkat eksikliği, kendini kontrol edememe, uyum problemleri ve başkaları tarafından sevilme gibi problemlerdir. Uzun süreli saldırganlığın nedenleri incelendiğinde, depresyon, akranlar tarafından kabul görmeme, yalnızlık, akademik kaygı ve olumsuz kendilik algısı tespit edilmektedir (Gülây, 2008:06).

Saldırgan çocuklar, çevresiyle ruhsal sorunları sebebiyle olumlu, ılımlı ilişkiler kuramayan çocuklardır. Kızgınlık duygusu kişilerin eşya veya insanlara yansıttıkları ifadedir. Kızgınlık alelade görülebilir vurma, öldürme, küfretme, fırlatma yaralama gibi davranışlar içerir. İkinci olarak kızgınlık hareketin kendisinde gizlidir. Saldırgan çocuklar genelde gergin, geçimi zor ve her durumda kavgaya meyillidir. Toplumsal kurallara uymakta zorlamaz ve kuralları genelde ihlal ederler. Aile büyüklerine karşı tepkilidir, bu durum akranları ve çevresindekilerle yapıcı ve sosyal ilişkiler kurmasını olumsuz yönde etkilemektedir (Yörükoğlu, 2000: 259).

Toplum saldırganlık duygusu ve davranışları hoş karşılamadığından, saldırgan kişiler suçluluk duygularını bastırırlar. Bastırılan duygular kişilerin kendilerine yönelir ve bilinçdışı gerçekleşen bu durum kişilerin kendilerini cezalandırmalarına sebep olur. Bu da kaygı durumuna neden olmaktadır (Öğüt, 2000).

Anksiyete/ İçedönüklük: Kaygı insanlarda daha çok gelecek ile ilgili belirsizliğe karşı kişiyi üzen sıkı bir bekleme durumu olarak açıklanabilir. Heyecan ve aynı zamanda güvensizlik ile karışık duyu durumdur (Öncül, 2000).

Kişi her an bir şey olacaktı gibi hissetme durumu ve tetikte olması kaygılı olduğunu gösterir. Kaygı kişinin çevresinden bir tehlike geleceğini ya da çevresi tarafından kendisinin tehlikeli olarak algılanabilme karşısında yaşanan durumdur (Gürün, 1991; Nar, 2005).

Anksiyete-içedönüklük ise, kaygı sonucu sosyal çevrede olumsuz değerlendirileceğinden kaynaklanan rahatsızlık veya sıkıntı olarak ifade edilebilir (Demir, Demir, Türksoy, Erdoğan ve Uysal, 2000).

2.4.1 Okul Öncesinde Sosyal Yetkinlik ve Davranış

Erken çocukluk döneminde çocuğun başka bireylerle kurduğu ilişkiler, sosyal gelişimini desteklemektedir. Anaokuluna giden çocukların sosyal ilişkileri, anaokuluna gitmeyen ve sadece ailesi ve çevresi ile sınırlı ilişkiler kurabilen çocuklara göre daha yüksektir (Yavuzer, 2014:102). Aileden sonra çocukların sosyal gelişimini devam ettirdikleri ortam okul öncesi eğitim kurumlarıdır (Işık, 2007).

5-6 yaş dönemi çocuklarda birçok değişim görüldüğü ve yetişkinlik döneminde ortaya çıkan sorunların temellerin olduğu altın çağ olarak bilinmektedir. Çocuğun sosyalleşme sürecinin gelişmesi ve hızlanması, zihinsel, davranışsal, motor ve sosyal becerilerini şekillendirmekte ve gelecekte ki sosyal yetkinliklerini geliştirmektedir (Foley ve Weinraub, 2017).

Okulöncesi eğitim döneminde çocuklar iletişim kurabildikleri, etkileşime geçebilecekleri bir ortamda bulunmasından mütevellit kendi benliklerinin farkına varırlar. Buda sosyal beceriler kazandırır (Vural, 2016: 3). Aynı zamanda 5-6 yaş döneminde çocukların akranlarıyla kurdukları ilişkiler yardımlaşma, dayanışma ve paylaşma gibi beceriler kazanmasına yardımcı olur (Gülay, 2009).

Sosyal yetkinlik bireylerin hayatı boyunca her alanda önüne çıkacak bir koşuldur. Okul öncesi dönemde sosyal yetkinlik geliştirilememesi durumu çocukların yetişkinliğe eriştikleri dönemde saldırgan, uyumsuz, utangaç, içe kapanık, kaygılı, davranış problemleri vs. olmasına sebebiyet verir (Durmuşoğlu ve Arslan, 2012).

Yani çocuklar sosyal gelişimleri devam ederken, kendisinden beklenen gelişimsel görevlerini yerine getirebilme, başkaları ile iletişime geçebilme, toplum kurallarına uyma ve bunları yaşantısına uyarlama becerileri geliştirmektedir (Cirhinlioğlu, 2015).

Okul öncesi dönemde sosyal yeteneklerin gelişmesiyle beraber, yetkin davranışlarda gelişmektedir. Çocuklar için sosyal yetkinlik, başka insanlarla kurduğu iletişim ve ilişkilerinde başarılı olabilmesidir (Çorbacı-Oruç, 2008: 12).

Okul öncesi dönemde akranlarıyla sosyal beceri anlamında sıkıntı yaşayan çocukların ilkökul döneminde saldırgan tavırlar sergiledikleri görülmektedir. Yapılan araştırmalar, çocukların ilkökulda ilişkilerine sergiledikleri saldırganlık sosyal psikolojik uyumun bir değişkeni ile ilişkili olduğu, akran reddini, sıkıntı duygularını ve artan olumsuz davranışlar ile ilintili olduğunu göstermektedir (Burr, 2005).

Çocuklarda sergilenen olumsuz davranışların içselleştirme sürecinin tanımlanması veya bu duruma bir önlem alınmaması yetişkinlik döneminde depresyon veya farklı ruhsal sıkıntılara sebebiyet vermektedir (Özbey ve Alisinanoğlu, 2009; Merrel, 1995).

Dışsallaştırma, erken çocukluk döneminden itibaren davranış sorunları konusunda önlem alınıp gereken desteğin sağlanmadığı durumlarda çocukların şiddet konusunda eğilim duymalarına ve psikolojik problemleri olan bir yetişkin olmalarına yol açabilir (Owens ve Shaw, 2003).

Sosyal yeterlilik, akran kabulü, sosyal beceri ve uyumsal davranış olarak üç boyutta değerlendirilmektedir. Sosyal beceriler, bireylerin kendi haklarını savunabilmesi, anlamlandıramadığı ve kendine uymayan durumları reddetmesi, ihtiyaç duyduğunda yardım talep etmesi olarak düşünülmektedir (Postalıcı, 2007).

Gresham ve Reschly (1981) sosyal yeterliği üç öğeye dikkat çekerek son halini sunmuşlardır.

1. Uyumlu Davranış: kişilerin kendi istek, ihtiyaç ve amaçlarını yaşamaya çalışırken başkalarının da iste, ihtiyaç ve amaçlarına dikkat ederek hareket edebilmesidir.
2. Sosyal Beceriler: sosyal ilişkileri kuran, ilerleten, ilişkide yanlış anlaşılma ve problemlerin çözüme kavuşmasını sağlayan sözel veya sözel olmayan tutum ve davranışlardır.

3. Akran Kabulü: sosyal yetkinliği yüksek olan çocuklar akranlarınca sevilmetedirler. Düşük sosyal yetkinlikte olan çocuklar ise tercih edilmez. Akran kabulü akranları tarafından sevilmeyle alakalıdır.

Kişiler sosyal anlamda yeterli olabilmek için sahip oldukları sosyal becerileri geliştirmelidirler. Çocukluk döneminde akran ilişkileriyle sayesinde çocuklar sosyal becerileri öğrenmek ve deneyimlemek için uygun ortamda olmalıdırlar ve buna zemin hazırlanmalıdır (Ogelman ve Topaloğlu, 2012).

Çocuklar sosyal ilişkilerinin en önemli dönemini beş yaşında yaşar. Çocuklar daha olgun ve daha sosyaldirler. Yetişkinleri kendilerine örnek alarak, konuşma becerilerini bile dikkate alabilirler. Bu dönemde kendilerini daha rahat ifade eder ve kendine güveni gelişir (Akbaş ve Budak, 2011:67).

2.4.2 Sosyal Yetkinlik ve Davranış Üzerine Yapılan Çalışmalar

a) Yurt İçinde Yapılmış Araştırmalar

Tüy (1999) araştırmasında en küçüğü 3 en büyüğü 6 yaşında olan ve işitme engeli bulunan ve bulunmayan çocukların problemleri davranışları ile sosyal becerilerini karşılaştırmıştır. Uygulamaya 60 işitme engeli bulunan ve 474 işitme engeli bulunmayan çocuk dahil edilmiştir. Araştırma sonucunda gruplar arasında sosyal etkileşim boyutu açısından anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Bunun yanında çocukların sosyal beceri düzeylerinin yaşlarıyla ilişkili olduğu buna göre çocukların yaşlarının artması ile sosyal becerilerinin arttığı görülmüştür. Ayrıca işitme engeli ve cinsiyetin sosyal beceri konusunda bir etkisinin olmadığı tespit edilmiştir.

Avcıoğlu (2003) yaptığı araştırmada anaokulu dönemindeki çocuklara sosyal beceri kazandırılması sürecinde işbirlikçi yöntemi ile sonradan öğretim programlarının etkisini ele almıştır. Araştırmaya ana okulu eğitimi süren en küçüğü 4 en büyüğü 6 yaş grubunda çocuklar dahil edilmiştir. Araştırmanın sonunda işbirlikçi yöntemi ile eğitim gören grupta bulunan çocukların sosyal beceri konusunda daha etkin öğrenme içerisinde oldukları tespit edilmiştir

Seven'in (2006) yaptığı araştırmada okul öncesi eğitim gören altı yaşında ki çocukların bağlanma durumları ile sosyal beceri düzeylerini incelemiştir. Araştırmaya 110 çocuk dahil edilmiştir. Çocukların 54'ü kız 56'sı ise erkektir. Çocuklar Muş ilinde rassal olarak seçilen 4 okul öncesi eğitim kurumunda eğitimlerine devam etmektedir. Araştırma sonunda bağlanma güvenliği ile sosyal beceri alt ölçeklerinden atılganlık,

işbirliği ve öz kontrol becerisi arasında orta seviyede anlamlı ve pozitif bir ilişki tespit edilirken cinsiyet, ebeveyn öğrenim durumu ve sosyal beceri aralarında herhangi bir fark olmadığı saptanmıştır. Ayrıca sosyoekonomik düzeyi ile sosyal beceri düzeyinin anlamlı şekilde farklılaştığı, Bağlanma ile cinsiyet arasında ise herhangi bir farklılık olmadığı görülmüştür.

Özgülük (2006) gerçekleştirdiği araştırmada eğitimini tam gün ve yarım gün veren anaokullarına devam eden en küçüğü 5 en büyüğü 6 yaşında çocukların Eğitim gördükleri programların eğitim süresinin duygusal ve sosyal gelişimleri üzerinde oluşturduğu etkileri incelenmiştir. Çocuklardaki duygusal ve sosyal gelişimin cinsiyetlerine, sosyal ve ekonomik düzeylerine ve programın türüne göre değişimi ele alınmıştır. Araştırmaya 200 çocuk dâhil edilmiştir. Çocuklar İstanbul ilindeki ana okullarda eğitim görmektedir. Araştırma sonunda tam gün eğitim gören çocukların yarım gün eğitim gören çocuklara kıyasla duygusal ve sosyal açıdan daha fazla gelişim gösterdikleri tespit edilmiştir. Ayrıca cinsiyetin çocukların duygusal ve sosyal gelişimleri üzerinde herhangi bir etkisinin olmadığı sosyal ve ekonomik düzeyin çocuklarda duygusal ve sosyal gelişimi olumlu açıdan etkilediği tespit edilmiştir.

Durmuş (2006) yaptığı araştırmada anne tutumunun çocuklardaki saldırganlık, akran şiddeti ve olumlu sosyal davranış arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmaya 143 çocuk ve annesi dâhil edilmiştir. Araştırma Denizli merkez ilçesindeki ana okullarda eğitim gören çocuklara uygulanmıştır. Araştırma sonucunda izin verici ve otoriter anne tutumunun çocuklardaki akran şiddeti ve saldırganlık davranışlarını olumlu açıdan etkilediği bulgulanmıştır. Ayrıca yetkici anne tutumunun çocuklarda olumlu sosyal davranışlara yol açtığı sonucuna ulaşılmıştır.

Şendil (2010) yaptığı araştırmada çocukların akranlarınca tercih edilme durumlarının mizaç özellikleri ve cinsiyetlerinin sosyal etkinliklerine ve davranış problemlerine olan etkisini incelemiştir. Araştırma Ankara'da özel bir anaokulunda eğitim gören en küçüğü 5 en büyüğü 6 yaşındaki 42 çocuk üzerinde yapılmıştır. Araştırma sonunda akranlarınca daha fazla tercih edilen sıcakkanlı çocukların sosyal yetkinlik becerilerinin daha yüksek olduğu, tepkisellik davranışı açısından yüksek tepkiler veren çocukların ise saldırganlık ve kırgınlık içerikli davranış problemleri yaşadıkları saptanmıştır. Ayrıca cinsiyet değişkeninin saldırganlık, kırgınlık, sosyal beceri, içedönüklük ya da anksiyete gibi davranışlar açısından herhangi bir farklılık yaratmadığı tespit edilmiştir.

Özkafacı (2012) tarafından yapılan araştırmada çocuklardaki sosyal beceri seviyesi ile anne tutumu arasında olan ilişki incelenmiştir. Araştırmaya MEB'e bağlı okul öncesi kurumlarda eğitim gören altı yaş grubunda ki 33 çocuk ile onların anneleri dahil edilmiştir. Araştırmada sonuç olarak annelerin demokratik tutumu ve çocuklardaki sosyal becerileriler arasında istatistiki olarak pozitif yönde bir ilişkinin olduğu görölmüştür. Bunun yanında izin verici, aşırı koruyucu ve otoriter anne tutumunun çocuklardaki sosyal beceri düzeyleri arasında istatistiki olarak bir ilişkisi olmadığı görölmüştür. Korelasyon analizleri açısından izin verici, aşırı koruyucu ve otoriter tutumun çocukların sosyal becerileri ile düşük düzeyde negatif yönde ilişkilide olduğu görölmüştür. Anne tutumu ve çocukların sosyal beceri düzeylerinin çocukların cinsiyetlerine göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir.

Durmuşoğlu ve arkadaşları ise (2012) araştırmalarında anaokulu eğitimi gören çocuklarda ebeveyn tutumunun çocukların sosyal yetkinlikleri ve içedönüklük davranışlarını yordama düzeyini ele almışlardır. Araştırmaya Konya merkez ilçesinde eğitim gören, en küçüğü 5 en büyüğü 6 yaşında olan 134'ü erkek 175'i kız toplam 309 çocuk dahil edilmiştir. Araştırmanın sonucunda çocuklardaki sosyal yetkinlik ile aşırı koruyucu ve otoriter tutumu arasındaki ilişkinin anlamlı düzeyde negatif olduğu görölmüştür. Bunun yanında demokratik ebeveyn tutumunun çocuklarda sosyal yetkinliği olumlu açıdan yordadığı görölmüştür. Çocukların içe kapanıklıkları ve ebeveynin otoriter ve aşırı koruyucu tutumu arasında ise anlamlı düzeyde pozitif bir ilişki olduğu görölmüştür. Ayrıca demokratik ebeveyn tutumu ile sosyal yetkinlik arasında ise anlamlı düzeyde pozitif yönde bir ilişki olduğu görölmektedir. İzin verici ebeveyn tutumu ile sosyal etkinlik ve içe kapanıklık arasında ise herhangi bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir. Sonuç itibarıyla ebeveyn tutumunun çocuklarda sosyal yetkinlik ve içedönüklük davranışlarını yordadığı tespit edilmiştir.

Sezici (2013) araştırmasında "Sosyal Bilişsel Öğrenme Teorisi" ne temellendirilmiş oyun terapisinin anaokulu çocuklarının duygusal, sosyal ve davranış becerileri üzerindeki etkinliğini incelemiştir. Araştırma Kütahya Nene Hatun Anaokuluna kayıtlı 4-5 yaşında olan 79 çocuk üzerinde yapılmıştır. Araştırma sonucunda oyun hamuru çalışması öncesi deney ve kontrol grubunun bazı sosyo demografik özellikleri ile sosyal, duygusal ve davranış beceri düzeylerinin benzer olduğu, oyun hamuru çalışma sonrasında 2007'li çocukların 2008'li çocuklara oranla, anaokuluna yarım gün giden çocukların tam gün giden çocuklara oranla sosyal uyum becerilerinin daha fazla arttığı,

oyun hamuru çalışması sonrasında deney ve kontrol grubunda bulunan çocukların sosyal uyumları, davranış yönetimleri ve duygusal becerileri arasında fark olduğu, deney grubunda bulunan çocukların, oyun hamuru çalışması sonrasında ikinci ve üçüncü değerlendirmelerde iletişim kurma, problem çözme, etkili baş etme gibi sosyal uyum becerilerinin arttığı, davranış problemlerinin azaldığı ve anksiyete, öfke gibi duyguların azaltılması ile duygusal becerilerinin yükseldiği, Oyun Hamuru Çalışma Programının okul öncesi çocukların bakımında hemşireler tarafından uygulanabilecek etkin bir program olduğu belirlenmiştir.

Bir başka çalışmada ise Ogelman ve Topaloğlu (2014) anne baba öz yeterliliği ile çocukların sosyal yetkinlikleri, saldırganlıkları ve kaygıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmaya 227 çocuk ve ebeveyni dahil edilmiştir. Araştırmanın sonunda çocukların saldırganlık puanları ile anne eğitim durumunun farklılık gösterdiği ebeveyn öz yeterliliği ile çocukların cinsiyeti ve eğitim durumlarının farklılık göstermediği, ebeveynin mesleğinin ebeveyn öz yeterliliği algısını etkilediği baba öz yeterlik algısının anlamlı şekilde farklılaşmadığı tespit edilmiştir.

Yaşar-Ekici (2015) yaptığı çalışmada anaokulunda eğitim gören çocukların aile özellikleri ile sosyal becerilerini incelemiştir. Araştırmaya 12 ana okulunda eğitim gören toplam 295 çocuk ve ebeveynleri dahil edilmiştir. Bu okulların 5'i özel ana okulu 7'si ise devlet ana okuludur. Araştırma sonucunda ana okulda eğitim gören çocukların okula devam etme süreleri ile sosyal becerileri, anne yaşı, anne mesleği, aile ekonomik durumu, baba yaşı, babanın eğitim durumu ve kardeş sayısı değişkenleri aralarında anlamlı olan bir ilişkinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Diğer taraftan eğitim gören çocukların yaşları, cinsiyetleri, anne eğitim durumu, baba mesleği ve sosyal becerileri arasındaki ilişkinin anlamlı olduğu saptanmıştır.

Keçecioğlu'nun (2015) çalışmasında çocukların eğitim aldığı programın sosyal becerileri ile ilişkisini incelemiştir. Araştırma Montessori eğitim yöntemiyle geleneksel eğitim programının uygulandığı 5 yaş grubunda toplam 303 çocuk üzerinde yapılmıştır. Araştırma sonunda geleneksel eğitim programları doğrultusunda eğitim gören çocuklarda iletişim becerisinin Montessori yöntemine göre eğitim gören çocuklardaki iletişim becerilerine göre yüksek seviyede olduğu bulgulanmıştır. Ayrıca geleneksel eğitim yöntemi çerçevesinde eğitim gören çocuklarda davranış sorunlarının Montessori yöntemine göre eğitim gören çocuklardaki davranış sorunlarına kıyasla daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Çocukların sosyal becerilerinin cinsiyetleri, baba

yaşı ve kardeş sayısı değişkenlerine göre farklılaşmadığı, ancak anne yaşı, bebeğin eğitim durumu, anne gelir düzeyi ve okul öncesi eğitim süresi değişkenlerine göre farklılaştığı tespit edilmiştir.

Gür ve diğ. (2016) araştırmalarında ana okullarda eğitim gören en küçük 48 en büyük 60 aylık olan çocuklarda davranış değerlendirmesi ve sosyal yetkinlik incelenmesini amaçlamıştır. Bunun yanında çocukların sosyal yetkinlikleri, saldırganlık ve kızgınlık davranışlarıyla içedönüklük ve anksiyetenin cinsiyet değişkeni ile ilişkisi incelenmiştir. Araştırmaya 847 çocuk dahil edilmiştir. Çocukların 430 erkek 417'si ise kızdır. Araştırma sonunda cinsiyet değişkeni açısından sosyal yetkinliğin kızların lehine olduğu saldırganlık ve kızgınlık davranışı açısından ise erkeklerin lehine anlamlı sonuçlar olduğu görülmüştür. İçe dönüklük ve anksiyete açısından ise istatistiki olarak cinsiyet değişkeni açısından bir farklılık olmadığı ancak kızlardaki içe dönüklük ve anksiyete puan ortalamalarının erkeklere kıyasla daha yüksek seviyede olduğu tespit edilmiştir.

Özkan ve Yaralı (2016) yaptıkları araştırmalarında en küçüğü 5 en büyüğü 6 yaşlarında olan çocukların sosyal yetkinlikleri, içedönüklük ve anksiyete durumları, kızgınlık ve saldırganlık davranışları ile bilişsel stilleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmaya 148 çocuk dahil edilmiştir. Araştırmanın sonucunda çocukların sosyal yetkinlikleri ile bilişsel stilleri arasında anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu bulunurken; içe dönüklük anksiyete ve saldırganlık davranışları arasında ise ilişki olmadığı tespit edilmiştir.

Yaşar-Ekici (2017) yaptığı araştırmasında ana okulunda eğitimine devam eden ve aile katılımı aktivitelerine dahil olan ve olmayan ailelerin çocuklarındaki sosyal becerileri ve davranış problemleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmaya en küçüğü 5 en büyüğü 6 yaş grubunda olan 400 çocuk ve ailesi dahil edilmiştir. Araştırma sonunda ana okulunda eğitimine devam eden ve aile katılımı aktivitelerine dahil olan ve olmayan ailelerin çocuklarındaki sosyal beceri ve problemleri davranış arasında anlamlı düzeyde bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir.

Dedeoğlu (2018) yaptığı araştırmada Montessori eğitim programı ile geleneksel programda eğitim gören çocukların bilişsel gelişim ve sosyal yetkinliklerini karşılaştırmalı olarak incelemiştir. Araştırma 40 çocuk üzerinde yapılmıştır. Çocuklar eşit sayıda deney ve kontrol gruplarını oluşturmuştur. Araştırmanın sonunda ulaşılan bulgularda bilişsel gelişim son testi puanları açısından kontrol grubunun lehine bir

farklılaşmanın olduğu sosyal yetkinlik, kaygı ve saldırganlık son test puanları açısından ise anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir

Kındıroğlu ve Yaşar-Ekici (2018) araştırmalarında ebeveynlerin psikolojik iyi oluşları ve psikolojik dayanıklılık ile çocukların sosyal yetkinlikleri ve davranışlarının ilişkisi incelenmiştir. Araştırma 300 çocuk ve ebeveynleri ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada sonuç olarak ‘ebeveynlerin psikolojik iyi oluşları’ ve ‘psikolojik dayanıklılıkları’ ile çocukların ‘sosyal yetkinlikleri ve davranışları’ arasında bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca ebeveynlerin ‘psikolojik iyi oluşları’ ve ‘psikolojik dayanıklılıkları’ ile çocuk sayısı, çalışma durumu, çalışılan kurum türü, evlilik süresi, psikolojik ya da fiziksel hastalık durumu değişkenleri açısından anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı görülmüştür. Bu sonuçlar dışında ebeveynlerin eğitim durumları ve gelir düzeyleri değişkenleri açısından psikolojik iyi oluşlarının farklılaşmadığı; ancak psikolojik dayanıklılıklarının anlamlı şekilde farklılaştığı görülmüştür. Çocukların sosyal etkinlikleri ve davranışları cinsiyetlerine, ebeveynlerinin psikolojik ya da fiziksel hastalıklarının bulunup bulunmamasına, anne eğitim ve çalışma durumu değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı; baba eğitim durumu değişkeni açısından ise anlamlı bir farklılaşmanın olduğu saptanmıştır.

b) Yurt Dışında Yapılmış Araştırmalar

Wakaba (1983) ise 3 Japon çocuk üzerinde yapmış olduğu oyun terapisi girişimiyle çocukların kekemelik sorununun azalmasına ve sosyal uyum becerilerinin artmasına neden olduğunu belirlemiştir.

