

**OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİN
İLKÖĞRETİME ETKİSİNİN
AİLE KATILIMI VE ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER
AÇISINDAN İNCELENMESİ**

Deniz EKİNCİ VURAL

**Dokuz Eylül Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü**

**Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin
İlköğretim Anabilim Dalı İçin Öngördüğü
DOKTORA TEZİ
Olarak Hazırlanmıştır.**

İzmir, 2012

**OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİN
İLKÖĞRETİME ETKİSİNİN
AİLE KATILIMI VE ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER
AÇISINDAN İNCELENMESİ**

Deniz EKİNCİ VURAL

**Dokuz Eylül Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü**

**TEZ DANIŞMANI:
PROF.DR. AYFER KOCABAŞ**

**Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin
İlköğretim Anabilim Dalı İçin Öngördüğü
DOKTORA TEZİ
Olarak Hazırlanmıştır.**

İzmir, 2012

YEMİN

Doktora tezi olarak sunduğum “Okul Öncesi Eğitimin İlköğretime Etkisinin Aile Katılımı ve Çeşitli Değışkenler Açısından İncelenmesi” başlıklı çalışmanın tarafımdan bilimsel ahlak ilkelerine aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanmış olduğumu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

Deniz EKİNCİ YURAL

26/06/2012

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne

İşbu çalışma, jürimiz tarafından İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Doktora Programında DOKTORA TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan Prof.Dr. Ayfer KOCABAŞ

Üye Prof.Dr. Münevver YALÇINKAYA

Üye Yrd.Doç.Dr. Hadiye KÜÇÜKKARAGÖZ

Üye Yrd.Doç.Dr. Zekavet KABASAKAL

Üye Yrd.Doç.Dr. Duygu ÇETİNGÖZ

Onay

Yukarıda imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

26/06/2012

Prof. Dr. h. c. İbrahim ATALAY
Enstitü Müdürü

T.C.
YÜKSEKÖĞRETİM KURULU
ULUSAL TEZ MERKEZİ

TEZ VERİ GİRİŞ VE YAYINLAMA İZİN FORMU

Referans No	436329
Yazar Adı / Soyadı	Deniz Ekinci Vural
Uyruğu / T.C.Kimlik No	T.C. 48388327104
Telefon / Cep Telefonu	
e-Posta	ekincideniz79@hotmail.com
Tezin Dili	Türkçe
Tezin Özgün Adı	Okul Öncesi Eğitimin İlköğretime Etkisinin Aile Katılımı ve Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi
Tezin Tercümesi	Investigating The Effect of Pre-School Education on Primary Education regarding Family Involvement and Various Variables
Konu Başlıkları	Eğitim ve Öğretim
Üniversite	Dokuz Eylül Üniversitesi
Enstitü / Hastane	Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Bölüm	İlköğretim Bölümü
Anabilim Dalı	İlköğretim Anabilim Dalı
Bilim Dalı / Bölüm	Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı
Tez Türü	Doktora
Yıl	2012
Sayfa	251
Tez Danışmanı	Prof. Dr. Ayfer KOCABAŞ
Dizin Terimleri	Okul öncesi eğitim=Preschool education İlköğretim=Primary education Sosyal beceri=Social skill Aile katılımı=Family participation
Önerilen Dizin Terimleri	Özel düzenleme= self regulation
Yayınlama izni	☐ Tezimin yayımlanmasına izin veriyorum ☒ Entelenmesini istiyorum [2 Yıl]

b. Tezimin Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi tarafından çoğaltılması veya yayımının 09.07.2014 tarihine kadar entelenmesini talep ediyorum. Bu tarihten sonra tezimin, internet dahil olmak üzere her türlü ortamda çoğaltılması, ödünç verilmesi, dağıtımı ve yayımı için, tezime ilgili fikri mülkiyet hakkımdan saldı kalmak üzere hiçbir ücret (royalty) talep etmemek için izin verdiğimi beyan ederim.
NOT: (Enteleme süresi formun imzalandığı tarihten itibaren en fazla 3 (üç) yıldır.)

19.07.2012
İmza: 

ÖNSÖZ

Uzun ve mücadelelerle geçen eğitim-öğretim hayatımı mutluluk ve gururla sonlandırmaktayım. Yaşam boyu eğitim anlayışını benimsemiş bir eğitimci olarak bundan sonraki yaşamım öğrencilerimle öğrenerek ve üreterek geçecektir.

Bir bilim insanı olarak bana derin katkılar sağlayan çalışma sürecinde her koşulda desteğini esirgemeyen, bilgi birikimi, sabrı ve tecrübesiyle yanımda olan değerli danışmanım Sayın Prof.Dr. Ayfer Kocabaş'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Tezime değerli katkı ve desteklerini esirgemeyen her koşulda sabırla yanımda olan izleme kurulunda yer alan hocalarım Sayın Yrd.Doç.Dr. Hadiye Küçükkaragöz ve Sayın Yrd.Doç.Dr. Zekavet Kabasakal'a teşekkürlerimi sunuyorum. Tez savunmama katılmayı kabul ederek çalışmama katkı sağlayan değerli hocalarım Sayın Prof.Dr. Münevver Yalçinkaya ve Sayın Yrd.Doç.Dr. Duygu Çetingöz'e sonsuz teşekkürler.