Lindsey’in (2002) yapmış olduğu araştırmasında arkadaşlık statüsü ve akran kabulünün sosyal beceri ile ilişkisini incelemiştir. Çocuklar ile yapılan görüşmelerde sosyometrik işlemler kullanılmıştır. Ayrıca çocuklardaki saldırganlık ve beceri ölçümü öğretmenlerin görüşlerinden hareketle tespit edilmiştir. Araştırma sonunda çocukların %73’ünün en az 1 karşılıklı arkadaşı oldu %27 sinin ise 2 veya daha çok karşılıklı arkadaşının olduğu tespit edilmiştir. En az 1 karşılıklı arkadaşı bulunan çocuklarda akran kabulünün daha yüksek seviyede olduğu ve bu çocukların sosyal beceri açısından öğretmen görüşlerine göre daha iyi seviyede olduğu görülmüştür. 36 çocuk ile gerçekleşen boylamsal analiz sonucunda ilk yıl en az 1 karşılıklı arkadaşı bundan çocukların ikinci yıl karşılıklı arkadaşı bulunmayan çocuklara kıyasla daha çok sevildiği gözlemlenmiştir. Bunun yanında hem boylamsal analiz hem de koşut zamanlı analiz sonucunda karşılıklı arkadaşı bundan çocuklarda saldırganlık seviyesinin,

akranlık seviyesinin ve akran kabulünün benzer olduğu tespit edilmiştir. Netice olarak karşılıklı arkadaş edinmenin anaokulu döneminde dahi çocuklardaki sosyal gelişim açısından önemli bir etken olduğu ortaya konulmaktadır.

Başka bir çalışmada ise Kotler ve McMahon (2002) ana okullarda eğitim gören çocuklarda sosyal yeterlilik, kaygı ve saldırganlık arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Çalışma kızgın-saldırgan ve kaygılı-vazgeçen açısından iki boyutu üzerinde ele alınmaktadır. Sosyal yeterliliği yüksek çocukları ile karşılaştırmaları sonucunda kaygılı-vazgeçen çocukların sosyal yeterliliğinin daha az ve daha çok pasif karşı gelme davranışları sergiledikleri görülmüştür. Kızgın-saldırgan çocuklar açısından ise bu tarz çocukların razı gelme açısından daha düşük davranışlar geliştirdikleri ve genellikle muhalif davranışlar sergiledikleri belirlenmiştir. Bunun yanında kızgın-saldırgan çocukların kaygılı-vazgeçen çocuklar ile karşılaştırmaları sonucunda kızgın-saldırgan çocukların daha muhalif davranışlar sergiledikleri kaygılı-vazgeçen çocukların ise negatif karşı gelme davranışları sergiledikleri tespit edilmiştir.

Gagnon ve Nagle (2004), yaşları 50-66 ay arasında olan 85 okul öncesi dönem çocuğu ile grup üyeleriyle etkileşimli oyun ve sosyal beceri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda grup oyunlarında uyumlu ve istekli olan çocukların, sosyal becerilerinin diğer çocuklara oranla istatistiksel olarak anlamlı şekilde arttığı belirlenmiştir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Çalışmanın bu bölümü araştırma modelinin, araştırma evreni ve örnekleme, veri toplama araçlarının ve veri çözümlemesinin yer aldığı bölümdür

3.1 Araştırmanın Modeli

Montessori ve MEB Okul Öncesi Eğitim Programında eğitimine devam eden çocukların değer düzeyi, sosyal yetkinlikleri ve davranışları karşılaştırmalı şekilde incelendiği bu çalışmada ilişkisel tarama modeli kullanılmaktadır. Tarama modeli, geçmiş dönemde veya şimdi bulunan bir durumun mevcut haliyle betimlenmesini hedefleyen bir modeldir. Bu modeldeki temel amaç mevcut bir durumu var olduğu haliyle betimleyebilmektir. Buna göre araştırmanın konusu olan durum, nesne veya birey kendi koşullarında mevcut hali ile tanımlanmakta ve hiçbir şekilde manipüle edilmemektedir. Araştırılmak istenen bir durum vardır ve bu durum orada durmaktadır. Buradaki temel husus araştırılmak istenen şeyin uygun bir tarzda gözlemlenmesi ve betimlenmesidir (Karasar, 1994: 77). İlişkisel tarama modeli, iki ve daha fazla sayıdaki değişkenler arasındaki Değişimin varlığı ve derecesini tespit etmeyi hedefleyen araştırma modelidir (Karasar, 2010: 81).

3.2 Evren ve Örneklem

2017-2018 eğitim öğretim yılı içerisinde Kocaeli ve İstanbul illerindeki özel ve devlete ait anaokullarında eğitim gören en küçüğü 5 en büyüğü 6 yaşında olan çocuklar çalışmanın evrenini oluşturmaktadır.

2017-2018 eğitim öğretim yılı içerisinde Kocaeli merkez ve İstanbul (Başakşehir, Bahçelievler, Esenler, Güngören, Küçükçekmece, Üsküdar ve Sancaktepe ilçeleri) illerindeki 15 bağımsız anaokulu ve anasınıfında (9 özel ve 5 devlet) eğitimine devam eden en küçüğü 5 en büyüğü 6 yaşında olan 525 çocuk çalışmanın örneklemini oluşturmaktadır. Toplam 14 okulun 5 tanesi MEB Okul Öncesi Eğitim Programını, 9 tane okul Montessori Eğitim sistemini uygulamaktadır. Çalışmanın örneklemine ilişkin özellikler tablo 3.1' de sunulmuştur.

Tablo 3.1: Örneklemin Demografik Özelliklerine İlişkin Frekans Ve Yüzde Dağılım Tablosu.

	Gruplar	<i>f</i>	%
Cinsiyet	Kız	264	50,3
	Erkek	261	49,7
	Toplam	525	100,0
Çocukların Yaşı	5	243	46,3
	6	281	53,5
	Toplam	525	100,0
Anaokulu Devam Süresi	1 yıl	318	60,6
	2 yıl	157	29,9
	3 yıl	50	9,5
	Toplam	525	100,0
Okul Türü	Montessori	241	45,9
	MEB	284	54,1
	Toplam	525	100,0
Kardeş Sayısı	Tek çocuk	92	17,5
	1 kardeşi var	247	47,0
	2 kardeşi var	142	27,0
	3 kardeşi var	44	8,4
	Toplam	525	100,0
Anne Eğitim Durumu	İlkokul	50	9,5
	Ortaokul	50	9,5
	Lise	163	31,0
	Üniversite	242	46,1
	Lisansüstü	20	3,8
	Toplam	525	100,0
Baba Eğitim Durumu	İlkokul	29	5,5
	Ortaokul	39	7,4
	Lise	129	24,6
	Üniversite	291	55,4
	Lisansüstü	37	7,0
	Toplam	525	100,0
Algılanan Gelir Düzeyi	Düşük	14	2,7
	Orta	354	67,4
	Yüksek	157	29,9
	Toplam	525	100,0
Anne Çalışma Durumu	Çalışıyor	226	43,0
	Çalışmıyor	299	57,0
	Toplam	525	100,0

Araştırmaya katılan çocukların %50,3'ü (264) kızlardan, %49,7'si (261) erkeklerden oluşmaktadır.

Araştırmaya katılan çocukların %46,3'ü (243) 5 yaşında, %53,5'i (281) 6 yaşındadır.

Araştırmaya katılan çocukların %60,6'sı (318) 1 yıl, %29,9'u (157) 2 yıl, %9,5'i (50) 3 yıl süreyle anaokulu eğitimi almıştır.

Araştırmaya katılan çocukların %45,9'u (241) Montessori, %54,1'i (284) MEB modelinde eğitim almaktadır.

Araştırmaya katılan çocukların %17,5'i (92) tek çocukken, %47'si (247) 1 kardeş, %27'si (142) 2 kardeş, %8,4'ü (44) 3 kardeş sahibidir.

Araştırmaya katılan annelerin %9,5'i (50) ilkokul, %9,5'i (50) ortaokul, %31'i (163) lise, %46,1 (241) üniversite, %3,8'i (20) yüksek lisans seviyesindedir.

Araştırmaya katılan babaların %5,5'i (29) ilkokul, %7,4'ü (39) ortaokul, %24,6'sı (129) lise, %55,4'ü (291) üniversite, %7'si (37) yüksek lisans seviyesindedir.

Çalışmaya katılan annelerin %43'ü (226) çalışırken, %57'si (299) çalışmamaktadır.

Araştırmaya katılanların %2,7'si (14) düşük, %67,4'ü (354) orta, %29,9'u (157) yüksek gelir düzeyine sahiptir.

3.3 Veri Toplama Araçları:

Bu araştırma için, "Bilgi Formu", "Okul Öncesi Değerler Ölçeği (OÖDÖ)" ve "Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme-30 (SYDD-30)" Ölçeği kullanılmıştır.

Bilgi Formu: Araştırmada araştırmacının hazırlayarak danışman tarafından incelenip son haline getirilen "Bilgi Formu" kullanılmıştır. Formda; okul öncesi eğitime devam eden çocukların cinsiyetleri, yaşları, devam ettikleri anaokulu programı, çocuğun anaokuluna devam etme süresi, anne çalışma durumu, ailenin gelir düzeyi, ebeveynlerin birliktelik durumu, kardeş sayısı, anne eğitim durumu ve baba eğitim durumu ile ilgili sorulara yer verilmektedir.

"Okul Öncesi Değerler Ölçeği (OÖDÖ)": Bu araştırmada 5-6 yaş grubu çocukların değer düzeyini ölçebilmek amacıyla "Okul Öncesi Değerler Ölçeği"nin öğretmen formu kullanılmıştır. Ölçeğin kullanım izni mail yoluyla Neslitürk'ten alınmıştır. Ölçek kullanım izni ile ilgili mail yazışmaları Ek 2'dedir. "Okul Öncesi Değerler Ölçeği" Neslitürk ve Çeliköz (2015) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek, okul öncesi dönemdeki çocukların değer düzeylerini ölçen 3'lü likert tipinde 30 maddeden ve "Saygı, Sorumluluk, Dürüstlük, İş birliği, Paylaşım, Dostluk/arkadaşlık" alt boyutlarından oluşmaktadır. Her bir alt boyut beş madde içerir. Ölçeğin geçerlik güvenilirlik çalışmaları yine Neslitürk ve Çeliköz (2015) tarafından yapılmıştır. Verilerin faktör analizine uygunluğu için KMO ve Bartlett testleri uygulanmıştır. KMO ve Bartlett testleri KMO örneklem uygunluk katsayısı .79 ve Bartlett's Sphericity testi X^2 değeri 1.587, $p < 0.001$ bulunmuştur (Neslitürk ve Çeliköz, 2015, s.28) Ölçeğin sorumluluk alt boyutundaki faktör yüklerinin .31 ile .65 arasında; saygı alt

boyutundaki yüklerin .31 ile .55 arasında; işbirliği alt boyutundaki yüklerin .34 ile .64 arasında, dürüstlük alt boyutundaki yüklerin .32 ile .67 arasında; dostluk/arkadaşlık alt boyutundaki yüklerin .33 ile .59 arasında ve paylaşım alt boyutundaki yüklerin .30 ile .75 arasında değerler aldığı görülmüştür (Neslitürk ve Çeliköz, 2015, s.29) Formlardaki güvenilirlik iç tutarlılık katsayısına dayalı şekilde belirlenmiştir. Buna göre testi yaralama ve Cronbach Alpha değeri kullanılmıştır. Testi yaralama yönteminde ölçeğin güvenlik katsayısı.86 olarak bulunurken Cronbach Alpha güvenlik sonucunda ise .91 olarak hesaplanmıştır. (Neslitürk ve Çeliköz, 2015, s.36). Ölçeğin puanlanması şu şekildedir; Ölçek, çocukların öğretmenleri tarafından doldurulur. Ölçekte ‘evet, bazen, hayır’ şeklinde 3 şık bulunmaktadır. Maddelere verilen cevaplardan ‘evet’ seçeneğine 2, ‘bazen’ seçeneğine 1, ‘hayır’ seçeneğine 0 puan verilir. Olumsuz maddeler için ise ters puanlama yapılır. Her bir alt boyuttan alınan puan, o alt boyuta ilişkin öğrencinin değer düzeyini göstermektedir.

“Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme-30 Ölçeği” (SYDD-30): Bu araştırmada en küçüğü 5 en büyüğü 6 yaşında olan çocukların sosyal yetkinliklerini ve davranışlarını değerlendirme amacıyla yapılmıştır. Ölçeğin kullanım izni mail yoluyla Çorapçı’dan alınmıştır. Ölçek kullanım izni ile ilgili mail yazışmaları Ek 4’de yer almaktadır. “Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme-30 Ölçeği (SYDD-30)” LaFreniere ve Dumas (1996) tarafından geliştirilmiş ve ölçeğin geçerlik ve güvenlik analizleri ile Türkçe uyarlamasını Çorapçı ve arkadaşları (2010) yapmıştır. Ölçek anaokulu dönemi çocuklarının bilişsel ve sosyal davranışlarını değerlendirmektedir. Ölçekte 39 madde bulunmaktadır. “Sosyal Yetkinlik” (on), “Kızgınlık-Saldırganlık” (on) ve “Anksiyete-İçe dönüklük”(on madde) ile birlikte üç alt ölçek bulunmaktadır. “Sosyal Yetkinlik” alt ölçeğinde, çocukların akranları ile bir arada iken gösterdiği işbirliği ve sorunlara yönelik çözüm yöntemleri arama gibi pozitif özellikleri ölçülmektedir. “Kızgınlık-Saldırganlık” alt ölçeğinde, çocukların erişkinlere karşı gelmesi ve akran ilişkileri sürecinde yaşadıkları uyumsuzluk ile saldırgan davranışları gibi sorun belirtileri değerlendirilmektedir. “Anksiyete-İçe dönüklük” alt çocuklardaki depresif duygu durumları ve grup içerisindeki çekingenlik davranışları gibi içselleştirmeye yönelik sorun belirtileri ölçülmektedir. Ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayıları “Sosyal Yetkinlik” alt ölçeği için .88, “Kızgınlık-Saldırganlık” alt ölçeği için .87 “Anksiyete-İçe dönüklük” alt ölçeği için .84’tür. Ölçeğin Test-tekrar Test Katsayıları “Sosyal Yetkinlik” alt ölçeği için .71, “Kızgınlık-Saldırganlık” alt

ölçeği için .64 “Anksiyete-İçe dönüklük” alt ölçeği için .45’tir. Ölçek, 4’lü likert tipindedir (Hiçbir zaman=1, Bazen=2, Sık Sık=3, Her zaman=4). Ölçekteki soruları öğretmenler doldurmaktadır (Çorapçı ve diğ., 2010). Ölçeyin puanlanması sürecinde ise alt boyutlardaki maddelerden ulaşılan puanlar toplanmaktadır. Ayrıca ölçeğin genel anlamda sosyal yetkinlik ve davranış puanlaması hesaplanmaktadır. Ölçek maddeleri içerisinde tersine puanlanmış madde bulunmamaktadır.

3.4 Verilerin Toplanması

Araştırmada veri toplama aracı olarak “Bilgi Formu”, “Okul Öncesi Değerler Ölçeği (OÖDÖ)” ve “Sosyal Yetkinlik ve Davranış Ölçeği” kullanılmaktadır. Veriler elde edilmeden önce gereken izinlerin alınması için İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğüne ekte gösterilen izin yazıları yazılmıştır. Ölçekler örneklemin yer aldığı Kocaeli ve İstanbulda bulunan okul öncesi kurumda eğitim gören çocukların öğretmenleri tarafından doldurulmuştur. Toplam 600 adet veri toplama aracı 23.05.2018 tarihinde dağıtılıp 08.06.2018 tarihinde toplanmıştır 600 adet formdan 560’ında geri dönüş olmuştur. Toplanan formlar içerisinde eksik doldurulan ve geçersiz kabul edilen formlar ayıklanarak sonuçta analize dahil edilmek üzere 525 form tespit edilmiştir.

3.5 Verilerin Çözümlemesi

Araştırma kapsamında ulaşılan veriler SPSS 22 programı ile analiz edilmiştir.

Tablo 3.2: Okul Öncesi Değerler Ölçeği Ve Sosyal Yetkinlik Ölçeği Puanlarının Güvenirlilik Katsayısı ve Normallik Testi

		n	Cronbach's Alpha	Kolmogorov-Smirnov İstatistik	sd	p
Okul Öncesi Değerler	Sorumluluk	525	,796	,263	525	,000
	Saygı	525	,733	,180	525	,000
	İşbirliği	525	,680	,185	525	,000
	Dürüstlük	525	,581	,123	525	,000
	Dostluk/arkadaşlık	525	,657	,240	525	,000
	Paylaşım	525	,717	,229	525	,000
Sosyal Yetkinlik	Sosyal Yetkinlik	525	,884	,089	525	,000
	Kızgınlık-Saldırganlık	525	,860	,114	525	,000
	Anksiyete- İçedönüklük	525	,811	,097	525	,000

Ölçeklerin güvenilirliğini belirlemek için Cronbach's Alfa katsayısı hesaplanırken Normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için ise Kolmogorov-Smirnov testi yapılmıştır.

Okul Öncesi Değerler Ölçeği puanlarının normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan test sonucunda alt faktörlerden Saygı (K-S= ,263 p <.05), Sorumluluk (K-S= ,180 p <.05), Dürüstlük (K-S= ,185 p <.05), İşbirliği (K-S= ,123 p <.05), Paylaşım (K-S= ,240 p <.05) ve Dostluk/arkadaşlığın (K-S= ,229 p <.05) normal dağılım göstermedikleri tespit edilmiştir.

Sosyal Yetkinlik Ölçeği'nin puanları için normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan test sonucunda alt faktörlerden Sosyal Yetkinlik (K-S= ,089 p <.05), Kızgınlık-Saldırganlık (K-S= ,114 p <.05) ve Öfke-Agresyonun (K-S= ,097 p <.05) normal dağılım göstermedikleri tespit edilmiştir.

Okul Öncesi Değerler Ölçeği alt boyutlarından Sorumluluğun Cronbach's Alfa katsayısı 0,796, Saygının Cronbach's Alfa katsayısı 0,733, İşbirliğinin Cronbach's Alfa katsayısı 0,680, Dürüstlüğün Cronbach's Alfa katsayısı 0,581, Dostluk/Arkadaşlığın Cronbach's Alfa katsayısı 0,657 ve Paylaşımın Cronbach's Alfa katsayısı 0,717 olarak hesaplandı.

Sosyal Yetkinlik ölçeğinin alt boyutları arasından Sosyal Yetkinliğin Cronbach's Alfa katsayısı 0,884, Kızgınlık-Saldırganlığın Cronbach's Alfa katsayısı 0,860 ve Anksiyete-İçedönüklüğün Cronbach's Alfa katsayısı 0,811 olarak hesaplanmıştır. Cronbach's Alfa katsayısının 0-1 arasında değiştiği, değerlendirme kriterlerine göre "0.00<0.40 ise ölçek güvenilir değil, 0.40<0.60 ise ölçek düşük güvenilirlikte, 0.60<0.80 ise ölçek oldukça güvenilir ve 0.80<1.00 ise ölçek yüksek derecede güvenilir bir ölçek" olarak değerlendirildiği ifade edilmektedir (Tavşancıl, 2005). Buna göre Okul Öncesi Değerler ölçeğinin tüm alt boyutları oldukça güvenilir, Sosyal Yetkinlik Ölçeği alt boyutlarının tümü ise yüksek düzeyde güvenilirlerdir.

Normal dağılımına uygun olarak gerçekleştirilen istatistiki analizlerin alt amaçları aşağıda sıralanmaktadır:

1. Montessori eğitim programı ve MEB Okul öncesi eğitim programında eğitimlerine devam eden çocukların değer düzeyleri arasındaki farklılığın anlamlı bir düzeyde olup olmadığını tespit edebilmek için Mann-Whitney U testi uygulanmıştır.

2. Montessori eğitim programı ve MEB Okul öncesi eğitim programında eğitimlerine devam etmekte olan çocukların sosyal yetkinlikleri ve davranışları arasında anlamlı bir ilişkinin bulunup bulunmadığını tespit edebilmek amacıyla Mann-Whitney U testi uygulanmıştır.
3. Montessori eğitim programında eğitim gören çocukların değer düzeyi ile sosyal yetkinlikleri ve davranışları arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını test edebilmek için Spearman sıra farkları korelasyon analizleri uygulanmıştır.
4. MEB eğitim programında eğitim gören çocukların değer düzeyi ile sosyal yetkinlikleri ve davranışları arasındaki ilişkinin bulunup bulunmadığını test edebilmek amacıyla Spearman sıra farkları korelasyon analizleri uygulanmıştır.
5. Çocukların değer düzeylerinin anaokuluna devam etme süresi, ailenin gelir düzeyi, ebeveynlerin birliktelik durumu, kardeş sayısı, annenin eğitim durumu ve babanın eğitim durumu değişkenleri açısından farklılaşıp farklılaşmadığını belirleyebilmek için Kruskal Wallis testi uygulanmıştır. Bu test sonrasında anlamlı farklılık olması halinde ise bu farklılığın hangi grupta olduğunu belirleyebilmek amacıyla ise Mann-Whitney U testi uygulanmıştır.
6. Çocuklardaki değer düzeylerinin yaş, cinsiyet ve annenin çalışma durumu değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirleyebilmek için Mann-Whitney U testi uygulanmıştır.
7. Çocuklardaki sosyal yetkinliğin ve davranışların anaokuluna devam etme süresi, ailenin gelir düzeyi, ebeveynlerin birliktelik durumu, kardeş sayısı, annenin eğitim durumu ve babanın eğitim durumu açısından farklılaşıp farklılaşmadığını belirleyebilmek için Kruskal Wallis testi uygulanmıştır. Bu test sonrasında anlamlı farklılık olması halinde bu farklılığın hangi grupta olduğunu belirleyebilmek için Mann-Whitney U testi uygulanmıştır.
8. Çocuklardaki sosyal yetkinlik ve davranışlarının yaş, cinsiyet ve anne çalışma durumu açısından farklılaşıp farklılaşmadığını belirleyebilmek için Mann-Whitney U testi uygulanmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

4.1 Birinci Alt Amaca İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt amacı, Montessori ve MEB Okul öncesi eğitim programında eğitim gören çocukların değer düzeyleri arasındaki farkın anlamlılığını belirlemektir. Birinci alt amaç ile ilgili bulgulara Tablo 4.1’de yer verilmiştir.

Tablo 4.1: Çocukların Değer Düzeylerinin Katıldıkları Eğitim Programına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

Boyut	Program	N	Sıra Ort.	Sıra Topl.	Z	U	p
Sorumluluk	Montessori	241	271,26	65374,00	-	32231,00	,219
	MEB	284	255,99	72701,00	1,228		
Saygı	Montessori	241	276,09	66536,50	-	31068,50	,063
	MEB	284	251,90	71538,50	1,860		
İşbirliği	Montessori	241	286,83	69126,50	-	28478,50	,001*
	MEB	284	242,78	68948,50	3,368		
Dürüstlük	Montessori	241	296,61	71484,00	-	26121,00	,000*
	MEB	284	234,48	66591,00	4,726		
Dostluk/Arkadaşlık	Montessori	241	271,90	65528,00	-	32077,00	,203
	MEB	284	255,45	72547,00	1,273		
Paylaşım	Montessori	241	283,43	68307,00	-	29298,00	,003*
	MEB	284	245,66	69768,00	2,960		

*p<.05

Tablo 4.1’de görüldüğü gibi, çocukların *OÖDÖ’nün İşbirliği* (U=28478,5; p<.05), *Dürüstlük* (U=26121,0; p<.05) ve *Paylaşım* (U=29298,0; p<.05), alt boyutlarından, almış oldukları puanlarda katıldıkları eğitim programına göre gruplar arasında bulunan farkın istatistiksel açıdan anlamlı olduğu görülmüştür. Çocukların *OÖDÖ’nun Sorumluluk* (U=32231,0; p>.05), *Saygı* (U=1068,5; p>.05) ve *Dostluk/Arkadaşlık* (U=32077,0; p>.05) alt boyutlarından almış oldukları puanlarda katıldıkları eğitim programına göre gruplar arasındaki farkın istatistiki açıdan anlamlı görülmemiştir.

Buna göre sıra ortalamaları incelendiğinde;

- Montessori eğitim programında eğitim gören çocukların (sıra ort.=286,83) MEB eğitim programında eğitim gören çocuklara (sıra ort.=242,78) oranla *İşbirliği* alt boyutundan daha yüksek puan aldıkları,
- Montessori eğitim programında eğitim gören çocukların (sıra ort.=296,61) MEB eğitim programında eğitim gören çocuklara (sıra ort.=234,48) oranla *Dürüstlük* alt boyutundan daha yüksek puan aldıkları,
- Montessori eğitim programında eğitim gören çocukların (sıra ort.=283,43) MEB eğitim programında eğitim gören çocuklara (sıra ort.=245,66) oranla *Paylaşım* alt boyutundan daha yüksek puan aldıkları görülmüştür.

4.2 İkinci Alt Amaca İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt amacı, Montessori ve MEB Okul öncesi eğitim programında eğitim gören çocukların sosyal yetkinlik ve davranışları arasındaki farkın anlamlılığını belirlemektir. İkinci alt amaç ile ilgili bulgulara Tablo 4.2’de yer verilmiştir.

Tablo 4.2: Çocukların Sosyal Yetkinlik ve Davranış Düzeylerinin Katıldıkları Eğitim Programına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

Boyut	Program	N	Sıra Ort.	Sıra Topl.	Z	U	p
Sosyal Yetkinlik	Montessori	241	283,03	68209,50	-	29395,50	,005*
	MEB	284	246,01	69865,50	2,791		
Kızgınlık-Saldırganlık	Montessori	241	250,19	60295,50	-	31134,50	,074
	MEB	284	273,87	77779,50	1,787		
Anksiyete-İçedönüklük	Montessori	241	250,25	60309,50	-	31148,50	,075
	MEB	284	273,82	77765,50	1,779		

U Testi Sonuçları

*p<.05

Tablo 4.2’de görüldüğü gibi, çocukların *SYDDÖ’nün Sosyal Yetkinlik* alt boyutundan almış oldukları puanlarda katıldıkları eğitim programına göre gruplar arasında farkın istatistiksel açıdan anlamlı olduğu görülmüştür (U=68209,5; p<.05). Çocukların *SYDDÖ’nün Kızgınlık-Saldırganlık* (U=60295,5; p>.05) ve *Anksiyete-İçedönüklük*

($U=60309,5$; $p>.05$) alt boyutlarından almış oldukları puanlarda katıldıkları eğitim programına göre gruplar arasındaki farkın istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı görülmüştür.

Buna göre sıra ortalamaları incelendiğinde;

- Montessori eğitim programında eğitim gören çocukların (sıra ort.=283,03) MEB eğitim programında eğitim gören çocuklara (sıra ort.=246,01) oranla *Sosyal Yetkinlik* alt boyutundan daha yüksek puan aldıkları görülmüştür.

4.3 Üçüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt amacı, Montessori eğitim programında eğitim gören çocukların değer düzeyleri ile sosyal yetkinlik ve davranışları arasındaki ilişkinin anlamlılığını belirlemektir. Üçüncü alt amaçla ilgili bulgulara Tablo 4.3'te yer verilmiştir.

Tablo 4.3: Montessori Eğitim Programındaki Çocukların Sosyal Yetkinlik ve Okul Öncesi Değerler Ölçeklerinden Alınan Puanlar Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Spearman Sıralama Korelasyon Katsayısı Analizi Sonuçları

Boyut		Sorumluluk	Saygı	İşbirliği	Dürüstlük	Dostluk/Arkadaşlık	Paylaşım
Sosyal Yetkinlik	r	,485*	,578*	,541*	,475*	,538*	,604*
	p	,000	,000	,000	,000	,000	,000
Kızgınlık-Saldırganlık	r	-,571*	-	-,574*	-,545*	-,442*	-,588*
	p	,000	,623*, ,000	,000	,000	,000	,000
Anksiyete-İçedönüklük	r	-,334*	-	-,498*	-,345*	-,452*	-,446*
	p	,000	,236*, ,000	,000	,000	,000	,000

* $p<.05$,

Tablo 4.3'te görüldüğü gibi, *SYDDÖ'nün Sosyal Yetkinlik alt boyutu* ile *OÖDÖ'nün Sorumluluk* ($r=.485$; $p<.05$), *Saygı* ($r=.578$; $p<.05$), *İşbirliği* ($r=.541$; $p<.05$), *Dürüstlük* ($r=.475$; $p<.05$), *Dostluk/Arkadaşlık* ($r=.538$; $p<.05$) ve *Paylaşım* ($r=.604$; $p<.05$) alt boyutlarının puanları arasındaki ilişkinin istatistiksel olarak pozitif yönde anlamlı olduğu görülmüştür. Buna göre çocuklardaki sosyal yetkinlik düzeyleri arttıkça sorumluluk, saygı, işbirliği, dürüstlük, dostluk/arkadaşlık ve paylaşım düzeyleri artmaktadır.

SYDDÖ'nün Kızgınlık-Saldırganlık alt boyutu ile OÖDÖ'nün Sorumluluk ($r=-.571$; $p<.05$), *Saygı* ($r=-.623$; $p<.05$), *İşbirliği* ($r=-.574$; $p<.05$), *Dürüstlük* ($r=-.545$; $p<.05$), *Dostluk/Arkadaşlık* ($r=-.442$; $p<.05$) ve *Paylaşım* ($r=-.588$; $p<.05$) alt boyutlarının puanları arasındaki ilişkinin istatistiksel olarak negatif yönde anlamlı olduğu görülmüştür. Buna göre çocuklardaki kızgınlık-saldırganlık düzeyleri arttıkça sorumluluk, saygı, işbirliği, dürüstlük, dostluk/arkadaşlık ve paylaşım düzeyleri azalmaktadır.

Son olarak, *SYDDÖ'nün Anksiyete-İçedönüklük alt boyutu ile OÖDÖ'nün Sorumluluk* ($r=-.334$; $p<.05$), *Saygı* ($r=-.236$; $p<.05$), *İşbirliği* ($r=-.498$; $p<.05$), *Dürüstlük* ($r=-.345$; $p<.05$), *Dostluk/Arkadaşlık* ($r=-.452$; $p<.05$) ve *Paylaşım* ($r=-.446$; $p<.05$) alt boyutlarının puanları arasındaki ilişkinin istatistiksel olarak negatif yönde anlamlı olduğu görülmüştür. Buna göre çocuklardaki anksiyete-içedönüklük düzeyleri arttıkça sorumluluk, saygı, işbirliği, dürüstlük, dostluk/arkadaşlık ve paylaşım düzeyleri azalmaktadır.

4.4 Dördüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt amacı, MEB eğitim programında eğitim gören çocukların değer düzeyleri ile sosyal yetkinlik ve davranışları arasındaki ilişkinin anlamlılığını belirlemektir. Dördüncü alt amaç ile ilgili bulgulara Tablo 4.4'te yer verilmiştir.

Tablo 4.4: MEB Eğitim Programındaki Çocukların Sosyal Yetkinlik ve Okul Öncesi Değerler Ölçeklerinden Alınan Puanlar Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Spearman Sıralama Korelasyon Katsayısı Analizi Sonuçları

Boyut		Sorumluluk	Saygı	İşbirliği	Dürüstlük	Dostluk/Arkadaşlık	Paylaşım
Sosyal Yetkinlik	r	,431*	,662*	,596*	,628*	,588*	,616*
	p	,000	,000	,000	,000	,000	,000
Kızgınlık-Saldırganlık	r	-,630*	-	-,581*	-,549*	-,605*	-,634*
	p	,000	,633*	,000	,000	,000	,000
			,000				
Anksiyete-İçedönüklük	r	-,341*	-	-,490*	-,495*	-,512*	-,515*
	p	,000	,334*	,000	,000	,000	,000
			,000				

* $p<.05$

Tablo 4.4'te görüldüğü gibi, *SYDDÖ'nün Sosyal Yetkinlik alt boyutu ile OÖDÖ'nün Sorumluluk* ($r=.431$; $p<.05$), *Saygı* ($r=.662$; $p<.05$), *İşbirliği* ($r=.596$; $p<.05$), *Dürüstlük*

($r=.28$; $p<.05$), *Dostluk/Arkadaşlık* ($r=.588$; $p<.05$) ve *Paylaşım* ($r=.616$; $p<.05$) alt boyutlarının puanları arasındaki ilişkinin istatistiksel olarak pozitif yönde anlamlı olduğu görülmüştür. Buna göre çocuklardaki sosyal yetkinlik düzeyleri arttıkça sorumluluk, saygı, işbirliği, dürüstlük, dostluk/arkadaşlık ve paylaşım düzeyleri artmaktadır.

SYDDÖ'nün Kızgınlık-Saldırganlık alt boyutu ile *OÖDÖ'nün Sorumluluk* ($r=-.630$; $p<.05$), *Saygı* ($r=-.633$; $p<.05$), *İşbirliği* ($r=-.581$ $p<.05$), *Dürüstlük* ($r=-.549$; $p<.05$), *Dostluk/Arkadaşlık* ($r=-.605$; $p<.05$) ve *Paylaşım* ($r=-.634$; $p<.05$) alt boyutlarının puanları arasındaki ilişkinin istatistiksel olarak negatif yönde anlamlı olduğu görülmüştür. Buna göre çocuklardaki kızgınlık-saldırganlık düzeyleri arttıkça sorumluluk, saygı, işbirliği, dürüstlük, dostluk/arkadaşlık ve paylaşım düzeyleri azalmaktadır.

Son olarak, *SYDDÖ'nün Anksiyete-İçedönüklük* alt boyutu ile *OÖDÖ'nün Sorumluluk* ($r=-.341$; $p<.05$), *Saygı* ($r=-.334$; $p<.05$), *İşbirliği* ($r=-.490$; $p<.05$), *Dürüstlük* ($r=-.495$; $p<.05$), *Dostluk/Arkadaşlık* ($r=-.12$; $p<.05$) ve *Paylaşım* ($r=-.515$; $p<.05$) alt boyutlarının puanları arasındaki ilişkinin istatistiksel olarak negatif yönde anlamlı olduğu görülmüştür. Buna göre çocuklardaki anksiyete-içedönüklük düzeyleri arttıkça sorumluluk, saygı, işbirliği, dürüstlük, dostluk/arkadaşlık ve paylaşım düzeyleri azalmaktadır.

4.5 Beşinci Alt Amaca İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci alt amacı, çocukların okul öncesi değer düzeylerinin cinsiyete, yaşa, anaokuluna devam etme süresine, annenin çalışma durumuna, ailenin gelir düzeyine, kardeş sayısına, annenin eğitim durumuna ve babanın eğitim durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemektir. Beşinci alt amaç ile ilgili bulgulara Tablo 4.5 - 4.12.'de yer verilmiştir.

Tablo 4.5: Çocukların Değer Düzeylerinin Cinsiyete Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

Boyut	Grup	N	Sıra Ort.	Sıra Topl.	Z	U	p
Sorumluluk	Kız	264	289,26	76364,00	-4,262	27520,00	,000*
	Erkek	261	236,44	61711,00			
Saygı	Kız	264	282,91	74687,50	-3,089	29196,50	,002*
	Erkek	261	242,86	63387,50			
İşbirliği	Kız	264	281,00	74184,50	-2,777	29699,50	,005*
	Erkek	261	244,79	63890,50			
Dürüstlük	Kız	264	278,52	73529,50	-2,382	30354,50	,017*
	Erkek	261	247,30	64545,50			
Dostluk/Arkadaşlık	Kız	264	276,73	73055,50	-2,144	30828,50	,032*
	Erkek	261	249,12	65019,50			
Paylaşım	Kız	264	277,06	73143,50	-2,224	30740,50	,026*
	Erkek	261	248,78	64931,50			

*p<.05

Tablo 4.5.'de görüldüğü gibi, çocukların *OÖDÖ'nün* Sorumluluk (U=76364,0; p<.05), Saygı (U=74687,5; p<.05) İşbirliği (U=74184,5; p<.05), Dürüstlük (U=73529,5; p<.05) Dostluk/Arkadaşlık (U=73055,5; p<.05) ve Paylaşım (U=73143,5; p<.05) alt boyutlarından, almış oldukları puanlarda cinsiyete göre grupların arasındaki farkın istatistiki açıdan anlamlı olduğu saptanmıştır.

Buna göre sıra ortalamaları incelendiğinde;

- Kızların (sıra ort.=289,26) erkeklere (sıra ort.=236,44) oranla *Sorumluluk* alt boyutundan daha yüksek puan aldıkları,
- Kızların (sıra ort.=282,91) erkeklere (sıra ort.=242,86) oranla *Saygı* alt boyutundan daha yüksek puan aldıkları,
- Kızların (sıra ort.=281,0) erkeklere (sıra ort.=44,79) oranla *İşbirliği* alt boyutundan daha yüksek puan aldıkları,
- Kızların (sıra ort.=278,52) erkeklere (sıra ort.=247,30) oranla *Dürüstlük* alt boyutundan daha yüksek puan aldıkları,
- Kızların (sıra ort.=276,73) erkeklere (sıra ort.=249,12) oranla *Dostluk/Arkadaşlık* alt boyutundan daha yüksek puan aldıkları,

- Kızların (sıra ort.=277,06) erkeklere (sıra ort.=248,78) oranla *Paylaşım* alt boyutundan daha yüksek puan aldıkları görülmüştür.

Tablo 4.6: Çocukların Değer Düzeylerinin Yaşa Göre Farklaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

Boyut	Grup	N	Sıra Ort.	Sıra Topl.	Z	U	p
Sorumluluk	5 yaş	243	255,82	62164,00	-1,004	32518,00	,315
	6 yaş	281	268,28	75386,00			
Saygı	5 yaş	243	245,81	59731,50	-2,397	30085,50	,017*
	6 yaş	281	276,93	77818,50			
İşbirliği	5 yaş	243	256,00	62209,00	-,928	32563,00	,354
	6 yaş	281	268,12	75341,00			
Dürüstlük	5 yaş	243	255,84	62169,00	-,946	32523,00	,344
	6 yaş	281	268,26	75381,00			
Dostluk/Arkadaşlık	5 yaş	243	256,14	62242,50	-,919	32596,50	,358
	6 yaş	281	268,00	75307,50			
Paylaşım	5 yaş	243	249,38	60598,50	-1,922	30952,50	,055
	6 yaş	281	273,85	76951,50			

*p<.05

Tablo 4.6.'da görüldüğü gibi, çocukların *OÖDÖ'nün Saygı alt boyutundan* aldıkları puanlarda yaşa göre gruplar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (U=30085,5; p<.05). Çocukların *OÖDÖ'nün Sorumluluk* (U=32518,0; p<.05) *İşbirliği* (U=32563,0; p<.05), *Dürüstlük* (U=32523,0; p<.05) *Dostluk/Arkadaşlık* (U=32596,5; p<.05) ve *Paylaşım* (U=30952,5; p<.05) alt boyutlarından, almış oldukları puanlarda yaşa göre grupların arasındaki farkın istatistiki olarak anlamlı olmadığı görülmüştür.

Buna göre sıra ortalamaları incelendiğinde;

- 6 yaş grubundaki çocukların (sıra ort.=276,93) 5 yaş grubundaki çocuklara (sıra ort.=245,81) oranla *Saygı* alt boyutundan daha yüksek puan aldıkları görülmüştür.

Tablo 4.7: Çocukların Değer Düzeylerinin Anaokuluna Devam Süresine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığı Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Boyut	Grup	N	Sıra Ort.	SD	X ²	p	Anlamlı Fark
Sorumluluk	1 yıl	318	257,95	2	1,321	,517	-
	2 yıl	157	267,70				
	3 yıl	50	280,35				
Saygı	1 yıl	318	260,79	2	,195	,907	-
	2 yıl	157	265,65				
	3 yıl	50	268,73				
İşbirliği	1 yıl	318	252,16	2	4,522	,104	-
	2 yıl	157	282,73				
	3 yıl	50	269,97				
Dürüstlük	1 yıl	318	246,68	2	9,537	,008	1-2*
	2 yıl	157	288,71				
	3 yıl	50	286,03				
Dostluk/Arkadaşlık	1 yıl	318	261,95	2	3,253	,197	-
	2 yıl	157	274,99				
	3 yıl	50	232,05				
Paylaşım	1 yıl	318	252,02	2	5,571	,062	-
	2 yıl	157	285,55				
	3 yıl	50	262,02				

*1=1 yıl, 2=2 yıl, 3=3 yıl

* *p<.05

Tablo 4.7.'de görüldüğü gibi çocukların OÖDÖ'nün Dürüstlük alt boyutundan almış oldukları puanlarda anaokuluna devam süresinde göre grupların arasındaki farkın istatistiksel açıdan anlamlı olduğu görülmüştür ($X^2=9,537$; $p<.05$). Çocukların OÖDÖ'nün Sorumluluk ($X^2=1,321$; $p>.05$), Saygı ($X^2=,195$; $p>.05$), İşbirliği ($X^2=4,522$; $p>.05$), Dostluk/Arkadaşlık ($X^2=,197$; $p>.05$) ve Paylaşım ($X^2=5,571$; $p>.05$) alt boyutlarından almış oldukları puanlarda anaokuluna devam süresinde göre grupların arasında ki farkın istatistiki açıdan anlamlı olmadığı görülmüştür.

Buna göre sıra ortalamaları incelendiğinde;

- 2 yıl anaokuluna devam eden çocukların (sıra ort.=288,71) 1 yıl devam edenlere (sıra ort.=246,68) oranla Dürüstlük alt boyutundan daha yüksek puan aldıkları görülmüştür.

Tablo 4.8: Çocukların Değer Düzeylerinin Annenin Çalışma Durumuna Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

Boyut	Grup	N	Sıra Ort.	Sıra Topl.	Z	U	p
Sorumluluk	Çalışıyor	226	259,92	58742,50	-,432	33091,50	,666
	Çalışmıyor	299	265,33	79332,50			
Saygı	Çalışıyor	226	261,82	59171,00	-,158	33520,00	,874
	Çalışmıyor	299	263,89	78904,00			
İşbirliği	Çalışıyor	226	274,90	62128,00	-	31097,00	,112
	Çalışmıyor	299	254,00	75947,00			
Dürüstlük	Çalışıyor	226	267,95	60557,50	-,657	32667,50	,511
	Çalışmıyor	299	259,26	77517,50			
Dostluk/Arkadaşlık	Çalışıyor	226	264,95	59879,50	-,264	33345,50	,792
	Çalışmıyor	299	261,52	78195,50			
Paylaşım	Çalışıyor	226	265,01	59892,50	-,275	33332,50	,783
	Çalışmıyor	299	261,48	78182,50			

*p<.05

Tablo 4.8.'de görüldüğü gibi, çocukların *OÖDÖ'nün Sorumluluk* (U=33091,5; p<.05), *Saygı* (U=33520,0; p<.05) *İşbirliği* (U=31097,0; p<.05), *Dürüstlük* (U=32667,5; p<.05) *Dostluk/Arkadaşlık* (U=33345,5; p<.05) ve *Paylaşım* (U=33332,5; p<.05) alt boyutlarından, almış oldukları puanlarda annenin çalışma durumuna göre grupların arasındaki farkın istatistiki açıdan anlamlı olmadığı görülmüştür.

Tablo 4.9: Çocukların Değer Düzeylerinin Ailenin Gelir Düzeyine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığı Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Boyut	Grup	N	Sıra Ort.	SD	X ²	p
Sorumluluk	Düşük	14	206,75	2	2,357	,308
	Orta	354	263,22			
	Yüksek	157	267,52			
Saygı	Düşük	14	268,36	2	2,239	,326
	Orta	354	269,37			
	Yüksek	157	248,15			
İşbirliği	Düşük	14	270,75	2	2,740	,254
	Orta	354	270,02			
	Yüksek	157	246,48			
Dürüstlük	Düşük	14	256,86	2	,760	,684
	Orta	354	266,96			
	Yüksek	157	254,61			
Dostluk/Arkadaşlık	Düşük	14	267,79	2	,107	,948
	Orta	354	264,19			
	Yüksek	157	259,90			
Paylaşım	Düşük	14	242,07	2	,877	,645
	Orta	354	266,84			
	Yüksek	157	256,20			

Tablo 4.9.'da görüldüğü gibi, çocukların *OÖDÖ'nün Sorumluluk* ($X^2=2,357$; $p>.05$), *Saygı* ($X^2=2,239$; $p>.05$) *İşbirliği* ($X^2=2,740$; $p>.05$), *Dürüstlük* ($X^2=,760$; $p>.05$) *Dostluk/Arkadaşlık* ($X^2=,107$; $p>.05$) ve *Paylaşım* ($X^2=,877$; $p>.05$) alt boyutlarından, almış oldukları puanlarda ailenin gelir durumuna göre grupların arasındaki farkın istatistiki açıdan anlamlı olmadığı görülmüştür.

Tablo 4.10: Çocukların Değer Düzeylerinin Kardeş Sayısına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığı Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Boyut	Grup	N	Sıra Ort.	SD	X ²	p
Sorumluluk	Kardeşi yok	92	259,40	3	6,060	,109
	1 kardeş	247	277,38			
	2 kardeş	142	250,55			
	3 kardeş	44	230,00			
Saygı	Kardeşi yok	92	262,98	3	,276	,964
	1 kardeş	247	261,05			
	2 kardeş	142	268,15			
	3 kardeş	44	257,39			
İşbirliği	Kardeşi yok	92	260,50	3	1,102	,777
	1 kardeş	247	269,84			
	2 kardeş	142	256,47			
	3 kardeş	44	250,93			
Dürüstlük	Kardeşi yok	92	262,43	3	1,190	,755
	1 kardeş	247	259,81			
	2 kardeş	142	261,68			
	3 kardeş	44	286,38			
Dostluk/Arkadaşlık	Kardeşi yok	92	271,42	3	1,176	,759
	1 kardeş	247	263,52			
	2 kardeş	142	253,21			
	3 kardeş	44	274,07			
Paylaşım	Kardeşi yok	92	252,50	3	,841	,840
	1 kardeş	247	263,62			
	2 kardeş	142	264,78			
	3 kardeş	44	275,76			

Tablo 4.10.'da görüldüğü gibi, çocukların *OÖDÖ'nün Sorumluluk* ($X^2=6,060$; $p>.05$), *Saygı* ($X^2=,276$; $p>.05$) *İşbirliği* ($X^2=1,102$; $p>.05$), *Dürüstlük* ($X^2=1,190$; $p>.05$) *Dostluk/Arkadaşlık* ($X^2=,759$; $p>.05$) ve *Paylaşım* ($X^2=,840$; $p>.05$) alt boyutlarından, almış oldukları puanlarda kardeş sayısına göre grupların arasındaki farkın istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır.

Tablo 4.11: Çocukların Değer Düzeylerinin Annenin Eğitim Durumuna Göre Farklılaşp Farklılaşmadığı Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Boyut	Grup	N	Sıra Ort.	SD	X ²	P	Anlamlı Fark
Sorumluluk	İlkokul	50	263,99	4	8,990	,061	-
	Ortaokul	50	219,33				
	Lise	163	266,95				
	Üniversite	242	273,54				
	Lisansüstü	20	209,90				
Saygı	İlkokul	50	246,19	4	14,552	,006*	2-3*
	Ortaokul	50	204,88				
	Lise	163	259,22				2-4*
	Üniversite	242	284,11				
	Lisansüstü	20	225,73				
İşbirliği	İlkokul	50	267,14	4	12,617	,013*	1-2*
	Ortaokul	50	207,72				
	Lise	163	249,07				2-4*
	Üniversite	242	282,94				
	Lisansüstü	20	263,05				
Dürüstlük	İlkokul	50	237,67	4	15,287	,004*	1-4*
	Ortaokul	50	216,06				
	Lise	163	252,43				2-4*
	Üniversite	242	288,25				
	Lisansüstü	20	224,33				
Dostluk/Arkadaşlık	İlkokul	50	276,37	4	12,601	,013*	1-2*
	Ortaokul	50	216,46				
	Lise	163	250,29				2-4*
	Üniversite	242	282,18				
	Lisansüstü	20	217,35				
Paylaşım	İlkokul	50	238,86	4	15,453	,004*	1-4*
	Ortaokul	50	196,95				
	Lise	163	265,77				2-3*
	Üniversite	242	280,78				
	Lisansüstü	20	250,80				

*1=ilkokul, 2=ortaokul, 3=lise, 4=üniversite, 5=lisansüstü

*p<.05

Tablo 4.11.'de görüldüğü gibi, çocukların *OÖDÖ'nün Saygı* ($X^2=14,552$; $p<.05$) *İşbirliği* ($X^2=12,617$; $p<.05$), *Dürüstlük* ($X^2=15,287$; $p<.05$) *Dostluk/Arkadaşlık* ($X^2=12,601$; $p<.05$) ve *Paylaşım* ($X^2=15,453$; $p<.05$) alt boyutlarından almış oldukları puanlarda annenin eğitim durumuna göre grupların arasındaki farkın istatistiksel açıdan anlamlı olduğu görülmüştür. Çocukların *OÖDÖ'nün Sorumluluk* alt

boyutundan almış oldukları puanlarda annenin eğitim durumuna göre grupların arasındaki farkın istatistiki açıdan anlamlı olmadığı görülmüştür ($X^2=8,990$; $p>.05$).

Buna göre sıra ortalamaları incelendiğinde;

- Annesi lise mezunu olan çocukların (sıra ort.=259,22) annesi ortaokul mezunu olan çocuklara (sıra ort.=204,88) göre,
- Annesi üniversite mezunu olan çocukların (sıra ort.=284,11) annesi ortaokul mezunu olan çocuklara (sıra ort.=204,88) göre,

Saygı alt boyutundan aldıkları puanın daha yüksek olduğu saptanmıştır.

- Annesi ilkokul mezunu olan çocukların (sıra ort.=264,14) annesi ortaokul mezunu olan çocuklara (sıra ort.=207,72) göre,
- Annesi üniversite mezunu olan çocukların (sıra ort.=282,94) annesi ortaokul mezunu olan çocuklara (sıra ort.=207,72) göre,
- Annesi üniversite mezunu olan çocukların (sıra ort.=282,94) annesi lise mezunu olan çocuklara (sıra ort.=249,07) göre,

İşbirliği alt boyutundan aldıkları puanın daha yüksek olduğu saptanmıştır.

- Annesi üniversite mezunu olan çocukların (sıra ort.=288,25) annesi ilkokul mezunu olan çocuklara (sıra ort.=237,67) göre,
- Annesi üniversite mezunu olan çocukların (sıra ort.=288,25) annesi ortaokul mezunu olan çocuklara (sıra ort.=216,06) göre,
- Annesi üniversite mezunu olan çocukların (sıra ort.=288,25) annesi ortaokul mezunu olan çocuklara (sıra ort.=252,43) göre,

Dürüstlük alt boyutundan aldıkları puanın daha yüksek olduğu saptanmıştır.

- Annesi ilkokul mezunu olan çocukların (sıra ort.=276,37) annesi ortaokul mezunu olan çocuklara (sıra ort.=216,46) göre,
- Annesi üniversite mezunu olan çocukların (sıra ort.=282,18) annesi ortaokul mezunu olan çocuklara (sıra ort.=216,46) göre,
- Annesi üniversite mezunu olan çocukların (sıra ort.=282,18) annesi lise mezunu olan çocuklara (sıra ort.=250,29) göre,

Dostluk/Arkadaşlık alt boyutundan aldıkları puanın daha yüksek olduğu saptanmıştır.

- Annesi üniversite mezunu olan çocukların (sıra ort.=280,78)) annesi ilkokul mezunu olan çocuklara (sıra ort.=238,86) göre,
- Annesi lise mezunu olan çocukların (sıra ort.=265,77) annesi ortaokul mezunu olan çocuklara (sıra ort.=196,95) göre,
- Annesi üniversite mezunu olan çocukların (sıra ort.=280,78) annesi ortaokul mezunu olan çocuklara (sıra ort.=196,95) göre,

Paylaşım alt boyutundan aldıkları puanın daha yüksek olduğu saptanmıştır.



Tablo 4.12: Çocukların Değer Düzeylerinin Babanın Eğitim Durumuna Göre Farklılaşp Farklılaşmadığı Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Boyut	Grup	N	Sıra Ort.	SD	X ²	p	Anlamlı Fark
Sorumluluk	İlkokul	29	262,45	4	10,209	,037*	3-4* 5-4*
	Ortaokul	39	262,54				
	Lise	129	235,98				
	Üniversite	291	279,08				
	Lisansüstü	37	231,66				
Saygı	İlkokul	29	274,34	4	3,960	,411	-
	Ortaokul	39	253,76				
	Lise	129	247,35				
	Üniversite	291	272,98				
	Lisansüstü	37	239,92				
İşbirliği	İlkokul	29	283,76	4	8,654	,070	-
	Ortaokul	39	240,44				
	Lise	129	233,98				
	Üniversite	291	274,21				
	Lisansüstü	37	283,50				
Dürüstlük	İlkokul	29	249,93	4	9,111	,058	-
	Ortaokul	39	234,81				
	Lise	129	241,74				
	Üniversite	291	280,56				
	Lisansüstü	37	238,97				
Dostluk/Arkadaşlık	İlkokul	29	292,45	4	9,934	,042	5-1* 3-4*
	Ortaokul	39	236,76				
	Lise	129	243,16				
	Üniversite	291	277,25				
	Lisansüstü	37	224,68				
Paylaşım	İlkokul	29	239,40	4	11,321	,023	2-4* 3-4*
	Ortaokul	39	224,28				
	Lise	129	241,69				
	Üniversite	291	281,62				
	Lisansüstü	37	250,15				

*1=ilkokul, 2=ortaokul, 3=lise, 4=üniversite, 5=lisansüstü

*p<.05

Tablo 4.12.'de görüldüğü gibi, çocukların OÖDÖ'nün Sorumluluk ($X^2=10,209$; $p<.05$) Dostluk/Arkadaşlık ($X^2=9,934$; $p<.05$) ve Paylaşım ($X^2=11,321$; $p<.05$) alt boyutlarından almış oldukları puanlarda babanın eğitim durumuna göre grupların arasındaki farkın istatistiki açıdan anlamlı olduğu görülmüştür.

Çocukların OÖDÖ'nün Saygı ($X^2=3,960$; $p>.05$), İşbirliği ($X^2=8,654$; $p>.05$) ve Dürüstlük ($X^2=9,111$; $p>.05$) alt boyutlarından almış oldukları puanlarda annenin

eğitim durumuna göre grupların arasında bulunan farkın istatistiki açıdan anlamlı olmadığı görülmüştür.

Buna göre sıra ortalamaları incelendiğinde;

- Babası üniversite mezunu olan çocuklarının (sıra ort.=279,08) babası lise mezunu olan çocuklara (sıra ort.=235,98) göre,
- Babası üniversite mezunu olan çocukların (sıra ort.= 279,08) babası lisanüstü mezunu olan çocuklara (sıra ort.=231,66) göre,

Sorumluluk alt boyutundan aldıkları puanın daha yüksek olduğu saptanmıştır.

- Babası ilkokul mezunu olan çocukların (sıra ort.=292,45) babası lisansüstü mezunu olan çocuklara (sıra ort.=224,68) göre,
- Babası üniversite mezunu olan çocukların (sıra ort.=277,25) babası lise mezunu olan çocuklara (sıra ort.= 243,16) göre,

Dostluk/Arkadaşlık alt boyutundan aldıkları puanın daha yüksek olduğu saptanmıştır.

- Babası üniversite mezunu çocukların (sıra ort.=281,62) babası lise mezunu çocuklara (sıra ort.=241,96) göre,
- Babası üniversite mezunu çocukların (sıra ort.= 281,62) babası ortaokul mezunu çocuklara (sıra ort.=224,28) göre,

Paylaşım alt boyutundan aldıkları puanın daha yüksek olduğu saptanmıştır.

4.6 Altıncı Alt Amaca İlişkin Bulgular

Araştırmanın bu alt amacı, çocukların okul öncesi sosyal yetkinlik ve davranışlarının, cinsiyete, yaşa, anaokuluna devam etme süresine, annenin çalışma durumuna, ailenin gelir düzeyine, kardeş sayısına, annenin eğitim durumuna ve babanın eğitim durumuna göre göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemeye yöneliktir. Altıncı alt amaç ile ilgili bulgulara Tablo 4.13.- 4.20.'de yer verilmiştir.

Tablo 4.13: Çocukların Sosyal Yetkinlik Ve Davranış Düzeylerinin Cinsiyete Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Withney U Testi Sonuçları

Boyut	Grup	N	Sıra Ort.	Sıra Topl.	Z	U	p
Sosyal Yetkinlik	Kız	264	279,01	73657,50	-	30226,50	,015*
	Erkek	261	246,81	64417,50	2,435		
Kızgınlık-Saldırganlık	Kız	264	238,88	63065,00	-	28085,00	,000*
	Erkek	261	287,39	75010,00	3,672		
Anksiyete-İçedönüklük	Kız	264	266,25	70291,00	-,495	33593,00	,620
	Erkek	261	259,71	67784,00			

*p<.05

Tablo 4.13.'de görüldüğü gibi, çocukların SYDDÖ'nün Sosyal Yetkinlik (U=30226,5; p<.05) ve Kızgınlık-Saldırganlık (U=28085,0; p<.05) alt boyutlarından almış oldukları puanlarda cinsiyete göre grupların arasındaki farkın istatistiki açıdan anlamlı olduğu görülmüştür. Çocukların SYDDÖ'nün Anksiyete-İçedönüklük (U=33593,0; p>.05) alt boyutundan almış oldukları puanlarda cinsiyete göre grupların arasındaki farkın istatistiki açıdan anlamlı olmadığı görülmüştür.

Buna göre sıra ortalamaları incelendiğinde;

- Kızların (sıra ort.=279,01) erkeklere (sıra ort.=246,81) oranla Sosyal Yetkinlik alt boyutundan daha yüksek puan aldıkları,
- Erkeklerin (sıra ort.=287,39) kızlara (sıra ort.=238,88) oranla Kızgınlık-Saldırganlık alt boyutundan aldıkları puanın daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Tablo 4.14: Çocukların Sosyal Yetkinlik ve Davranış Düzeylerinin Yaşa Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

Boyut	Grup	N	Sıra Ort.	Sıra Topl.	Z	U	p
Sosyal Yetkinlik	5 yaş	243	239,97	58311,50	-	28665,50	,002*
	6 yaş	281	281,99	79238,50	3,173		
Kızgınlık-Saldırganlık	5 yaş	243	267,47	64994,00	-,700	32935,00	,484
	6 yaş	281	258,21	72556,00			
Anksiyete-İçedönüklük	5 yaş	243	269,50	65488,00	-,986	32441,00	,324
	6 yaş	281	256,45	72062,00			

*p<.05

Tablo 4.14.'de görüldüğü gibi, çocukların SYDDÖ'nün Sosyal Yetkinlik (U=28665,5; p<.05) alt boyutundan almış oldukları puanlarda yaşa göre grupların arasındaki farkın istatistiksel açıdan anlamlı olduğu görülmüştür. Çocukların SYDDÖ'nün Kızgınlık-Saldırganlık (U=32935,0; p>.05) ve Anksiyete-İçedönüklükten (U=32441,0; p>.05) alt boyutlarından almış oldukları puanlarda yaşa göre grupların arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmüştür.

Buna göre sıra ortalamaları incelendiğinde;

6 yaş grubundaki çocukların (sıra ort.=281,99) 5 yaş grubundaki çocuklara (sıra ort.=239,97) oranla Sosyal Yetkinlik alt boyutundan aldıkları puanın daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Tablo 4.15: Çocukların Sosyal Yetkinlik ve Davranış Düzeylerinin Anaokuluna Devam Süresine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığı Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Boyut	Grup	N	Sıra Ort.	SD	X ²	p	Anlamlı Fark
Sosyal Yetkinlik	1 yıl	318	253,03	2	8,802	,012	1-3*
	2 yıl	157	264,62				
	3 yıl	50	321,30				
Kızgınlık-Saldırganlık	1 yıl	318	266,90	2	,917	,632	-
	2 yıl	157	253,34				
	3 yıl	50	268,51				
Anksiyete-İçedönüklük	1 yıl	318	276,09	2	6,267	,044	1-2*
	2 yıl	157	245,78				
	3 yıl	50	233,83				

Testi Sonuçları

*1=1 yıl, 2=2 yıl, 3=3 yıl

*p<.05

Tablo 4.15.'te görüldüğü gibi çocukların SYDDÖ'nün Sosyal Yetkinlik ($X^2=8,802$; $p<.05$) ve Anksiyete-İçedönüklük ($X^2=6,267$; $p<.05$) alt boyutundan almış oldukları puanlarda anaokuluna devam süresinde göre grupların arasındaki farkın istatistiksel açıdan anlamlı olduğu görülmüştür. Çocukların SYDDÖ'nün Kızgınlık-Saldırganlık ($X^2=,917$; $p>.05$) alt boyutundan alınan puanlarda anaokuluna devam süresine göre grupların arasındaki farkın istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı görülmüştür.

Buna göre sıra ortalamaları incelendiğinde;

- 3 yıl anaokuluna devam eden çocukların (sıra ort.=321,30) 1 yıl anaokuluna devam edenlere (sıra ort.=253,03) göre,
- 3 yıl anaokuluna devam eden çocukların (sıra ort.= 321,30) 2 yıl anaokuluna devam edenlere (sıra ort.=264,62) göre,
Sosyal Yetkinlik alt boyutundan aldıkları puanın daha yüksek olduğu saptanmıştır.
- 1 yıl anaokuluna devam eden çocukların (sıra ort.= 276,09) 2 yıl anaokuluna devam edenlere (sıra ort.=245,78) göre,
Anksiyete-İçedönüklük alt boyutundan aldıkları puanın daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Tablo 4.16: Çocukların Sosyal Yetkinlik Ve Davranış Düzeylerinin Annenin Çalışma Durumuna Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

Boyut	Grup	N	Sıra Ort.	Sıra Topl.	Z	U	p
Sosyal Yetkinlik	Çalışıyor	226	264,02	59668,00	-,134	33557,00	,894
	Çalışmıyor	299	262,23	78407,00			
Kızgınlık-Saldırganlık	Çalışıyor	226	261,51	59100,50	-,197	33449,50	,844
	Çalışmıyor	299	264,13	78974,50			
Anksiyete-İçedönüklük	Çalışıyor	226	259,29	58598,50	-,489	32947,500	,625
	Çalışmıyor	299	265,81	79476,50			

Testi Sonuçları

*p<.05

Tablo 4.16.'da görüldüğü gibi, çocukların SYDDÖ'nün Sosyal Yetkinlik (U=33557,0; p>.05), Kızgınlık-Saldırganlık (U=33449,5; p>.05) ve Anksiyete-İçedönüklük (U=32947,5; p>.05) alt boyutlarından almış oldukları puanlarda annenin çalışma durumuna göre grupların arasındaki farkın istatistiki açıdan anlamlı olmadığı görülmüştür.

Tablo 4.17: Çocukların Sosyal Yetkinlik ve Davranış Düzeylerinin Ailenin Gelir Düzeyine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Boyut	Grup	N	Sıra Ort.	SD	X ²	p
Sosyal Yetkinlik	Düşük	14	235,29	2	1,315	,518
	Orta	354	259,69			
	Yüksek	157	272,95			
Kızgınlık-Saldırganlık	Düşük	14	270,18	2	,563	,755
	Orta	354	259,56			
	Yüksek	157	270,12			
Anksiyete-İçedönüklük	Düşük	14	269,21	2	1,790	,409
	Orta	354	268,75			
	Yüksek	157	249,47			

Sonuçları

Tablo 4.17.'de görüldüğü gibi, çocukların SYDDÖ'nün Sosyal Yetkinlik (X²=1,315; p>.05), Kızgınlık-Saldırganlık (X²=,563; p>.05) ve Anksiyete-İçedönüklük (X²=1,790;

p>.05) alt boyutlarından almış oldukları puanlarda ailenin gelir durumuna göre grupların arasındaki farkın istatistiki açıdan anlamlı olmadığı görülmüştür.

Tablo 4.18: Çocukların Sosyal Yetkinlik ve Davranış Düzeylerinin Kardeş Sayısına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığı Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Boyut	Grup	N	Sıra Ort.	SD	X ²	p
Sosyal Yetkinlik	Kardeşi yok	92	272,32	3	1,266	,737
	1 kardeş	247	265,56			
	2 kardeş	142	251,46			
	3 kardeş	44	266,40			
Kızgınlık-Saldırganlık	Kardeşi yok	92	257,97	3	1,665	,645
	1 kardeş	247	256,43			
	2 kardeş	142	272,47			
	3 kardeş	44	279,82			
Anksiyete-İçedönüklük	Kardeşi yok	92	253,45	3	4,703	,195
	1 kardeş	247	252,02			
	2 kardeş	142	281,63			
	3 kardeş	44	284,45			

Tablo 4.18.'de görüldüğü gibi, çocukların SYDDÖ'nün Sosyal Yetkinlik ($X^2=1,266$; $p>.05$), Kızgınlık-Saldırganlık ($X^2=1,665$; $p>.05$) ve Anksiyete-İçedönüklük ($X^2=4,703$; $p>.05$) alt boyutlarından almış oldukları puanlarda kardeş sayısına göre grupların arasında bulunan farkın, istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmüştür.

Tablo 4.19: Çocukların Sosyal Yetkinlik ve Davranış Düzeylerinin Annenin Eğitim Durumuna Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığı Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Boyut	Grup	N	Sıra Ort.	SD	X ²	p	Anlamlı Fark
Sosyal Yetkinlik	İlkokul	50	234,57	4	15,588	,004*	1-4*
	Ortaokul	50	196,19				2-3*
	Lise	163	261,81				2-4*
	Üniversite	242	281,78				2-5*
	Lisansüstü	20	283,58				
Kızgınlık-Saldırganlık	İlkokul	50	233,59	4	15,557	,004*	1-2*
	Ortaokul	50	323,17				4-2*
	Lise	163	275,68				
	Üniversite	242	245,02				
	Lisansüstü	20	300,23				
Anksiyete-İçedönüklük	İlkokul	50	276,96	4	8,334	,080	-
	Ortaokul	50	305,38				
	Lise	163	260,57				
	Üniversite	242	249,13				
	Lisansüstü	20	309,80				

Testi Sonuçları

*1=ilkokul, 2=ortaokul, 3=lise, 4=üniversite, 5=lisansüstü

*p<.05

Tablo 4.19.'da görüldüğü gibi, çocukların SYDDÖ'nün Sosyal Yetkinlik ($X^2=15,588$; $p<.05$) ve Kızgınlık-Saldırganlık ($X^2=15,557$; $p<.05$) alt boyutlarından almış oldukları puanlarda annenin eğitim durumuna göre grupların arasındaki farkın istatistiki açıdan anlamlı olduğu görülmüştür. Çocukların SYDDÖ'nün Anksiyete-İçedönüklük ($X^2=8,334$; $p>.05$) alt boyutundan almış oldukları puanlarda annenin eğitim durumuna göre grupların arasındaki farkın istatistiki açıdan anlamlı olmadığı görülmüştür.

Buna göre sıra ortalamaları incelendiğinde;

- Annesi üniversite mezunu olan çocukların (sıra ort.=281,78) annesi ilkokul mezunu olan çocuklara (sıra ort.=234,57) göre,
- Annesi lise mezunu olan çocukların (sıra ort.=261,81) annesi ortaokul mezunu olan çocuklara (sıra ort.=196,19) göre,
- Annesi üniversite mezunu olan çocukların (sıra ort.=281,78) annesi ilkokul mezunu olan çocuklara (sıra ort.=196,19) göre,

- Annesi lisansüstü mezunu olan çocukların (sıra ort.=283,58) annesi ortaokul mezunu olan çocuklara (sıra ort.=196,19) göre,

Sosyal Yetkinlik alt boyutundan aldıkları puanın daha yüksek olduğu saptanmıştır.

- Annesi ortaokul mezunu olan çocukların (sıra ort.=323,17) annesi ilkokul mezunu olan çocuklara (sıra ort.=233,59) göre,
- Annesi ortaokul mezunu olan çocukların (sıra ort.=323,17) annesi üniversite mezunu olan çocuklara (sıra ort.=245,02) göre,

Kızgınlık-Saldırganlık alt boyutundan aldıkları puanın daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Tablo 4.20: Çocukların Sosyal Yetkinlik ve Davranış Düzeylerinin Babanın Eğitim Durumuna Göre Farklılaşp Farklılaşmadığı Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Boyut	Grup	N	Sıra Ort.	SD	X ²	p	Anlamlı Fark
Sosyal Yetkinlik	İlkokul	29	256,81	4	13,137	,011*	2-4*
	Ortaokul	39	217,13				
	Lise	129	233,17				
	Üniversite	291	280,39				
	Lisansüstü	37	283,43				
Kızgınlık-Saldırganlık	İlkokul	29	216,90	4	15,104	,004*	1-3*
	Ortaokul	39	288,38				
	Lise	129	300,22				
	Üniversite	291	246,63				
	Lisansüstü	37	271,36				
Anksiyete-İçedönüklük	İlkokul	29	283,55	4	12,412	,015*	4-3*
	Ortaokul	39	277,45				
	Lise	129	298,43				
	Üniversite	291	246,37				
	Lisansüstü	37	238,92				

Testi Sonuçları

*1=ilkokul, 2=ortaokul, 3=lise, 4=üniversite, 5=lisansüstü

*p<.05

Tablo 4.20.'de görüldüğü gibi, çocukların SYDDÖ'nün Sosyal Yetkinlik (X²=13,137; p<.05), Kızgınlık-Saldırganlık (X²=15,104; p<.05) ve Anksiyete-İçedönüklük (X²=12,412; p<.05) alt boyutlarından almış oldukları puanlarda babanın eğitim

durumuna göre grupların arasında bulunan farkın istatistiksel açıdan anlamlı olduğu görülmüştür.

Buna göre sıra ortalamaları incelendiğinde;

- Babası üniversite mezunu olan çocukların (sıra ort.=280,39) babası ortaokul mezunu çocuklara (sıra ort.=217,13) göre,
- Babası üniversite mezunu olan çocukların (sıra ort.=280,39) babası lise mezunu çocuklara (sıra ort.=233,17) göre,

Sosyal Yetkinlik alt boyutundan aldıkları puanın daha yüksek olduğu saptanmıştır.

- Babası lise mezunu olan çocukların (sıra ort.=300,22) babası ilkokul mezunu çocuklara (sıra ort.=216,90) göre,
- Babası lise mezunu olan çocukların (sıra ort.=300,22) babası üniversite mezunu çocuklara (sıra ort.=246,63) göre,

Kızgınlık-Saldırganlık alt boyutundan aldıkları puanın daha yüksek olduğu saptanmıştır.

- Babası lise mezunu olan çocukların (sıra ort.=298,43) babası üniversite mezunu çocuklara (sıra ort.=246,37) göre,
- Babası lise mezunu olan çocukların (sıra ort.= 298,43) babası lisansüstü mezunu çocuklara (sıra ort.=238,92) göre,

Anksiyete-İçedönüklük alt boyutundan aldıkları puanın daha yüksek olduğu saptanmıştır.

BEŞİNCİ BÖLÜM

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1 Sonuç

Çalışmanın bu bölümünde araştırmadaki alt amaçlar çerçevesinde gerçekleşen analizler sonucunda ulaşılan bulgular ayrıntılara girilmeden yargısal ifadeler ile sunulmaktadır. Ayrıca literatürde daha önce yapılmış araştırmalardan ulaşılan bulgular ile bu araştırma sonuçları karşılaştırılmaktadır.

5.1.1 Birinci Alt Amaca İlişkin Sonuç

Montessori ve MEB O.Ö.E. programında eğitim gören çocukların *sorumluluk, saygı ve dostluk/arkadaşlık* düzeyleri arasında anlamlı fark saptanmamıştır. Bundan farklı olarak:

Montessori ve MEB O.Ö.E programında eğitim gören çocukların *işbirliği, dürüstlük ve paylaşım* düzeyleri arasında anlamlı fark saptanmıştır. Buna göre Montessori programında eğitim gören çocukların *işbirliği, dürüstlük ve paylaşım* düzeyleri MEB O.Ö.E programında eğitim gören çocuklara göre daha yüksektir.

5.1.2 İkinci Alt Amaca İlişkin Sonuç

Montessori ve MEB O.Ö.E programında eğitim gören çocukların *kızgınlık/saldırganlık ve anksiyete/içedönüklük* düzeyleri arasında anlamlı fark saptanmamıştır.

Bundan farklı olarak Montessori ve MEB O.Ö.E programında eğitim gören çocuklardaki *sosyal yetkinlik* düzeyi arasında anlamlı fark saptanmıştır. Buna göre Montessori O.Ö.E programında eğitim gören çocukların *sosyal yetkinlik* düzeyleri MEB O.Ö.E programında eğitim gören çocuklara göre daha yüksektir.

5.1.3 Üçüncü Alt Amaca İlişkin Sonuç

Montessori O.Ö.E programında eğitim gören çocukların *değer düzeyi ve sosyal yetkinlikleri ile davranışları* arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu saptanmıştır. Dolayısıyla Montessori O.Ö.E programında eğitim gören çocukların *sorumlulukları, saygısı, işbirliği, dürüstlükleri, arkadaşlık/ dostluklar ile paylaşımlarının* artmasıyla sosyal yetkinliklerinin arttığı; *kızgınlık/saldırganlık ve anksiyete/içedönüklük* düzeylerinin ise azaldığı görülmüştür.

5.1.4 Dördüncü Alt Amaca İlişkin Sonuç

MEB O.Ö.E programında eğitim gören çocukların *değer düzeyi* ile *sosyal yetkinlikleri* ve *davranışları* arasında anlamlı ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Buna göre MEB O.Ö.E programında eğitim gören çocukların *sorumluluk*, *saygı*, *işbirliği*, *dürüstlük*, *dostluk/arkadaşlık* ve *paylaşım düzeyleri* arttıkça *sosyal yetkinlikleri* artmakta; *kızgınlık-saldırganlık* ve *anksiyete-içedönüklük* seviyeleri ise azalmaktadır.

5.1.5 Beşinci Alt Amaca İlişkin Sonuç

Çocukların *değer düzeyleri* cinsiyet değişkeni açısından anlamlı şekilde farklılaşmaktadır. Dolayısıyla kızların *dostluk/arkadaşlık*, *dürüstlük*, *işbirliği*, *saygı*, *sorumluluk* ve *paylaşım* seviyeleri erkeklere kıyasla daha yüksektir.

Çocuklardaki *sorumluluk*, *dostluk/arkadaşlık*, *dürüstlük*, *işbirliği* ve *paylaşım* düzeyleri yaş değişkeni açısından anlamlı şekilde farklılaşmazken; *saygı* düzeyleri ise yaş değişkeni açısından farklılaşmaktadır. Dolayısıyla altı yaş çocuklarının *saygı* düzeyleri beş yaş çocuklarına göre daha yüksektir.

Çocuklardaki *dostluk/arkadaşlık*, *işbirliği*, *saygı*, *sorumluluk* ve *paylaşım düzeyleri* anaokuluna devam süresi değişkeni açısından farklılaşmamaktadır. Ayrıca çocukların *dürüstlük* düzeyleri ana okula devam süresi değişkeni açısından farklılaşmaktadır. Dolayısıyla anaokuluna iki yıl süreyle devam etmekte olan çocuklardaki *dürüstlük* düzey bir yıl devam eden çocuklara göre daha yüksektir.

Çocukların *değer* düzeyleri anne çalışma durumu, aile gelir düzeyi ve kardeş sayısına göre anlamlı şekilde farklılaşmamaktadır.

Çocukların *sorumluluk* düzeyleri anne eğitim durumu değişkeni açısından anlamlı şekilde farklılaşmadığı görülmektedir. Bunun dışında çocuklardaki *dostluk/arkadaşlık*, *dürüstlük*, *işbirliği*, *saygı* ve *paylaşım* seviyeleri ‘anne eğitim durumuna’ göre anlamlı şekilde farklılaştığı görülmektedir.

Buna göre;

- Annesi lise ve üniversiteden mezun çocuklarda *saygı* düzeyleri annesi ortaokulundan mezun olan çocuklara kıyasla daha yüksektir.
- Annesi ortaokul mezun olan çocukların *işbirliği* düzeyleri annesi ilkokul mezun olan çocuklara göre daha yüksektir. Bunun yanında annesi üniversite

mezunu olan çocukların *işbirliği* düzeyleri annesi ortaokul ve liseden mezun çocuklara kıyasla daha yüksektir.

- Annesi üniversiteden mezun çocuklarda *dürüstlük* düzeyleri annesi ilkokul, ortaokul ve liseden mezun çocuklara kıyasla daha yüksektir.
- Annesi ilkokuldan mezun çocuklarda *dostluk/arkadaşlık* düzeyleri annesi ortaokulundan mezun çocuklara kıyasla daha yüksektir. Bunun yanında annesi üniversiteden mezun çocuklarda *dostluk/arkadaşlık* düzeyleri annesi ortaokul ve liseden mezun çocuklara kıyasla daha yüksektir.
- Annesi üniversiteden mezun çocuklarda *paylaşım* düzeyleri annesi ilkokul ve ortaokulundan mezun çocuklara kıyasla daha yüksektir. Bunun yanında annesi liseden mezun çocuklarda *paylaşım* düzeyleri annesi ortaokuldan mezun çocuklara kıyasla daha yüksektir.

Çocukların *saygı, işbirliği, dürüstlük* düzeyleri babanın eğitim durumu değişkeni açısından anlamlı şekilde farklılaşmamaktadır. Bunun dışında çocuklardaki *sorumluluk, dostluk/ arkadaşlık ve paylaşım düzeyleri* baba eğitim durumu değişkeni açısından anlamlı şekilde farklılaşmaktadır. Dolayısıyla babası üniversiteden mezun çocuklardaki *sorumluluk düzeyleri* babası liseden ve lisansüstü eğitimden mezun çocuklara kıyasla daha yüksektir. Babası ilkokuldan mezun çocuklarda *dostluk, arkadaşlık* düzeyleri babası lisansüstü mezunu çocuklara göre daha yüksektir. Bunun yanında babası üniversiteden mezun çocuklardaki *dostluk, arkadaşlık* düzeyleri babası liseden mezun çocuklara kıyasla daha yüksektir. Babası üniversiteden mezun çocuklardaki *paylaşım düzeyleri* ortaokul ve liseden mezun çocuklara kıyasla daha yüksektir.

5.1.6 Altıncı Alt Amaca İlişkin Sonuç

Çocuklardaki *anksiyete/içedönüklük* düzeyleri cinsiyet değişkeni açısından anlamlı şekilde farklılaşmamaktadır. Bunun dışında çocuklardaki *sosyal yetkinlik, kızgınlık, saldırganlık düzeyleri* cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Dolayısıyla kızlardaki *sosyal yetkinlik* düzeyi erkeklere kıyasla daha yüksek seviyededir. Erkeklerin *kızgınlık/saldırganlık* düzeyleri ise kızlara göre daha yüksektir.

Çocukların *kızgınlık/saldırganlık* ve *anksiyete/içedönüklük* yaş değişkeni açısından anlamlı şekilde farklılaşmamaktadır. Bunun dışında çocuklardaki *sosyal yetkinlik*

düzeyleri yaş değişkeni açısından anlamlı şekilde farklılaşmaktadır. Dolayısıyla altı yaş çocuklardaki *sosyal yetkinlik* düzeyleri beş yaş çocuklarına göre daha yüksektir.

Çocukların *kızgınlık/saldırganlık* düzeyleri anaokul devam süresi değişkeni açısından anlamlı şekilde farklılaşmamaktadır. Bunun dışında çocuklardaki *sosyal yetkinlik* ve *anksiyete/ içedönüklük* düzeyleri anaokuluna devam süresine göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Buna göre üç yıl anaokuluna devam eden çocuklardaki *sosyal yetkinlik* düzeyleri bir yıl ve iki yıl devam eden çocuklara göre daha yüksektir. İki yıl anaokuluna devam eden çocukların *anksiyete/ içedönüklük* düzeyleri bir yıl anaokuluna devam eden çocuklara göre daha yüksektir.

Çocuklardaki *sosyal yetkinlik* ve *davranış* düzeyleri anne çalışma durumu, ailenin gelir düzeyi ve kardeş sayısına göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.

Çocukların *anksiyete/içedönüklük* düzeyleri annenin eğitim durumu değişkeni açısından anlamlı şekilde farklılaşmamaktadır. Ayrıca çocuklardaki *sosyal yetkinlik* ve *kızgınlık, saldırganlık* düzeyleri anne eğitim durumu değişkeni açısından anlamlı şekilde farklılaşmaktadır. Dolayısıyla annesi liseden, üniversiteden ve lisansüstü eğitimden mezun çocukların *sosyal yetkinlik* düzeyleri annesi ortaokuldan mezun çocuklara kıyasla daha yüksek seviyededir. Bunun yanında annesi üniversite mezunu olan çocukların *sosyal yetkinlik* düzeyleri annesi ilkokuldan mezun çocuklara kıyasla daha yüksektir. Annesi ortaokuldan mezun çocuklardaki *kızgınlık ve saldırganlık* düzeyleri annesi ilkokuldan ve üniversiteden mezun çocuklara kıyasla daha yüksektir.

Çocukların *sosyal yetkinlik, kızgınlık/saldırganlık* ve *anksiyete/içedönüklük* düzeyleri babanın eğitim durumuna göre anlamlı şekilde farklılaşmaktadır. Burdan yola çıkarak babası üniversiteden mezun çocuklardaki *sosyal yetkinlik* düzeyleri babası ortaokul ve liseden mezun çocuklara kıyasla daha yüksektir. Babası lise mezun çocukların *kızgınlık saldırganlık* düzeyleri babası ilkokul ve üniversiteden mezun çocuklara kıyasla daha yüksek seviyededir. Babası liseden mezun çocukların *anksiyete/içedönüklük* düzeyi babası üniversite ve lisansüstünden mezun çocuklara kıyasla daha yüksek seviyededir.

5.2 Tartışma

Çalışmanın bu bölümünde araştırmada belirtilen alt amaçlar bağlamında gerçekleştirilen analizler sonucunda ulaşılan sonuçlar ile literatürde daha önce bu alanda yapılan çalışmalardan elde edilen sonuçlar karşılaştırılıp tartışılmıştır.

5.2.1 Birinci Alt Amaca İlişkin Tartışma

Montessori ve MEB OÖE programında eğitim gören çocukların *sorumluluk, saygı ve dostluk/arkadaşlık* düzeyleri arasında anlamlı fark saptanmamıştır. Bundan farklı olarak;

Montessori ve MEB OÖE programında eğitim gören çocukların *işbirliği, dürüstlük ve paylaşım* düzeyleri arasında anlamlı farklılık saptanmıştır. Dolayısıyla Montessori programında eğitim gören çocukların *işbirliği, dürüstlük ve paylaşım* düzeyleri MEB OÖE programında eğitim gören çocuklara göre daha yüksektir.

Kuşçu, Bozdaş ve Doğru (2014), yaptıkları araştırmada Montessori eğitimi gören çocukların geleneksel eğitim gören çocuklara kıyasla “sırasını bekleme, sorumluluk alma ve başladığı işi bitirme” davranışlarını sıkça gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Koçyiğit ve Kayılı (2009), yaptıkları araştırmalarında Montessori eğitimini gören çocukların normal müfredat doğrultusunda eğitimlerine devam eden çocuklara göre sosyal etkileşim, sosyal işbirliği ve sosyal bağımsızlık alt boyutları puanlarında olumlu yönde ve anlamlı şekilde farklılaşma tespit edilmiştir.

Ünişen, Kontaş ve Akdağ (2018) yapmış oldukları araştırmada 2013 okul öncesi eğitim programında yer alan çevre temizliği, iletişimde nezaket, paylaşım, hatasını kabul etme, özür dileme, bir işe yoğunlaşma, özrü kabul etme, yardım etme, işbölümü yapabilme, grupla birlikte hareket etme, emaneti koruma, samimi ve güven verici olma, tutumlu olma, saygılı olma, vatan ve bayrak sevgisi ile birlik ve beraberliği öğrenme değerlerinin kazandırılmasında öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun sorun yaşamadığı görülmüştür.

Atabey (2014) yaptığı araştırmada “Okul öncesi sosyal değerler kazanımı” bağlamında değer eğitimi programlarının okul öncesi eğitimi gören çocuklarda sosyal değer kazandırmaya olan etkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda “Sosyal Değerler Eğitimi Programının”, çocuklarda sosyal değerler kazandırma konusunda kalıcı bir etkide olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmanın bu bölümüne yönelik sonuçları ile literatürde daha önce yapılan benzer çalışmaların işbirliği alt boyutu sonuçlarının birbirlerini desteklediği görülmektedir. Montessori Eğitim sistemi bireysel eğitimi desteklemektedir. Sınıf içerisinde çocuklar bireysel çalışırken öğretmen rehber konumundadır. Çocuklar öncelikli olarak birbirleri ile yardımlaşır ve ihtiyaç halinde iletişim kurarlar. Ayrıca karma yaş grupları ile

eğitim ortamı oluştuğundan dolayı küçükler büyüklerden yardım talep eder ve büyük öğrenciler kendilerinden küçük öğrencilere yardımda bulunurlar. MEB Okul öncesi eğitim programında eğitim gören çocuklar genellikle grup çalışmasında öğretmenden yardım talep ederler. Bundan dolayı Montessori eğitim sisteminin uygulanmasında işbirliği ortamının daha fazla oluştuğu ve bu sonuca zemin hazırladığı düşünülebilir.

5.2.2 İkinci Alt Amaca İlişkin Tartışma

Montessori ve MEB OÖE programında eğitim gören çocukların *kızgınlık/saldırgeanlık ve anksiyete/içedönüklük* düzeyleri arasında anlamlı fark saptanmamıştır.

Bundan farklı olarak Montessori ve MEB OÖE programında eğitim gören çocuklardaki *sosyal yetkinlik* düzeyi arasında anlamlı fark saptanmıştır. Buna göre Montessori OÖE programında eğitim gören çocukların *sosyal yetkinlik* düzeyleri MEB OÖE programında eğitim gören çocuklara göre daha yüksektir.

Kayılı (2010) yaptığı araştırmada Montessori eğitim programlarının okul öncesi çocukların ilköğretime hazır bulunuşluk düzeylerine olan etkisi incelenmiştir. Deney grubunda bulunan çocukların sosyal beceri son test puanları kontrol grubunda bulunan çocukların sosyal beceri ön test puanlarından anlamlı şekilde yüksek olduğu görülmüştür. Deney grubundaki çocukların sosyal beceriler son test puanlarının kontrol grubunda bulunan çocukların sosyal beceriler son test puanlarından anlamlı şekilde daha yüksek olduğu saptanmıştır. Araştırma genelinde ulaşılan sonuçlardan hareketle okul öncesi eğitimde çocukların ilköğretime hazır bulunuşlukları açısından Montessori yönteminin pozitif açıdan katkı sunduğu ve mevcut programlara kıyasla daha fazla etkili olduğu bulgulanmıştır.

Eratay (2011), engelli ve engelli olmayan okul öncesi çocuklarda Montessori yönteminin etkililiğini incelemiştir. Araştırma sonucunda Montessori eğitiminden önce ve eğitimden sonra çocukların sosyal becerilerini incelemiş ve Montessori eğitim yönteminin çocuklar üzerinde olumlu etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Başka bir çalışmada ise Toran (2011) Montessori Eğitim programlarının çocuklardaki kavram kazanımı, sosyal uyum ve küçük kas motor becerileri üzerinde oluşturduğu etkiyi incelemiştir. Araştırma sonucunda Montessori eğitim programlarının çocuklarda sosyal uyumu olumlu açıdan etkilediği saptanmıştır.

Tepeli ve Yılmaz (2012), yapmış oldukları araştırmalarında Montessori yaklaşıma göre eğitimine devam eden okul öncesi çocuklarda sosyal kural algısını incelemiştir.

Araştırmanın sonunda Montessori yaklaşımı doğrultusunda eğitim gören çocukların lehine sonuçlara ulaşılmıştır.

Dedeoğlu (2018) yaptığı çalışmada Montessori programı ile mevcut programlar çerçevesinde eğitimine devam eden çocukların 'bilişsel gelişim ve sosyal yetkinliklerini' karşılaştırmalı incelemiştir. Araştırmanın sonunda ulaşılan bulgularda 'bilişsel gelişim ölçeğin' son test puanlarında kontrol grubunun lehine bir farklılaşmanın olduğu; saldırganlık ve sosyal etkinlik ile kaygı ölçekleri son test puanları açısından ise anlamlı bir farklılık olmadığı bulgulanmıştır.

Lillard'ın (2012) yaptığı çalışmada, Amerika'da uygulanmakta olan geleneksel eğitim programlarını kısmi zamanlı Montessori eğitimine entegre olan eğitim programlarının çocuklardaki sosyal ve akademik gelişim üzerinde oluşturduğu etkiyi incelemiştir. Araştırmanın sonunda Montessori eğitiminin tamamen uygulandığı okullarda eğitim gören çocukların diğer çocuklara kıyasla sosyal problemleri çözme becerilerinin daha yüksek seviyede olduğu tespit edilmiştir.

Bu çalışmada elde edilen bulgularla konuya ilişkin yapılmış benzer çalışmalarda elde edilen bulguların bazıları örtüşürken bazıları farklı sonuçlar elde edilmiştir.

Keçecioğlu (2015) yapmış olduğu çalışmada çocuklardaki sosyal becerileri eğitim gördükleri program türü açısından ele almıştır. Araştırmanın sonunda mevcut programlar doğrultusunda eğitim gören çocuklardaki iletişim becerisinin Montessori yaklaşımı doğrultusunda eğitim gören çocuklardaki iletişim becerilerine göre daha yüksek seviyede olduğu, mevcut programlar doğrultusunda eğitim gören çocukların davranış problemlerini Montessori yaklaşımı doğrultusunda eğitim gören çocukların davranış problemlerine kıyasla daha yüksek seviyede olduğu tespit edilmiştir.

Keçecioğlu (2015) yapmış olduğu çalışmasında diğer çalışmalara göre farklı sonuçlara ulaşmıştır. Keçecioğlu'nun yapmış olduğu çalışmanın örneğine bakıldığında MEB eğitim programında eğitim gören öğrencilerin sayısının (207), Montessori eğitimi programında eğitim gören öğrencilerin sayısına (96) göre daha fazla olduğu görülmektedir. Bu dağılımın çalışma sonuçlarını etkileyebileceği düşünülmektedir.

Keçecioğlu bulguları dışındaki diğer çalışmaların bulguları bu çalışmaların bulgularıyla örtüşmektedir. Bu durum şu şekilde açıklanabilir:

Montessori eğitimi sunmuş olduğu hazırlanmış ortam ile sosyal problem çözme becerilerinin gelişmesine destek olmaktadır. Montessori modelinde bir problem yaşandığında çocuklar bazen konuşamayacak kadar sinirlenirler. Bu tür durumlarda ‘Barış Masası’na geçerler. Yetişkin yönlendirmesi olmaksızın, burada çocuklar rahatsız oldukları durumu birbirlerine ifade edebilme şansı bulur ve uzlaşma yoluna giderler.

5.2.3 Üçüncü Alt Amaca İlişkin Tartışma

Montessori OÖE programında eğitim gören çocukların *değer düzeyi* ile *sosyal yetkinlikleri ve davranışları* arasında anlamlı ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Dolayısıyla Montessori OÖE programında eğitim gören çocuklardaki *arkadaşlık, dostluk, dürüstlük, işbirliği, saygı, sorumluluk ve paylaşım seviyelerinin artmasıyla sosyal yetkinlik* düzeylerinin arttığı; *kızgınlık/saldırganlık ve anksiyete/içedönüklük düzeylerinin* azaldığı tespit edilmiştir.

Araştırmada ulaşılan bu sonuç bağlamında literatürde yapılan başka bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Montessori eğitim sisteminde farklı yaş gruplarının birlikte olması çocukların toplumsal gelişmelerine yardımcı olmaktadır. Küçük çocuklar materyallerin kullanımını büyük yaş ve kendilerinden deneyimli çocuklardan öğrenme imkânı bulurlar. Bu sayede işbirliği ve paylaşım düzeylerinin desteklendiği düşünülmektedir. Bununla birlikte her materyalden sadece bir tane olması, izin isteme ve sıra beklemeyi gerektirmektedir. Dolayısıyla çocuğun arkadaşlarının hakkına saygı duymayı öğrendiği düşünülmektedir.

5.2.4 Dördüncü Alt Amaca İlişkin Tartışma

MEB OÖE programında eğitim gören çocukların *değer düzeyi ile sosyal yetkinlikleri ve davranışları* arasındaki ilişkinin anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Dolayısıyla MEB OÖE programında eğitim gören çocuklardaki *dostluk/arkadaşlık, dürüstlük, işbirliği, saygı, sorumluluk ve paylaşım* düzeyleri arttıkça çocukların sosyal yetkinlikleri artmakta; *kızgınlık/saldırganlık ve anksiyete/içedönüklük* düzeylerinin ise azalmakta olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmada ulaşılan bu sonuç bağlamında literatürde yapılan başka bir çalışmaya rastlanılmamıştır. MEB Okul Öncesi Eğitim Programı (2013) incelendiğinde paylaşım, dayanışma, yardımlaşma, hoşgörü, sorumluluk, işbirliği, sevgi ve saygı gibi duygulara ve davranışlara önem verildiği görülmektedir. MEB OÖEP’inde değerler

eğitiminde ele alınan konuların çocukların değer düzeylerine olumlu katkıda bulunduğu düşünülmektedir. Bununla beraber çocukların değer düzeylerinin artmasıyla sosyal yetkinliklerinin de bu sayede artmış olduğu düşünülmektedir.

5.2.5 Beşinci Alt Amaca İlişkin Tartışma

Çocukların değer düzeyleri cinsiyet değişkeni açısından anlamlı seviyede farklılaştığı tespit edilmiştir. Dolayısıyla kızların *arkadaşlık*, *dostluk*, *dürüstlük*, *işbirliği*, *saygı*, *sorumluluk* ve *paylaşım* düzeylerinin erkeklere kıyasla daha yüksek olduğu söylenebilir.

Çocuklardaki *arkadaşlık*, *dostluk*, *dürüstlük*, *işbirliği*, *sorumluluk* ve *paylaşım* düzeylerinin yaş değişkeni açısından anlamlı şekilde farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca çocukların saygı düzeyleri yaş değişkeni açısından anlamlı şekilde farklılaşmaktadır. Dolayısıyla altı yaş çocuklarının *saygı* düzeyleri beş yaş çocuklarına göre daha yüksektir.

Çocuklardaki *arkadaşlık*, *dostluk*, *işbirliği*, *saygı*, *sorumluluk* ve *paylaşım* düzeyleri ana okula devam etme süresi değişkeni açısından anlamlı şekilde farklılaşmamakta olduğu tespit edilmiştir. Bunun dışında çocukların *dürüstlük* düzeyleri anaokuluna devam etme süresi değişkeni açısından anlamlı şekilde farklılaşmaktadır. Dolayısıyla anaokulunda iki yıl süreyle devam etmekte olan çocuklardaki *dürüstlük* düzeyleri anaokulunda bir yıl süreyle devam etmekte olan çocuklara göre daha yüksektir.

Çocukların *değer düzeyleri* anne çalışma durumu, aile gelir düzeyi ve kardeş *sayısına* göre anlamlı şekilde farklılaşmamaktadır.

Çocukların *sorumluluk* düzeyleri anne eğitim durumu değişkeni açısından anlamlı şekilde farklılaşmamakla birlikte çocuklardaki *saygı*, *dürüstlük*, *işbirliği*, *arkadaşlık*, *dostluk* ve *paylaşım* düzeyi 'anne eğitim durumuna' göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır.

Buna göre;

- Annesi liseden ve üniversiteden mezun çocuklardaki *saygı* düzeyleri annesi ortaokulundan mezun çocuklara kıyasla daha yüksektir.
- Annesi ortaokuldan mezun çocuklardaki *işbirliği* düzeyleri annesi ilkokuldan mezun çocuklara kıyasla daha yüksektir. Bunun yanında annesi üniversite

mezunu olan çocukların *işbirliği* düzeyleri annesi ortaokul ve liseden mezun çocuklara kıyasla daha yüksektir.

- Annesi üniversiteden mezun çocuklardaki *dürüstlük* düzeyleri annesi ilkokuldan, ortaokuldan ve liseden mezun çocuklara kıyasla daha yüksektir.
- Annesi ilkokuldan mezun çocuklardaki *dostluk/arkadaşlık* düzeyleri annesi ortaokuldan mezun çocuklara kıyasla daha yüksektir. Bunun yanında annesi üniversiteden mezun çocuklardaki *dostluk/arkadaşlık* düzeyleri annesi ortaokuldan ve liseden mezun çocuklara kıyasla daha yüksektir.
- Annesi üniversiteden mezun çocuklardaki *paylaşım* düzeyleri annesi ilkokul ve ortaokuldan mezun çocuklara kıyasla daha yüksektir. Bunun yanında annesi liseden mezun çocukların paylaşım düzeyleri annesi ortaokuldan mezun çocuklara kıyasla daha yüksektir.

Çocukların *saygı, işbirliği, dürüstlük* düzeyleri babaların eğitim durumu değişkeni açısından anlamlı şekilde farklılaşmamaktadır. Bunun dışında çocuklardaki *sorumluluk, dostluk, arkadaşlık ve paylaşım* düzeyleri baba eğitim durumu değişkeni açısından anlamlı şekilde farklılaşmaktadır. Dolayısıyla babası üniversiteden mezun çocuklardaki *sorumluluk* düzeyleri babası liseden ve lisansüstü eğitimden mezun çocuklara kıyasla daha yüksektir. Babası ilkokuldan mezun çocuklardaki *dostluk, arkadaşlık* düzeyleri babası lisansüstü mezunu olan çocuklara göre daha yüksektir. Bunun yanında babası üniversiteden mezun çocuklardaki *dostluk arkadaşlık* düzeyleri babası liseden mezun çocuklara kıyasla daha yüksektir. Babası üniversiteden mezun çocuklardaki *paylaşım düzeyleri* babası ortaokul ve liseden mezun çocuklara kıyasla daha yüksektir.

Araştırma sonucunda çocukların değer düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşması durumunun toplumda kadın ve erkeklerin yetiştirilmesinde beklentilerin, değerlerin, tutum ve davranışların, inanç sistemlerinin farklı olmasından kaynaklandığı düşünülebilir. Bunu içinde bulunan kültür, inanç ve beklentilerimiz şekillendiriyor olabilir.

Okul öncesi dönemde çocuk öğrenmeyi, sorumluluk almayı, yaptığı etkinliklerde işbirliği içinde çalışmayı öğrenir. Yaşın ilerlemesiyle işbirliği yapması gerektiğini daha fazla hisseder ve birlikte çalışmaktan zevk alır. Birlikte çalışırken iletişim

becerileri ve empatik düşünme becerilerinin gelişmesi, saygı düzeyini de yaşında ilerlemesiyle arttırdığını düşündürmektedir.

Erken çocukluk döneminde çocukların sıkça hayal kurduğu söylenebilir. Okul öncesi dönemde bunun yalan ve hayal arasındaki ayrımını yapmak güç olabilmektedir. Bir diğer hususta çocukların ortama karşı duyduğu güven ile daha dürüst davranabilme potansiyelidir. Dolayısıyla çocuğun anaokuluna devam süresi arttıkça dürüstlük düzeyinin de artmakta olduğu düşünülmektedir.

Araştırmada anne ve baba eğitim durumunun çocuklarda ki değer düzeylerine etkisine bakıldığında çocukların değer düzeylerine anlamlı düzeyde etki etmediği sonucuna ulaşılmıştır. Ebeveynlerin içinde yetiştikleri aile hayatı, gelenek ve kültür kendi çocuklarına yansıtıkları tutum ile doğrudan ilişkili olabilir. Kendi ailelerinde görmüş oldukları değer yargılarını da çocuklarına yansıtıklarını ve bunun almış oldukları eğitim ile değer yargılarını değiştirmediklerini, saf ve pür haliyle yaşadıklarını düşündürmektedir.

5.2.6 Altıncı Alt Amaca İlişkin Tartışma

Çocuklardaki *anksiyete/içedönüklük* düzeyleri cinsiyet değişkeni açısından anlamlı şekilde farklılaşmamaktadır. Ayrıca çocuklardaki *sosyal yetkinlik kızgınlık/saldırganlık* düzeyleri cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Dolayısıyla kızlardaki *sosyal yetkinlik* düzeyi erkeklere göre daha yüksek seviyededir. Erkeklerin *kızgınlık/saldırganlık* düzeyleri kızlara göre daha yüksektir.

Akgül (2018) yaptığı araştırmada en küçüğü beş en büyüğü altı yaş olan çocuklardaki sosyal yetkinlik davranışlarını incelemektedir. Araştırma sonucunda cinsiyet değişkeni açısından kızların sosyal yetkinlik düzeylerinin erkeklere kıyasla daha yüksek seviyede olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca erkek çocuklarında kızgınlık ve saldırganlık düzeylerinin kız çocuklara göre daha yüksek seviyede olduğu görülmüştür. Bunların dışında araştırmada içedönüklük ve anksiyete davranışları açısından cinsiyet değişkenine göre bir farklılaşma olmadığı tespit edilmiştir.

Tüy (1999) yaptığı araştırmada işitme engeli bulunan ve bulunmayan en küçüğü üç en büyüğü altı yaşında olan çocukların sosyal becerileri ve problemleri davranışlarını karşılaştırmıştır. Araştırma sonucunda yaş değişkeni açısından sosyal beceri düzeylerinin yaşın artmasıyla birlikte arttığı bulgulanmıştır. Cinsiyet değişkeni açısından ise cinsiyetin sosyal beceri üzerinde etkisinin olmadığı görülmüştür.

Başka bir çalışmada ise Seven'in (2006) okul öncesi eğitim gören altı yaş grubu çocukların sosyal beceri düzeylerini bağlanma durumu açısından incelemiştir. Araştırmada sosyal beceri ve cinsiyet arasında anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı görülmüştür.

Şendil (2010) yaptığı çalışmada en küçüğü beş en büyüğü altı yaş grubunda çocukların akran tercihi durumlarını ve mizaç özelliklerini, sosyal yetkinliklerini, davranış problemlerini cinsiyet değişkeni açısından incelemiştir. Araştırma sonunda cinsiyetin sosyal yetkinlik, saldırganlık ve kızgınlık ya da içedönüklük ve anksiyete davranış problemlerinden herhangi birini etkilemediği tespit edilmiştir.

Başka bir çalışmada ise Altay ve Güre (2012) ana okul dönemi çocukların sosyal etkinlikleri ve olumlu sosyal davranışlarını anne baba tutumu açısından incelemiştir. Araştırma sonunda kız çocuklarının erkeklere oranla daha olumlu sosyal davranışlar sergilediği tespit edilmiştir.

Ural ve arkadaşları (2015) yaptıkları çalışmalarında anaokulu dönemi çocuklarının bağlanma şekilleri ile sosyal yetkinlikleri ve duygu düzenleme becerilerini ele almıştır. Araştırmanın sonunda kız çocuklarının erkek çocuklara kıyasla daha düşük düzeyde saldırgan davranışlar gösterdiği görülmüştür.

Gür ve diğ. (2016) araştırmalarında anaokulunda eğitim gören en küçüğü 48 en büyüğü 60 aylık çocukların sosyal yetkinlikleri ve davranış değerlendirmelerini incelemiştir. Ayrıca cinsiyet değişkeni açısından çocukların sosyal yetkinlikleri ve davranış problemlerinin farklılık gösterip göstermediğini incelemeyi de amaçlamıştır. Araştırma sonunda sosyal yetkinlik değişkeni açısından kızların lehine bir farklılık olduğu kızgınlık ve saldırganlık davranışları açısından ise erkekler lehine bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca anksiyete ve içedönüklük davranışları açısından istatistiki olarak cinsiyet değişkeninin bir farklılaşma yaratmadığı fakat kızların anksiyete ve içedönüklük puanlarındaki aritmetik ortalamaların erkeklere kıyasla daha yüksek olduğu görülmüştür.

Özkafacı (2012) yaptığı çalışmada anne baba tutumu ile çocukların sosyal becerileri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın sonunda cinsiyet değişkeninin anne baba tutumu ile çocukların sosyal beceri düzeylerinde istatistiki olarak bir farklılaşma yaratmadığı tespit edilmiştir.

Keçecioglu (2015) yaptığı araştırmada anaokulunda eğitimine devam eden çocukların sosyal beceri eğitimi almış oldukları programları incelemiştir. Bu amaçla mevcut okul öncesi eğitim programları ile Montessori eğitim programlarının çocuklardaki sosyal beceriye olan etkisi değerlendirilmiştir.

Başka bir çalışmada ise Ogelman ve Topaloğlu (2014) en küçüğü dört en büyük beş yaşında olan çocukların sosyal yetkinlikleri, saldırganlık davranışları, kaygı puanları ve anne baba öz yeterliliği algıları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın sonucunda çocuklardaki sosyal yetkinlik puanları cinsiyetlerine göre farklılık göstermemiştir.

Bozkurt (2016), araştırmasında ana okulu dönemi çocukların duygu anlama becerisi ile sosyal etkinlikleri arasındaki ilişki incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın sonunda çocuklardaki sosyal yetkinliklerin tüm alt boyutlarda cinsiyet değişkeni açısından anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği tespit edilmiştir.

Uygun (2018) yaptığı araştırmada MEB'e bağlı okul öncesi eğitim kurumlarında eğitim gören çocuklardaki oyun davranışı, sosyal yetkinlik davranışı ve ebeveyn tutumlarını belirlemek ve bu değişkenler arasındaki ilişkileri incelemiştir. Araştırma sonucunda kız çocuklarının sosyal etkinlik puanlarının erkek çocuklarından daha yüksek seviyede olduğu görülmüştür.

Araştırmanın bu kısmında elde edilen sonuçlar, yapılmış benzer araştırmaların bulguları ile birbirine paralellik göstermekle beraber, ilgili araştırmalar incelendiğinde araştırma sonucunda ulaşılan bulgulardan daha farklı bulgular olduğu tespit edilmiştir. Genel itibariyle alt boyutlardan sosyal yetkinlik ve davranışta, kızların sosyal yetkinliği daha yüksek görülürken, erkeklerin kızgınlık/saldırganlık puanları daha yüksek olduğu görülmektedir. Kızlar daha olumlu sosyal davranışlar sergilerken erkeklerin kızlara göre daha saldırgan olduğu görülmektedir. Araştırmanın cinsiyete göre farklılaşması durumunun toplumda kız çocuklarına toplumsal cinsiyet rolü olarak yüklenen, görev ve sorumlulukların erkek çocuklarına yüklenenlerden daha farklı olduğu fikrini akla getirmektedir. Kız çocuklarının daha fazla sorumluluk alması ve bunları yerine getirmesine yönelik beklenti kız çocuklarının sosyal yetkinlik becerilerinin erkeklere göre daha yüksek olması sonucunu doğurmuş olabilir. Bununla beraber erkek çocuklarına daha çok kendilerini fiziksel olarak korumaları ve gerekirse ailelerini de koruyup kollamaları gerektiği bilinci küçük yaşlardan itibaren empoze

edilmektedir. Bu durum erkek çocuklarının en ufak problemlerde saldırganlıkla karşılık verdiklerini düşündürmektedir.

Çocukların *kızgınlık/saldırganlık* ve *anksiyete/içedönüklük* yaşa göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır. Ayrıca çocukların *sosyal yetkinlik* düzeyleri yaş değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaşmaktadır. Dolayısıyla altı yaş çocuklarının *sosyal yetkinlik* düzeyleri beş çocuklarına göre daha yüksektir.

Akgül (2018) yaptığı çalışmada en küçüğü beş en büyüğü altı yaşında olan çocukların sosyal yetkinlik davranışlarını ele almıştır. Araştırmanın sonucunda çocukların sosyal yetkinlik düzeylerini yaşlarına göre incelediğinde altı yaşındaki çocukların sosyal yetkinlik düzeylerinin beş yaşındaki çocuklara kıyasla daha yüksek seviyede olduğu görülmüştür. Ayrıca anksiyete ve içedönüklük davranışları açısından yaş değişkeninin bir farklılaşma yaratmadığı tespit edilmiştir.

Uygun (2018) yaptığı çalışmada MEB'e bağlı anaokullarında eğitim gören çocukların oyun davranışlarını, sosyal etkinlik davranışlarını ve ebeveyn tutumlarını belirlemek ve bu değişkenlerin ilişkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın sonunda cinsiyetin çocukların sosyal etkinlik, anksiyete-içedönüklük ve kızgınlık-saldırganlık davranışlarını farklılaşmadığı tespit edilmiştir.

Bir başka çalışmada ise Bozkurt (2016:106-107) anaokulu dönemi çocukların duygu anlama becerisi ile sosyal yetkinlikleri arasındaki ilişkiyi ele almıştır. Araştırmanın sonucunda yaş değişkeninin çocukların sosyal yetkinliklerinin tüm alt boyutlarında anlamlı düzeyde farklılaşma yarattığı görülmüştür.

Tüy (1999) yaptığı çalışmada işitme engeli bulunan ve bulunmayan en küçüğü üç en büyüğü altı yaşında olan çocukların sosyal becerileri ve problemleri davranışlarını karşılaştırmıştır. Araştırma sonucunda çocukların sosyal beceri düzeylerinin yaş değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir.

Araştırmanın bu bölümüne yönelik elde edilen bulgular ile literatürde benzer çalışmaların bulguları örtüşmektedir. Çocukların yaşı ilerledikçe sosyal yetkinliklerinin gelişmesinin edinmiş oldukları iletişim ve sosyal beceri tecrübeleriyle artıyor olduğunu düşündürmektedir.

Çocukların *kızgınlık/saldırganlık* düzeyleri anaokul devam süresine göre anlamlı şekilde farklılaşmamaktadır. Bunun dışında çocuklardaki *sosyal yetkinlik* ve *anksiyete/içedönüklük* düzeyleri anaokuluna devam süresine göre anlamlı düzeyde

farklılaşmaktadır. Buna göre üç yıl anaokulunda eğitim gören çocuklardaki *sosyal yetkinlik* düzeyleri bir yıl ve iki yıl devam eden çocuklara göre daha yüksektir. İki yıl anaokulunda eğitim gören çocuklardaki *anksiyete/ içedönüklük* düzeyleri bir yıl anaokuluna devam eden çocuklara göre daha yüksektir.

Keçecioğlu (2015) yaptığı araştırmada anaokulu dönemi çocukların eğitim aldığı programlara göre sosyal becerilerini incelemiştir. Mevcut eğitim programları ile Montessori eğitim programlarına göre eğitim gören çocukların sosyal becerilerini değerlendirmiştir. Araştırma sonucunda sosyal becerilerin çocukların eğitim süresi değişkeni açısından farklılaştığı bulgulanmıştır.

Yaşar-Ekici (2015) Çocukların sosyal becerilerini ailesel özellikleri bağlamında incelemiştir. Araştırmanın sonucunda çocukların okula devam etme süreleri ile sosyal becerileri arasında bir ilişkinin olmadığı görülmüştür.

Lindsey'in (2002) yapmış olduğu araştırmasında arkadaşlık statüsü ve akran kabulünün sosyal beceri ile ilişkisini incelemiştir. Çocuklar ile yapılan görüşmelerde sosyometrik işlemler kullanılmıştır. Ayrıca çocuklardaki saldırganlık ve beceri ölçümü öğretmenlerin görüşlerinden hareketle tespit edilmiştir. Araştırma sonunda çocukların %73'ünün en az 1 karşılıklı arkadaşı oldu %27 sinin ise 2 veya daha çok karşılıklı arkadaşının olduğu tespit edilmiştir. En az 1 karşılıklı arkadaşı bulunan çocuklarda akran kabulünün daha yüksek seviyede olduğu ve bu çocukların sosyal beceri açısından öğretmen görüşlerine göre daha iyi seviyede olduğu görülmüştür. 36 çocuk ile gerçekleşen boylamsal analiz sonucunda ilk yıl en az 1 karşılıklı arkadaşı bundan çocukların ikinci yıl karşılıklı arkadaşı bulunmayan çocuklara kıyasla daha çok sevildiği gözlemlenmiştir. Bunun yanında hem boylamsal analiz hem de koşut zamanlı analiz sonucunda karşılıklı arkadaşı bundan çocuklarda saldırganlık seviyesinin, akranlık seviyesinin ve akran kabulünün benzer olduğu tespit edilmiştir. Netice olarak karşılıklı arkadaş edinmenin anaokulu döneminde dahi çocuklardaki sosyal gelişim açısından önemli bir etken olduğu ortaya konulmaktadır

Anaokuluna devam etme değişkenine bakıldığında anaokuluna 3 yıl devam etmenin çocuklar da sosyal yetkinliği daha fazla geliştirdiği görülmektedir. Çocuklar anaokuluna devam ettikleri sürede öğrenme devam etmektedir ve bilgilerin davranışa dönmesiyle uygulama alanı oluşmaktadır. Çocuklar anaokuluna devam ettikçe akranları tarafından kabul görme, sevme/sevilme, problem çözme becerileri ve buldukları ortama uyum sağlamada daha etkili olmaktadır. Bundan farklı olarak

anaokuluna 2 yıl devam eden çocukların 1 yıl devam eden çocuklara göre anksiyetelerinin yüksek çıkması, örnekleme ele alınan çocukların buldukları anaokulu ve eğitim sisteminin etkilediği düşünülebilir. Sınıf değişikliği ve tekrar arkadaşlık kurmada zorluk çeken çocukların ikinci yıllarında anaokuluna başladıkları ilk yıldaki arkadaşlarını ve sınıf ortamlarını arıyor olmasından kaynaklanabilir.

Çocukların *sosyal yetkinlik* ve *davranış* düzeyleri annenin çalışma durumuna ailenin gelir düzeyini ve kardeş sayısına göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.

Uygun (2018) yaptığı araştırmada MEB'e bağlı anaokullarında eğitim gören çocukların oyun davranışlarını, sosyal etkinlik davranışlarını ve ebeveyn tutumlarını belirlemek ve bu değişkenlerin ilişkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda; kardeş sayısı arttıkça çocukların anksiyete-içedönüklük davranışlarının arttığı, fakat çocukların sosyal yetkinlik, anksiyete-içedönüklük ve kızgınlık-saldırganlık davranışlarının ailenin gelir seviyesi açısından göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı görülmüştür.

Keçecioğlu (2015) yapmış olduğu araştırmada çocukların sahip oldukları sosyal becerileri eğitim gördükleri program türlerine kıyasla incelemiştir. Araştırma sonucunda çocukların sosyal becerilerinin kardeş sayısı değişkeni açısından farklılaşmadığı görülmüştür. Ancak ailenin gelir düzeyine göre değiştiği bulgulanmıştır.

Altun-Nalbant (2016), araştırmasında okul öncesi eğitimi gören beş yaş grubu çocukların mizaçlarını, sosyal yetkinliklerini ve denetleme becerilerini incelemiştir. Araştırma sonunda çocuklardaki mizaç ve sosyal yetkinlik özelliklerinin Denetleme becerileri ile bir ilişkisinin olmadığı görülmüştür. Çocuklardaki sosyal yetkinlik düzeyinin anne mesleği açısından anlamlı şekilde farklılaştığı, annesi çalışan çocukların annesi çalışmayan çocuklara kıyasla daha yüksek sosyal yetkinlik puanına sahip olduğu görülmüştür.

Özgülük (2006) gerçekleştirdiği araştırmada eğitimini tam gün ve yarım gün veren anaokullarına devam eden en küçüğü 5 en büyüğü 6 yaşında çocukların Eğitim gördükleri programların eğitim süresinin duygusal ve sosyal gelişimleri üzerinde oluşturduğu etkileri incelenmiştir. Çocuklardaki duygusal ve sosyal gelişimin cinsiyetlerine, sosyal ve ekonomik düzeylerine ve programın türüne göre değişimi ele

alınmıştır. Araştırmanın sonucunda sosyal ve ekonomik düzeyin çocuklardaki duygusal ve sosyal gelişimi olumlu açıdan etkilediği görülmüştür.

Yaşar-Ekici (2015) yaptığı araştırmada anaokulunda eğitim gören çocukların aile özellikleri ile sosyal becerilerini incelemiştir. Araştırmanın sonucunda anaokulu eğitimi gören çocuklardaki sosyal becerilerin okula devam etme süreleri, anne yaşı, anne mesleği, baba yaşı, baba eğitim durumu, baba çalışma durumu, ailenin ekonomik durumu ve kardeş sayısı değişkenler açısından anlamlı şekilde farklılaşmadığı görülmüştür. Bunların dışında çocukların sosyal becerilerinin yaşları, cinsiyetleri, anne eğitim durumunu ve baba mesleği açısından anlamlı şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir.

Çalışmanın annenin çalışma durumu ile ilgili kısmında elde edilen sonuç ve literatürde benzer çalışmaların sonuçları örtüşmektedir. Ancak bu sonuçlardan farklı olarak meslek sahibi olan annelerin çocuklarının sosyal yetkinliğinin yüksek olduğu sonucu sadece Altun-Nalbant'ın araştırmasında görülmüştür. Bu durum çalışan annelerin çocuklarının daha erken yaşta sosyal ortamlarda bulunmaları sebebiyle sosyal yetkinliğin yüksek olması şeklinde açıklanabilir.

Aile gelir düzeyinin çocukların sosyal yetkinlik ve davranışları arasında yapılmış ilgili araştırmalar incelendiğinde farklılık olmadığı yönünde paralel sonuçlar bulunmaktadır. Ailenin gelir düzeyinin, çocuklarını bulundukları ortam açısından ve çocuklarına olan tutum ve davranışları açısından farklılık yaratmadığı düşünülebilir. Bundan farklı olarak sosyal beceri ve sosyal duygusal gelişimin aile gelir düzeyi ile birlikte anlamlı farklılaştığı sonuçlarına da ulaşılmıştır. Bu sonuçlar ile ailelerin maddi imkânları doğrultusunda çocuklarına farklı sosyal ortamlar ve imkânlarla fırsat tanıyabildikleri düşünülebilir.

Kardeş sayısının çocukların sosyal yetkinlik ve davranışı üzerinde yapılmış benzer araştırmaların bulguları da birbirlerine paralellik göstermektedir. Bundan farklı olarak Uygun (2018) yapmış olduğu araştırmada anksiyete/ içedönüklük alt boyutunda artış olduğunu bulgulamıştır. Bu durum ailenin yeni gelen kardeşe ihtiyaçlarını karşılama yönelik daha çok ilgi ve zaman ayırması, duygularını bastırmaya yol açabileceği şeklinde yorumlanabilir.

Çocukların *anksiyete/içedönüklük* düzeyleri annenin eğitim durumu değişkeni açısından anlamlı şekilde farklılaşmamaktadır. Bunun dışında çocuklardaki *sosyal*

yetkinlik ve *kızgınlık/saldırıcılık* düzeyleri anne eğitim durumu değişkeni açısından anlamlı şekilde farklılaşmaktadır. Dolayısıyla annesi lise, üniversite ve lisansüstü eğitimden mezun çocuklardaki *sosyal yetkinlik* düzeyleri annesi ortaokuldan mezun çocuklara kıyasla daha yüksektir. Bunun yanında annesi üniversite mezunu olan çocukların *sosyal yetkinlik* düzeyleri annesi ilkokul mezunu olan çocuklara göre daha yüksektir. Annesi ortaokul mezunu olan çocukların *kızgınlık/saldırıcılık* düzeyleri annesi ilkokul ve üniversite mezunu olan çocuklara göre daha yüksektir.

Çocukların “*sosyal yetkinlik, kızgınlık/saldırıcılık ve anksiyete/içedönüklük*” düzeyleri babanın eğitim durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Dolayısıyla babası üniversiteden mezun çocukların *sosyal yetkinlik* düzeyleri babası ortaokul ve liseden mezun çocuklara kıyasla daha yüksek seviyededir. Babası liseden mezun çocuklardaki *kızgınlık ve saldırıcılık* düzeyi ise babası ilkokul ve üniversiteden mezun çocuklara kıyasla daha yüksek seviyededir. Babası lise mezunu olan çocukların *anksiyete ve içedönüklük* seviyesi ise babası üniversite ve lisansüstü eğitimden mezun çocuklara kıyasla daha yüksek seviyededir.

Uygun (2018) yaptığı araştırmada MEB'e bağlı okul öncesi eğitim kurumlarında eğitim gören çocuklardaki oyun davranışı, sosyal yetkinlik davranışı ve ebeveyn tutumlarını belirlemek ve bu değişkenler arasındaki ilişkileri incelemiştir. Araştırma sonucunda; anne-baba eğitim düzeyi artmasıyla çocuklardaki sosyal yetkinlik davranışlarının arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Bozkurt (2016), araştırmasında anaokulu dönemi çocukların duyu anlama becerisi ile sosyal etkinlikleri arasındaki ilişki incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın sonunda çocuklardaki sosyal yetkinliklerin tüm alt boyutlarda anne ve baba eğitim durumu değişkeni açısından anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği tespit edilmiştir.

Ogelman ve Topaloğlu (2014) anne baba öz yeterliliği ile çocukların sosyal yetkinlikleri, saldırıcılıkları ve kaygıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın sonucunda anne ve baba eğitim durumunun çocukların sosyal etkinlik puanlarını ve saldırıcılık puanlarını farklılaştırdığı görülmüştür

Yaşar-Ekici (2015) çalışmasında anaokulu döneminde uygulanan ve çocuğu merkeze alan yaklaşımları teorik temel, öğretmenlerin rolü ve eğitimin ortamı bağlamında karşılaştırmıştır. Araştırma sonucunda ana okulda eğitim gören çocukların okula devam etme süreleri ile sosyal becerileri, anne yaşı, anne mesleği, baba yaşı, baba

eğitim durumu, aile ekonomik durumu ve kardeş sayısı değişkenleri arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Diğer taraftan eğitim goren çocukların yaşları, cinsiyetleri, anne eğitim durumu, baba mesleği ve sosyal becerileri arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu saptanmıştır.

Keçecioğlu (2015) alışmasında çocukların sahip oldukları sosyal becerileri eğitim gordükleri program türlerine kıyasla incelemiştir. Araştırma sonucunda, çocukların sosyal becerilerinin anne-baba eğitim durumuna göre değiştiği bulgulanmıştır.

İlhan (2017) alışmasında ebeveynlerin duygu sosyalleştirme stratejileri ve çocuklardaki sosyal yetkinlik seviyesi arasında bulunan ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın sonucunda çocuklardaki sosyal etkinlik düzeyinin ebeveynin eğitim seviyesine göre farklılaştığı gürölmüştür.

Yaşar-Ekici (2015) alışmasında anaokulu eğitimi goren çocuklarda sosyal beceri ve aile özellikleri arasında bulunan ilişkiyi araştırmıştır. Araştırmanın sonunda, baba eğitim durumunun anaokulu eğitimi goren çocukların sosyal becerisi ile baba eğitim durumu arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Keçecioğlu (2015) yaptığı araştırmada anaokulu eğitimi goren çocuklarının sosyal becerilerini eğitim aldıkları programa göre incelemiştir. Araştırmanın sonunda, anne ve baba eğitim durumunun çocukların sosyal becerilerini etkilediği gürölmüştür.

Ogelman ve Topaloğlu (2014) anne baba öz yeterliliği ile çocukların sosyal yetkinlikleri, saldırganlıkları ve kaygıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın sonucunda anne ve baba eğitim durumunun çocukların sosyal etkinlik puanlarını ve saldırganlık puanlarını etkilediği gürölmüştür.

Bozkurt (2016:106-107), araştırmasında anaokulu dönemi çocukların duygu anlama becerisi ile sosyal etkinlikleri arasındaki ilişki incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın sonunda çocuklardaki sosyal yetkinliklerin tüm alt boyutlarda anne ve baba eğitim durumu değişkeni açısından anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği tespit edilmiştir.

Uygun (2018) yaptığı araştırmada MEB'e bağlı okul öncesi eğitim kurumlarında eğitim goren çocuklardaki oyun davranışı, sosyal yetkinlik davranışı ve ebeveyn tutumlarını belirlemek ve bu değişkenler arasındaki ilişkileri incelemiştir. Araştırma sonucunda; anne-baba eğitim düzeyi arttıķa çocukların sosyal yetkinlik davranışlarının arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Yapılan araştırmada annenin eğitim durumu çocukların anksiyete/içedönüklük alt boyutunda farklılık göstermemektedir. Anksiyetenin ebeveyn tutumuyla ilgili olduğu varsayıldığında annenin olumlu bir yaklaşım sergilemesinin eğitim düzeyiyle ilgili olmadığı düşünölmektedir. Bundan farklı olarak babanın eğitim durumu anksiyete/içedönüklük düzeyinde farklılık göstermektedir. Geleneksel toplumda annenin merhametli tutumu karşısında babanın otoriter bir tutum sergilemesi sıklıkla karşılaşılan bir durumdur. Babanın eğitim düzeyinin artması çocuğa karşı tutum ve davranışının daha bilinçli, olumlu ve ılımlı yaklaşımda olduğunu düşöndürmektedir. Anne-baba eğitim düzeyinin artmasıyla çocuktaki sosyal yetkinlik düzeyi artmaktadır. Anne ve babanın eğitim durumu yükseldikçe kendi bakış açılarını genişleterek çocuklarına da daha fazla sosyal imkân sunabildikleri öngörülmektedir.

5.3 Öneriler

Uygulayıcılar için öneriler:

- MEB OÖE programına göre öğretmenlik yapan okul öncesi öğretmenlerine, Montessori eğitim modelinin de içine dâhil edildiği alternatif okul öncesi eğitim modelleri ile eklektik bir yaklaşımda eğitim süreçlerini zenginleştirmelerini sağlayacak hizmet içi eğitimler düzenlenebilir.
- MEB OÖE programında ve Montessori eğitim sisteminde öğretmenlik yapan öğretmenlere yönelik ortak çalışma yapabilecekleri workshoplar düzenlenebilir.
- Üniversitelerin sürekli eğitim merkezlerinde okul öncesi öğretmenlerine yönelik Montessori ve diğer alternatif OÖE programları ve uygulama süreçleri ile ilgili sertifika eğitim programları düzenlenebilir.

Araştırmacılar için önerileri:

- Bu araştırmada çocukların değer düzeylerini ölçmek amacıyla uygulanan ‘Okul Öncesi Değerler Ölçeği’ kullanılmıştır. Ölçek, Neslitürk ve Çeliköz (2015) tarafından 5-6 yaş çocuklarına uygun 3 (aile, öğretmen ve öğrenci) bağımsız form şeklinde hazırlanmıştır. Formlar bağımsız kullanılabildiği gibi birlikte de kullanılabilmektedir. Bu araştırmada yalnızca öğretmen formu

kullanılmıştır. Ölçeğin çocuk formu ve ebeveyn formunun da kullanıldığı değerler ile ilgili bir çalışma yapılabilir.

- Bu araştırma İstanbul ve Kocaeli İllerindeki okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş grubu 525 çocuk ile yapılmıştır. Benzer bir araştırma daha büyük bir örneklem grubu ile yapılarak Türkiye evrenine genellenebilecek bulgular elde edilebilir.
- Bu çalışmada 5-6 yaş grubu çocukların değer düzeyleri, sosyal yetkinlik ve davranış düzeyleri MEB ve Montessori eğitim programları çerçevesinde karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Bundan sonra yapılacak çalışmalarda okul öncesi dönem çocuklarının değer düzeyleri, sosyal yetkinlik ve davranışları diğer alternatif okul öncesi eğitim programları (Waldorff, Regio Emilia, High Scope vb.) ile karşılaştırmalı olarak incelenebilir.
- Bu çalışmada anlamlı farklılığı test edilen bağımsız değişkenlerin dışındaki diğer bağımsız değişkenlerin (ebeveyn birliktelik durumu, ebeveynlerin ebeveynlik tutumları, içinde yaşadıkları coğrafî bölge v.b) test edildiği benzer çalışmaları yapılabilir.
- Bu araştırma nicel bir araştırma olup uygulama öğretmenler ile gerçekleştirilmiştir. Bir başka çalışmada nitel bir çalışma yapılarak öğrenciler ile doğrudan görüşülerek araştırma yapılabilir.

Bu çalışmada çocukların MEB ve Montessori eğitim programında eğitim gören çocukların değer düzeyleri, sosyal yetkinlik ve davranışları karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Bundan sonra yapılan çalışmalarda MEB ve Montessori eğitim programında eğitim gören çocukların farklı bağımlı değişkenlerde (rekabet, mizaç, zorbalık, vb.) gösterebileceği farklılıklar ile ilgili çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Akbağ, A., ve Budak, E. (2011). *Okul Öncesi Çocuğunun Gelişimi ve Eğitimi*. İstanbul: İdeal.
- Alisinanoğlu, F.,ve Kesicioğlu, O.S. (2010). Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Davranış Sorunlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi (Giresun İli Örneği), *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 3(1): 93-110.
- Aral, N., Yıldız Bıçakçı, M., Yurteri Tiryaki, A., Çetin Sultanoğlu, S. ve Şahin, S. (2015). Montessori Eğitiminin Çocukların Gelişimine Etkisinin İncelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1): 32-52.
- Aslıyüksek, M. (2015). *Montessori Eğitiminin 4-5 Yaş Çocukların Motor Becerileri, Görsel Algı ve Bellek, El-Göz Koordinasyonu ile Küçük Kas Becerilerinin Gelişimine Etkisinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fatih Üniversitesi, İstanbul.
- Atabey, D. (2014). *Okul Öncesi Sosyal Değerler Kazanımı Ölçeğinin Geliştirilmesi ve Sosyal Değerler Eğitimi Programının Anasınıfına Devam Eden Çocukların Sosyal Değerler Kazanımına Etkisinin İncelenmesi*. (Doktora Tezi), Gazi Üniversitesi, Ankara
- Avcıoğlu, H. (2003). Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklara Sosyal Becerilerin Öğretilmesinde İşbirlikçi Öğrenme Yöntemi ile Sunulan Öğretim Programının Etkililiğinin İncelenmesi. *OMEF Dünya Konsey Toplantısı ve Konferansı*, 1.
- Aydoğan, S. A. (2007). *6 Yaş Çocuklarının Geometrik Şekil ve Sayı Kavramlarının Gelişiminde Kavram Eğitim Programının Etkisi* (Doktora Tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Balat Uyanık, G., ve Dağal Balaban, A. (2006). *Okul Öncesi Dönemde Değerler Eğitimi Etkinlikleri*. Ankara: Kök Yayınları.
- Balat- Uyanık, G., ve Dağal, A. B. (2006). *Okul Öncesi Dönemde Değerler Eğitimi Etkinlikleri*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Balkaya, F. ve Şahin, N. (2003). Çok Boyutlu Öfke Ölçeği. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 14(3), 192-202.
- Banks, R. L. (1995). *A Comparasion of Montessori and Traditionally Schooled Five Years Olds in the Language, Motor, and Concept Area Skills of the Developmental Indicators for the Assessment of Learning-Revised*, (Unpublished Master Thesis), Texas Women's University, Texas.
- Bayer, A. (2015). *Montessori Yönteminin Okul Öncesi (36-66 Ay) Çocukların Öz Bakım Becerilerine Etkisinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Bayram. B. (2014). *Değerler Eğitiminde Montessori Yöntemi* (Yüksek Lisans Tezi). Üsküdar Üniversitesi, İstanbul.

- Beken, S. (2009). *Montessori Yöntemi Etkinliklerinin 5-6 Yaş Çocuklarının El Becerilerinin Gelişimine Etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Bentzen, W., R. (2005). *Seeing Young Children. A Guide Observing and Recording Behavior*. New York: Thomson Delmar Learning.
- Berkowitz, M.W. and Grych, J.H (2000). Early Character Development and Education. *Early Education and Development* 11(1) 56-72
- Bilgin, N. (1995). *Sosyal Psikolojide Yöntem ve Pratik Çalışmalar*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Birkan, B. (2002). Çocuklarda Davranış Sorunları Ve Başa Çıkma Yolları, *Çocuk Çocuk Aylık Anne-Baba-Eğitimci Dergisi*, 17: 18-20.
- Burnham West, J. ve Jones, V. H. (2007). *Spiritual and Moral Development in Schools*. New York: Network Continuum.
- Burr, J. E. (2005). *Relational Aggression And Reciprocal, Dyadic Friendships During Early Childhood: Does It Take Two To Tango?* (Doctoral Thesis). University of Minnesota, USA.
- Bülgür, N. (2018). *Montessori Eğitimi Alan Ve Almayan 5-6 Yaş Grubu Çocuklarının Yalnızlık Ve Sosyal Memnuniyetsizlik Düzeylerindeki Farklılığın İncelenmesi: Adana İli Örneği* (Yüksek Lisans Tezi). Çağ Üniversitesi, Mersin.
- Büyüктаşkapu, S. (2012). Montessori Yaklaşımı ve Okul Öncesinde Fen Eğitimi. *Tübbak Bilim Dergisi*, 5(3): 19-25.
- Castellanos, A. G. (2003). *A Comparison of Traditional vs. Montessori Education in Relation To Children's Self-Esteem, Self-Efficacy, And Prosocial Behavior* (Master's Thesis). Carlos Albizu University, Miami.
- Cirhinlioğlu, F. G. (2015). *Çocuk Gelişimi ve Ruh Sağlığı: Okul Öncesi Dönem*. Nobel Akademik.
- Crowther, E., (1995) *An Independent School Library- Classroom-Parent Partnership Program To Encourage Respect, Responsibility, Courtesy, and Caring For Prekindergarten Through Eighth Grade*, (ERIC Document Reproduction Service No: ED388964).
- Çağlak, S. (2005). *Okul Öncesi Dönemde Hareket Gelişimi ve Önemi*. Eğitimde Yeni Yaklaşımlar. Sevinç, M. (Ed.). 1, 241-242, İstanbul: Morpa Yayınları.
- Çağlar, A. (2005). *Okul Öncesi Dönemde Değerler Eğitimi*. Sevinç, M. (Ed.) Erken Çocuklukta Gelişim Ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar. İstanbul: Morpa Yayınları,
- Çakıroğlu Wilbrandt, E. (2008). *Okul Öncesi Dönem Montessori Yöntemi ile Kaynaştırma Uygulamaları*. Öğretmen El Kitabı. Ankara: Poyraz Ofset.
- Çakıroğlu Wilbrandt, E. (2013). *Maria Montessori Yöntemiyle Çocuk Eğitimi Sanatı. Eğitimciler ve Ebeveynler İçin El Kitabı*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.

- Çorapçı F., Aksan N., Arslan-Yalçın D. ve Yağmurlu B. (2010). Okul Öncesi Dönemde Duygusal, Davranışsal ve Sosyal Uyum Taraması: Sosyal Yetkinlik Ve Davranış Değerlendirme-30 Ölçeği. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 17(2): 63-74.
- Çorapçı F., Aksan N., Arslan-Yalçın D. ve Yağmurlu B. (2010). Okul Öncesi Dönemde Duygusal, Davranışsal ve Sosyal Uyum Taraması: Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme-30 Ölçeği. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 17(2): 63-74.
- Çorbacı Oruç, A. (2008). *6 Yaş Çocuklarında Sosyal Yeterliliğin, Akran İlişkilerinin ve Sosyal Bilgi İşleme Sürecinin Değerlendirilmesi* (Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Darwish, D., Esquivel, G. B., Houtz, J. C. & Alfonso, V. C. (2001). Play and Social Skills in Maltreated and Non-Maltreated Preschoolers During Peer Interactions. *Child Abuse and Neglect*, 25: 13-31.
- Dedeoğlu, S. (2018) *MEB Okul Öncesi Eğitim Programı ve Montessori Programına Göre Eğitim Alan Çocukların Bilişsel Gelişim ve Sosyal Yetkinliklerinin Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Demir, T., Demir, E., Türksoy, N., Erdoğan, Ö. ve Uysal Ö. (2000). Çocuklar İçin Sosyal Anksiyete Ölçeğinin Geçerlilik ve Güvenilirliği. *Düşünen Adam. Psikiyatri ve Nörolojik Bilimler Dergisi*, 13: 42-48.
- Demiryürek, G. (2015). *Çağdaş Çocuk Şiirinde Değerler Eğitimi (1980'den Günümüze)* (Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Dereli-İman, E. (2014). Değerler Eğitim Programının 5-6 Yaş Çocukların Sosyal Gelişimine Etkisi: Sosyal Beceri, Psiko-Sosyal Gelişim ve Sosyal Problem Çözme Becerisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 14 (1): 249-268.
- Devries, R., ve Goncu, A. (1987). Interpersonal Relations İn Four-Year Dyads From Constructivist and Montessori Programs. *Journal Of Applied Developmental Psychology*, 8(4): 481-501.
- Dılmaç, B., Deniz, M., ve Deniz, M. E. (2009). Üniversite Öğrencilerinin Öz-Anlayışları İle Değer Tercihlerinin İncelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 7(18): 9-24.
- Doğru, S. S. Y. (2015). Efficacy of Montessori Education in Attention Gathering Skill of Children. *Educational Research and Reviews*, 10(6): 733-738.
- Dohrmann, K. R., Nishida, T. K., Gartner, A., Lipsky, D. K., & Grimm, K. J. (2007). High School Outcomes For Students In A Public Montessori Program. *Journal of Research in Childhood Education*, 22(2): 205-217.

- Dresser, R. V. (2000). *An Investigationin to the Theoritcal Concepts of Montessori to Create an Authentic Framework for Evaluating Classroom Materials* (Unpublished Doctoral Dissertation), Valden University, Minnesota.
- Durakoğlu, A. (2010). *Maria Montessori'ye G6re ocuğun Doğası ve Eğitimi* (Doktora Tezi), Gazi Üniversites, Ankara.
- Durmuş, R. (2006). *3-6 Yaş Arası ocuğu Olan Ebeveynlerin Kişilik zellikleri İle Anne-Baba Tutumlarının Bazı Değişkenlere G6re İncelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Durmuşoğlu Saltalı, N., ve Arslan, E. (2012). Ebeveyn Tutumlarının Anasınıfına Devam Eden ocukların Sosyal Yetkinlik ve İe D6n6kl6k Davranışını Yordaması. *İlk6đretim Online*, 11(3): 729-737.
- Düşek, N. (2008). *2006 Yılında Uygulamaya Konulan Okul 6ncesi Eğitim Programı Hakkında İlk6đretim M6fettişleri, Okul 6ncesi Eğitim Veren Kurum M6d6rleri ve Okul 6ncesi 6đretmenlerinin G6r6şlerinin İncelenmesi (Ordu İli 6rneği)*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Ekici, F. Y. (2015). Okul 6ncesi Eğitime Devam Eden ocukların Sosyal Becerileri İle Aile 6zellikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2).
- Ekinci Vural, D. (2006). *Okul 6ncesi Eğitim Programındaki Duyuşsal Ve Sosyal Becerilere Y6nelik Hedeflere Uygun Olarak Hazırlanan Aile Katılımlı Sosyal Beceri Eğitimi Programının ocuklarda Sosyal Becerilerin Gelişimine Etkisi* (Doktora Tezi). Denizli Üniversitesi, Denizli.
- Eratay, E. (2011). Montessori Y6nteminin Etkililiği. *Pegem Eğitim ve 6đretim Dergisi*, 1(1): 11-19.
- Erben, S. (2005). *Montessori Materyallerinin Zihin Engelli ve İşitme Engelli ocukların Alıcı Dil Gelişiminden G6rsel Algı D6zeyine Etkisi* (Doktora Tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Erkuş, S. (2015). *Okul 6ncesi 6đretmenlerinin Okul 6ncesi Eğitim Programındaki Değerler Eğitimine İlişkin G6r6şlerinin Değerlendirilmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Dicle Üniversitesi, Adıyaman.
- Faryadi, O. (2007). *The Montessori Paradigm of Learning: So What?* ED496081.
- Fixler, B. (2000). *A Caring and Sharing Environment Helps Teach Values in Kindergarten Students*. (Master Thesis). Sant Xavier University, Chicago.
- Flynn, T. M. (1991). Development Of Social, Personal and Cognitive Skills Of Preschool Children İn Montessori And Traditional Preschool Programs. *Early Child Development And Care*, 72(1): 117-124.
- Foley, J. E., and Weinraub, M. (2017). Sleep, Affect, and Social Competence From Preschool to Preadolescence: Distinct Pathways to Emotional and Social Adjustment for Boys and for Girls. *Frontiers in Psychology*, 8, 711.

- Gagnon, S.G (2004) Relationship Between Peer Interactive Play and Social Competence in At-Risk Preschool Children. *Psychology in The Schools*, 41(2): 173-189.
- Gelişli, Y. ve Yazıcı, E. (2012). Türkiye’de Uygulanan Okul Öncesi Eğitim Programlarının Tarihsel Süreç İçerisinde Değerlendirilmesi, *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, (29): 85-93.
- Glenn, C. M. (2003). *The Longitudinal Assessment Study (LAS): Eighteen Year Follow-Up*. Final Report. ED478792.
- Gülay, H. (2008). *5-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Akran İlişkileri Ölçeklerinin Geçerlik Güvenirlilik Çalışmaları ve Akran İlişkilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi* (Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Gülay, H. (2010). *Okul Öncesi Dönemde Akran İlişkileri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Gülay, H., ve Akman, B. (2009). *Okul Öncesi Dönemde Sosyal Beceriler*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Gür, Ç., Koçak, N., Demircan, A., Uslu, B. B., Şirin, N., ve Şafak, M. (2015). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden 48-60 Ay Çocukların Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme Durumlarının İncelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 40(180).
- Gürün O. A. (1991). *Psikoloji Sözlüğü*. İstanbul: İnkilap Kitapevi.
- Hallumoğlu, K. (2019) Montessori Materyalleri Destekli Bireysel ve İşbirlikli Matematik Etkinliklerinin Erken Matematiksel Akıl Yürütme Becerilerine Etkisi (Yüksek Lisans Tezi). Kırklareli Üniversitesi, Kırklareli.
- Harris, M. A. (2007). Montessori, Music, and Math. *Listen To Their Voices: Research And Practice In Early Childhood Music*, 243-53.
- Hatice, P., ve Dere, H. (2001). *Okul Öncesi Eğitiminin İlke ve Yöntemleri*. Ankara: Anı Yayınevi.
- Hesapçioğlu, M. ve Akbağ, M. (1996). Eğitimde Özgürlükçü Paradigma. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*. 8: 1-13.
- Hökeleki, H. (2011). *Ailede, Okulda ve Toplumda Değerler Psikolojisi ve Eğitimi*. İstanbul: Timaş Yayınları.
- Işık, M. (2007). *Anasınıfına Devam Eden Beş-Altı Yaş Çocuklarına Sosyal Uyum ve Beceri Ölçeğinin Uyarlanması ve Uygulanması* (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Işık, M. (2007). *Anasınıfına Devam Eden Beş-Altı Yaş Çocuklarına Sosyal Uyum ve Beceri Ölçeğinin Uyarlanması ve Uygulanması* (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

- Johansson, E. (2002). Morality in Preschool Interaction: Teacher's Strategies for Working with Children's Morality. *Early Child Development and Care*,172(2): 203-221.
- Kan, Ç. (2010). Sosyal Bilgiler Dersi ve Değerler Eğitimi. *Milli Eğitim Dergisi*, 187: 138-145.
- Kandır, A. (2002). *36-72 Aylık Çocuklar İçin Okul Öncesi Eğitim Programlarının Hazırlanması*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Kandır, A. ve Kurt, F. (2010). *Proje Temelli Okul Öncesi Eğitim Programı*, İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Kandır, A., Aral, N. ve Can Yaşar, M. (2002). *Okul Öncesi Eğitim ve Okul Öncesi Eğitim Programı*, İstanbul: Ya-pa Yayınları.
- Karakuş, N. (2015). Okul Öncesi Döneme Hitap Eden Tema İçerikli Çizgi Filmlerin Değerler Eğitimine Katkısı Yönünden Değerlendirilmesi (Niloya Örneği). *Değerler Eğitimi Dergisi*, 12(30): 251-277.
- Kayılı, G. (2010). *Montessori Yönteminin Anaokulu Çocuklarının İlköğretime Hazır Bulunuşluklarına Etkisinin İncelenmesi* (Doktora Tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Kayılı, G. (2015). *Sosyal Beceri Eğitimi Programı İle Desteklenmiş Montessori Yönteminin Anaokulu Çocuklarının Duyguları Anlama Ve Sosyal Problem Çözme Becerilerine Etkisi* (Doktora Tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Kayılı, G. ve Arı, R. (2011). Examination of the Effects of the Montessori Method on Preschool Children's Readiness to Primary Education. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 11(4): 2091-2109.
- Kayılı, G., ve Arı, R.(2016). The Effect of Montessori Method Supported by Social Skills Training Program on Turkish Kindergarten Children's Skills of Understanding Feelings and Social Problem Solving. *Journal of Education and Training Studies*, 4(12).
- Keçecioğlu, Ö. (2015). *MEB Okul Öncesi Eğitim Programı ve Montessori Yaklaşımına Göre Eğitim Alan 5 Yaş Çocuklarının Sosyal Becerilerinin Karşılaştırılması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Kındıroğlu, Z. Ve Yaşar Ekici, F . (2019). Ebeveynlerin Psikolojik İyi Oluş ve Psikolojik Dayanıklılık Düzeyleri ile Çocukların Sosyal Yetkinlik ve Davranışları Arasındaki İlişki. *Adıyaman University Journal of Educational Sciences* (AUJES), 9(1): 138-157.
- Kınık, B. (2018) *Montessori Temelli Bireysel Eğitim Programının Özel Eğitim Gereksinimi Olan Çocukların Problem Çözme Becerilerine Etkisinin İncelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Koçyiğit S. ve Kayılı G. (2008). Montessori Eğitimi Alan Ve Almayan Anaokulu Öğrencilerinin Sosyal Becerilerinin Karşılaştırılması. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (20): 511-516.

- Korkmaz, E. (2005). *Montessori Metodu ve Montessori Okulları: Türkiye’de Montessori Okullarının Yönetim ve Finansman Bakımından İncelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Korkmaz, E. (2006). *Montessori Metodu: Eğitimde Bir Alternatif*. Ankara: Algi Yayıncılık.
- Korkmaz, E. (2013). *Montessori Metodu Özgür Çocuklar İçin Eğitim*. İstanbul: Algi Yayın.
- Korkmaz, H. E. (2005). *Montessori Metodu ve Montessori Okulları: Türkiye’de Montessori Okullarının Yönetim ve Finansman Bakımından İncelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Kotler, J. C., ve McMahon, R. J. (2002). Differentiating Anxious, Aggressive, And Socially Competent Preschool Children: Validation Of The Social Competence And Behavior Evaluation-30 (Parent Version). *Behaviour Research And Therapy*, 40(8): 947-959.
- Kök, M., Koçyiğit, S., Tuğluk, M. N., ve Bay, E. (2008). Okul Öncesi Dönem Çocuklarında Görülen Sorunların Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (17): 82-93.
- Köksal Akyol, A. (2005). *36-72 Aylık Çocuklar İçin Okul Öncesi Eğitim Programı ile Montessori Yaklaşımı Arasındaki Benzerlikler*. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, XIV. Milli Eğitim Bakanlığı Kongre Kitabı, 1-913.
- Krech, D., Crutfield, R., ve Ballachey, E. L. (1983). *Cemiyet İçinde Fert* (M. Turhan, Çev). İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Kuşçu, Ö., Bozdaş, Y., ve Doğru, S. S. Y. (2014). Montessori Eğitiminin Çocuklarda Sorumluluk Alma, Sırasını Bekleme, Başladığı İş Bitirme Becerisine Etkisinin Değerlendirilmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 12(27): 307-322.
- Kuzu, K. (2015). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Değerler Eğitimi Hakkındaki Görüşleri ve Bu Görüşlerin Sınıf İçi Uygulamalara Yansımaları* (Yüksek Lisans Tezi). Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Lillard, A. S. (2012). Preschool Children's Development In Classic Montessori, Supplemented Montessori and Conventional Programs. *Journal Of School Psychology*, 50(3): 379-401.
- Lillard, P. P. (2013). *Montessori Modern Bir Yaklaşım*. (O. Gündüz, Çev.). İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Lindsey, E. W. (2002). Preschool Children's Friendships and Peer Acceptance: Links to Social Competence. *Child Study Journal*, 32(3): 145-156.
- Lopata, C., Wallace, N. V., ve Finn, K. V. (2005). Comparison Of Academic Achievement Between Montessori And Traditional Education Programs. *Journal of Research in Childhood Education*, 20(1): 5-13.

- Mağden, D. (1993). *Okul Öncesi Eğitim Programlarında Yeni Yaklaşımlar*. 9. Ya-Pa Okul Öncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri, İstanbul: Ya-Pa Yayıncılık.
- Meb Kurul Kararı” http://ttkb.meb.gov.tr/kurul_kararlari2.aspx?ilk=1&aranan=&tarihi=2013-09-09&kararno=132&sayfa=1
- MEB, (2010). 08/09/2010 tarihli ve B.08.0.TTK.0.72.02.00-6312(2010/53) sayılı Genelge.
- Mehmet, U., ve Akif, K., (2017). Okul Öncesi Eğitimde Değerler Eğitiminin Uygulanmasına Yönelik Öğretmen Görüşleri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(23): 305-338.
- Merrell. K. W. (1995). An Investigation of the Relationship Between Social Skill and Internaziling Problem in Early Childhood: Construct Validity of the Preschool and Kindergarten Behavior Scales. *Journal of Psychoeducational Assesment*. 13(3): 230–240.
- Milli Eğitim Bakanlığı (1989). *Okul Öncesi Eğitim Programı*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Milli Eğitim Bakanlığı (1994). *Okul Öncesi Eğitim Programı (Kreş, Anaokulu, Anasınıfı)*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2002). *36-72 Aylık Çocuklar İçin Okul Öncesi Eğitim Programı*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2013). *Okul Öncesi Eğitim Programı*, Ankara, MEB.
- Milli Eğitim Bakanlığı *Okul Öncesi Eğitim Programı (36-72 Aylık Çocuklar İçin)*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Milli Eğitim Bakanlığı *Okul Öncesi Eğitim Programı Öğretmen Kılavuz Kitabı (36-72 Aylık Çocuklar İçin)* Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Montessori, M.(1953). *La Mente del Bambino*, Roma: Officine Grafiche Aldo Garzanti.
- Morrison, G.S. (1998). *Early Childhood Education Today*. 7. Edition, New Jersey: Prentice Hall.
- Mutlu B., Ergişi, A., Bütün Ayhan, A., Aral, N. (2012). Okul Öncesi Döneminde Montessori Eğitimi. *Ankara Sağlık Bilimleri Dergisi*, 1(3): 113-128.
- Nar, E. (2005). *Beni Anlayın*. İstanbul: Babıali Kültür Yayıncılığı.
- Neslitürk, S., Özkal, N., ve Dal, S., (2015). 5-6 Yaş Çocuklarının Değer Kazanım Süreçlerine Anne Değerler Eğitimi Programının Etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3): 883-889.
- Neslitürk, S., ve Çeliköz, N. (2015). Okul Öncesi Değerler Ölçeği Aile ve Öğretmen Formunun Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24: 19-42.

- Ogelman, H. G., ve Sarıkaya, H. (2015). Okul Öncesi Eğitimi Öğretmenlerinin Değerler Eğitimi Konusundaki Görüşleri: Denizli İli Örneği. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (29): 81-100.
- Ogelman, H., ve Topaloğlu, Z. (2012). *4-5 Yaş Çocuklarının Sosyal Yetkinlik, Saldırganlık, Kaygı Düzeyleri ile Anne Babalarının Ebeveyn Özyeterliliği Algısı Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Oğuz, V. ve Köksal Akyol, A. (2006). Çocuk Eğitiminde Montessori Yaklaşımı. *Çankaya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Ankara Üniversitesi, 15(1): 243-256.
- Oğuzkan, Ş. ve Oral, G. (2003). *Okul Öncesi Eğitimi*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Oktay, A. (1993). *Okul Öncesi Eğitime Teorik Yaklaşım*. 9.Ya-Pa, Okul Öncesi Eğitim ve Yaygınlaştırılması Semineri. 176-179, Ankara.
- Oruç, C. (2010). Okul Öncesi Dönem Çocuğunda Ahlaki Değerler Eğitimi. *Eğitim Ve İnsani Bilimler Dergisi*, 1(2): 37-61.
- Owens, E. B. and Shaw, D. S. (2003). Predicting Growth Curves of Externalizing Behavior Across the Preschool Years. *Journal Of Abnormal Child Psychology*, 31(6): 575-90.
- Öğüt, F. (2000). *Sosyal Uyum ile Sürekli Kaygı Arasındaki İlişki*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli.
- Öncül, R. (2000). *Eğitim ve Eğitim Bilimleri Sözlüğü*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Öneren Şendil, Ç. (2010). *5-6 Yaş Çocuklarında Sosyal Yetkinlik ve Davranış Sorunlarının, Akran Kabulü, Mizaç ve Cinsiyet Açısından İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara
- Öngören, S. (2008). *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden 4-5 Yaş Grubu Çocuklarına Geometrik Şekil Kavramı Kazandırmada Montessori Eğitim Yönteminin Etkililiği* (Doktora Tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Özbey, S. (2009). *Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği'nin (Pkbs-2) Geçerlik Güvenirlilik Çalışması ve Destekleyici Eğitim Programının Etkisinin İncelenmesi*. (Doktora Tezi) Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Özbey, S. and Alisinanoğlu, F. (2009). A Study On Problem Behavior of 60-72 Months Children Who Attending Public Early Childhood Education Institution. *The Journal Of International Social Research*, 2(6): 493-517.
- Özgülük, G. (2006). *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Uygulanan Tam ve Yarım Günlük Eğitim Programlarına Göre 5-6 Yaş Grubu Çocukların Sosyal ve Duygusal Gelişiminin İncelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.

- Özgüven, İ., E. (2007). *Psikolojik Testler*, Ankara: PDREM Yayınları.
- Özkafacı, A., (2012). *Annenin Çocuk Yetiştirme Tutumu İle Çocuğun Sosyal Beceri Düzeyi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Arel Üniversitesi, İstanbul.
- Postalıcı, F. (2007). *Orofasiyal Kas Disfonksiyonu Bulunan Engelli Çocuklarda Castillo- Morales Apareyinin Kullanımının Sosyal Yeterlilik Üzerine Etkisi* (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Poyraz Tüy, S. (1999). *3-6 Yaş Arasındaki İşitme Engelli ve İşiten Çocukların Sosyal Beceri ve Problem Davranışları Yönünden Karşılaştırılmaları* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Rathunde, K., ve Csikszentmihalyi, M. (2005). Middle School Student's Motivation and Quality of Experience: A Comparison Of Montessori And Traditional School Environments. *American Journal Of Education*, 111(3): 341-371.
- Reschly, D. J., and Gresham, F. M. (1981). Use of Social Competence Measures To Facilitate Parent and Teacher Involvement and Nonbiased Assessment. *Unpublished Manuscript, Iowa State University, Ames*.
- Saltalı, N. D., ve Arslan, E. (2012). Ebeveyn Tutumlarının Anasınıfına Devam Eden Çocukların Sosyal Yetkinlik ve İçer Dönüklük Davranışını Yordaması. *İlköğretim Online*, 11(3): 729-737.
- Samnezhadi, S. (2018). *Montessori Eğitim Modelinin Tasarıma Etkisinin İhsan Doğramacı Uygulama Anaokulu Örneğinde İncelenmesi* (Doktora Tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Samur, A. Ö. (2011). *Değerler Eğitimi Programının 6 Yaş Çocuklarının Sosyal Ve Duygusal Gelişimlerine Etkisi* (Doktora Tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Sapsağlam, Ö. (2015). *Anasınıfına Devam Eden Çocuklara Uygulanan Sosyal Değerler Eğitimi Programının Sosyal Beceri Kazanımına Etkisinin İncelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Savard, C. (1976). *Çağdaş Pedagojiden Seçmeler*. (N. Yüzbaşıoğulları, Çev.). İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Schafer, C. (2006). *Ömür Törpüsü Mü? Bal Küpü Mü?*, (Ceyda A, Çev.). İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Selçuk, S. (2016). *Montessori Yönteminin Anaokulu Çocuklarının Büyük Kas Becerilerine Etkisinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Seldin, T. ve Epstein, P. (2003). *The Montessori Way*. The Montessori Foundation. Florida: Todd Allen Printing.
- Seven, S. (2006). *Altı Yaş Çocuklarının Sosyal Beceri Düzeyleri ile Bağlanma Durumları Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

- Sezici, E. (2013). *Okul Öncesi Çocuklarda Oyun Terapisinin Sosyal Yetkinlik Ve Davranış Yönetimine Etkisi* (Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Soydan, S. (2013). Çocuklarda Merak Duygusunu Uyandırmada Montessori Öğretmenlerinin Kullandıkları Stratejiler. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (13)25: 269-290.
- Sözkesen, A., ve Samur, A. Ö. (2015). 60-72 Aylık Çocukların Değer Eğitiminde Öykü Temelli Yaratıcı Drama Yönteminin Etkisi. *On Dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(2): 105-117.
- Swindells, D., and Stagnitti, K. (2006). Pretend Play and Parent's View of Social Competence: The Construct Validity Of The Child-Initiated Pretend Play Assessment. *Australian Occupational Therapy Journal*, 53(4): 314-324.
- Şahintürk, Ö. (2012). *Montessori Yönteminin Okul Öncesi Dönemde Öğrencilerin Yaratıcı Düşüncelerine Etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Bülent Ecevit Üniversitesi, Zonguldak.
- Şeker N. K. (2015). *Kırsal Bölgede Okul Öncesi Eğitime Devam Eden 5 Yaş Çocukları İle Montessori Eğitimi Alan 5 Yaş Çocukların Motor Becerilerinin Karşılaştırılması* (Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Şeker, K. (2015). *Kırsal Bölgede Okul Öncesi Eğitime Devam Eden 5 Yaş Çocukları ile Montessori Eğitimi Alan 5 Yaş Çocukların Motor Becerilerinin Karşılaştırılması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya
- Taulbert, C. L. (2006). *Eight Habits of The Heart for Educators*. Thousand Oaks, California: Corwin Press.
- Temel, Z. F. (1994). Montessori'nin Görüşleri ve Eğitim Yaklaşımı. *Okul Öncesi Eğitimi Dergisi*, 26(47): 18-22.
- Temel, Z. F. (2005). Okul Öncesi Eğitimde Yeni Yaklaşımlar, *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 62: 37-42.
- Temel, Z. Fulya (1994). Montessori'nin Görüşleri ve Eğitim Yaklaşımı. *Okul Öncesi Eğitimi Dergisi*, 26(47): 18-22.
- Temur, Ö. D., ve Yuvacı, Z. (2014). Okul Öncesi Değer Eğitimi Uygulayan Okullardan Seçilen Değerler ve Etkinliklerin İncelenmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1): 122-149.
- Tepeli, K., ve Yılmaz, E. (2012). Üç Farklı Programa Göre Eğitim Alan Okul Öncesi Çocukların Sosyal Kural Algılarının İncelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (28): 197-207.
- Tillman, D. (2000). *Living Values Activities for Young Adults Living Values an Educational Program*. Deerfield Beach, Florida : Health Communications, Inc.
- Topbaş, E. (2013). *Montessori Yöntemi ile Çocuk Eğitimi*. Ankara: Panama Yayıncılık.

- Toran, M. (2011). *Montessori Yönteminin Çocukların Kavram Edinimi, Sosyal Uyumları Ve Küçük Kas Motor Becerileri Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Torrance, M. ve Chattin-McNichols, J. (2005). *Montessori Education Today, Approaches to Early Childhood Education*, Jaipaul L. Roopnarine ve James E. Johnson (Eds.), 4. Edition, Prentice Hall Publication, Newjersey.
- Tuğrul, B. (2005). Çocuk Gelişiminde Anaokulu Eğitiminin Önemi. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 62: 1-3.
- Tulumcu, F. İ. ve Tulumcu, F. M. (2015). İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Dersi Programlarında Yer Alan Değerler, *Değerler Eğitimi Dergisi*, 13(29): 535-560.
- Turan, S, ve Aktan, D. (2008). Okul Hayatında Var Olan ve Olması Düşünülen Sosyal Değerler. *Journal Of Turkish Educational Sciences*, 6(2): 227-259.
- Ünişen, A., Kontaş, H., ve Akdağ, T. (2018). 2013 Okul Öncesi Programının Değerler Eğitimi Açısından Uygulanabilirliğinin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. *Adıyaman University Journal of Educational Sciences*, 8(1): 100-111
- Varol, N. (2005). *Beceri Öğretimi ve Öz Bakım Becerilerinin Kazandırılması*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Viadero, D., (2003), Nice Work, *Education Week*, 22(33): 38-42
- Vilscek, E. (1966). *Programs for the Pre-school Child*. ED012684.
- Wakaba, Y.Y (1983) Group Play Therapy For Japaese Dchildren Who Stutter. *Journal Of Fluency Disorders* . 2 (5): 93-118.
- Wilbrandt, E. (2007). *Montessori Eğitim Modeli Teori ve Uygulama Semineri Notları*.
- Yaka, Ş., Yalçın, D. Ve Denizli, E. (2014). Okul Öncesi Eğitimde Verilecek Öncelikli Değerlere İlişkin Veli Görüşleri. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 12(28): 169-192.
- Yaman, E. (2012). *Değerler Eğitimi Eğitimde Yeni Ufuklar*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Yaralı, K. T., ve Özkan, H. K. (2016). Çocukların (60-72 Aylık) Sosyal Problem Çözme Becerileri ile Sosyal Yetkinlik ve Davranış Durumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, (2): 345-361.
- Yaşar Ekici, F. (2013). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarındaki Aile Katılım Çalışmalarına Katılan Ve Katılmayan Ailelerin Çocuklarının Sosyal Beceriler Açısından Karşılaştırılması. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(1): 543- 562.
- Yaşar Ekici, F. (2015). Okul Öncesi Eğitime Devam Eden Çocukların Sosyal Becerileri ile Aile Özellikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2): 1-33.

- Yaşar-Ekici, F., Arayıcı, P., ve Dinleyici, S. (2017) Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Değer Düzeyleri ile Ebeveynlerinin Ebeveynlik Tutumları Arasındaki İlişki. *Uluslararası Katılımlı Çocuk Gelişimi ve Nörolojisi Sempozyumu*.
- Yavuzer, H. (2014). *Çocuk Psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yıldırım Doğru, S. S. (2009). Özel Eğitimde Kullanılan Alternatif Programlar (Montessori Yaklaşımı). *Tübav Bilim Dergisi*, 2(1): 113-122.
- Yıldız, F. Ü. (2018). *Montessori Anne Destek Eğitim Programının; Montessori Eğitimi Alan 4-5 Yaş Çocukların Matematik ve Günlük Yaşam Becerilerine Etkilerinin İncelenmesi* (Doktora Tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Yılmaz Bolat, E. (2011). *Anne Baba Eğitiminin Beş-Altı Yaş Çocuğa Sahip Anne Babaların Çocuk Yetiştirme Tutum Ve Davranışlarına Etkisinin İncelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Yılmaz, N. (2003). *Türkiye'de Okul Öncesi Eğitim*. Sevinç, M. (Ed.). Erken Çocuklukta Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Yiğit, T. (2008). *Okul öncesi Eğitim Kurumlarında Montessori ve Geleneksel Öğretim Yöntemleri Alan Çocukların Sayı Kavramını Kazanma Davranışlarının Karşılaştırılması* (Doktora Tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Yiğit, T. (2008). *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Montessori ve Geleneksel Öğretim Yöntemleri Alan Çocukların Sayı Kavramını Kazanma Davranışlarının Karşılaştırılması* (Doktora Tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Yoleri, S. (2014). Okul Öncesi Çocukların Kişilerarası Problem Çözme Becerisi ve Kavram Gelişimi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 39 (172): 82-91.
- Yörükoğlu, A. (2000). *Değişen Toplumda Aile Ve Çocuk*. İstanbul: Özgür Yayıncılık
- Yuvacı, Z., Şafak, M., ve Şirin, N. (2013). Okulöncesi Çocuklarına Değer Eğitimi Verirken Davranış Geliştirme Merkezli Öğrenme Yöntemi Uygulayan Öğretmenlerin Görüşleri. *Middle Eastern & African Journal of Educational Research*, (5): 122-134.
- Yücesan, Y., Özyürek, A. (2017). Montessori Eğitimi Alan ve Almayan Okul Öncesi Dönem Çocukların Problem Davranışlarının İncelenmesi. *Lefke Avrupa Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8 (2): 215-226.

EK 1



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411-44-E.9894855
Konu: Anket Araştırma İzni

21.05.2018

İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ
(Sosyal Bilimler Enstitüsü)

İlgi: a) 05.05.2018 tarih ve 1412 sayılı yazınız.
b) Valilik Makamının 17.05.2018 tarih ve 9716289 sayılı oluru.

Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi Mumduha YAVAŞ'ın "Montessori, Waldorf ve MEB Okul Öncesi Eğitim Programında Eğitim Gören Çocukların Değer Düzeyleri, Sosyal Yetkinlik ve Davranışlarının Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi" konulu araştırma çalışması hakkındaki ilgi (a) yazınız ilgi (b) valilik onayı ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve araştırmacının söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanmaması, uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının kurumlarımıza araştırmacı tarafından ulaştırılarak uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun müdürlüğümüzden izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılması koşuluyla, gerekli duyurunun araştırmacı tarafından yapılması, okul idarecilerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim-öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Valilik Onayı doğrultusunda uygulanması ve işlem bittikten sonra 2 (iki) hafta içinde sonuçtan Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Bölümüne rapor halinde bilgi verilmesini arz ederim.

Timur TUĞRAL
Müdür a.
Müdür Yardımcısı V.

EK:1- Valilik Onayı
2- Ölçekler

İl Millî Eğitim Müdürlüğü Binbirdirek M. İmran Öktem Cad.
No:1 Eski Adliye Binası Sultanahmet Fatih/İstanbul
E-Posta: sgb34@meb.gov.tr

A. BALTA VHK1
Tel: (0 212) 455 04 00-239
Faks: (0 212) 455 06 52

İmza görevli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 7516-cb5e-3005-b93e-6ec1 koshi ile teyit edilebilir.

EK 2

Okulöncesi Değerler Ölçeği İzni

Sevgili Memduha,

Okulöncesi Değer Ölçeği öğretmen ve aile formu ekli dosyadadır. Çocuk formunu da kullanacak mısınız?. İyi çalışmalar diliyorum.

Seviye Neslitürk

EK 3

Sosyal Yetkinlik ve Davranış Ölçeği izni

Merhaba Memduha

SYDD 30 ölçeğini çalışmanızda kullanmanız için ekte yolluyorum.

Başarılar dilerim.

--

Feyza Corapci, Ph.D.

Department of Psychology

Bogazici University, Istanbul-Turkey