Öncelikle ölçek uygulamalarım sırasında beni kırmayarak ölçeklerime zaman ayıran değerli öğretmen ve velilere teşekkür ederim. Uygulama sürecinde çalışmama katkı sağlayan değerli arkadaşlarım Yrd.Doç.Dr. Necla Şahin Fırat ve Arş.Gör.Dr. Zübeyde Doğan'a teşekkür ediyorum. Çalışma sürecinde manevi katkılarının yanında uygulama sürecimde ve çevirilerimde benden yardımlarını esirgemeyen değerli arkadaşım Yard.Doç.Dr. Gül Ünal Çoban'a sonsuz teşekkürler. Çalışmamın istatistikleri için bana zaman ayıran ve en önemlisi her zaman yanımda olan sevgili arkadaşım Öğr.Gör.Dr. Berna Cantürk Günhan'a, sürecimi paylaşan manen her zaman yanımda olduğunu hissettiğim sevgili arkadaşım Yrd.Doç.Dr. Ebru Selçioğlu Demirsöz'e ve aynı süreci paylaşıırken, hep yanımda olan beni en iyi anlayan ve bana her koşulda destek olan ve katkı sağlayan sevgili arkadaşım Arş.Gör.Dr. Huriye Deniz Çeliker'e sonsuz teşekkürler.

Eğitim ğretim hayatım boyunca yanımda olan her zaman ilgi ve desteklerini esirgemeyen ve en önemlisi bana her zaman güvenen annem Füsun Ekinci, babam Fethi Ekinci ve kardeşim Demet Ekinci Işık’a sevgi, sabır ve destekleri için teşekkür ediyorum. Sevgili eşim Gökhan Vural lisans eğitimimden bugüne kadar yanımda olmuş ve benden sevgi, sabır ve desteğini esirgememiştir, kendisine ne kadar teşekkür etsem azdır. Doktora eğitimim sırasında aramıza katılan oğlumuz Cem Ege Vural, bu süreçte hayatımıza yeni bir anlam katmıştır. Tez çalışmam her ne kadar ona ayıracağım zamandan çalmış olsa da oğluma azimle çalışmanın getireceği başarı konusunda önemli bir örnek olmasını dilerim. Yanımda olduğu için ne kadar teşekkür etsem azdır.

Çalışmamın alan yazına katkı sağlaması dileğiyle...

Deniz EKİNCİ VURAL

26.06.2012

Gökhan VURAL ve Cem Ege VURAL'a

ÖZET

Okul öncesi eğitim, çocuğun doğumundan itibaren, ilköğretime kadar olan tüm yaşantılarını içeren eğitim sürecidir. 0-6 yaş dönemini kapsayan bu dönem, çocuğun bedensel, zihinsel, duygusal ve sosyal gelişiminin hızlı olduğu ve kişilik yapısının biçimlenmeye başladığı, temel alışkanlıkların çocuğa kazandırıldığı önemli bir dönemdir. Okul öncesi eğitim aile katılımını temel alan yapısıyla aileyi eğitim sürecinin parçası haline getirmektedir. Bu nedenle okul öncesi eğitim sürecinin sadece çocuğun gelişim süreçlerini desteklemekle kalmayıp aileye eğitime katılımında aktif bir süreç yaşattığı düşünülmektedir. Erken dönemde verilen eğitimin çocuk ve aile açısından doğurgularının ortaya konulması bu dönem eğitiminin öneminin bir kez daha vurgulanması açısından önem taşımaktadır. Bu araştırmanın amacı, okul öncesi eğitim alan ve almayan çocuklar arasında sosyal beceriler, özdüzenleme becerileri ve duygusal zekâ gelişiminde farklılık olup olmadığı ortaya koymaktır. Çalışmanın bir diğer amacı ise, çocuğu okul öncesi eğitim alan veliler ve çocuğu okul öncesi eğitim almayan veliler arasında eğitime katılım gösterme konusunda önemli bir fark olup olmadığının incelenmesidir. Ayrıca araştırmada velilerin eğitime katılım gösterme konusunda görüşleri ile sınıf öğretmenlerinin okul öncesi eğitimin ilköğretim öğrencileri üzerindeki etkileri ve aile katılımına ilişkin görüşleri incelenmiştir.

Çalışmanın evreni İzmir ili Buca ilçesinde Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı ilköğretim okullarında 2010-2011 bahar yarıyılında 1. sınıfta öğrenim görmekte olan 5683 öğrenci, velileri ve öğretmenlerinden oluşmaktadır. Çalışmanın örneklemi ise uygun örnekleme yöntemi ile belirlenen 13 ilköğretim okulunda öğrenim görmekte olan anaokulu eğitimi almış ve anaokulu eğitimi almamış 929 öğrenci ile bu öğrencilerin velileri ile öğretmenlerinden oluşmaktadır.

Araştırmada verileri toplama sürecinde elde edilen nicel veriler nitel verilerle desteklenerek araştırmanın derinlemesine bir boyut kazanması

sağlanmıştır. Araştırmanın ilk aşamasında ilköğretim 1. sınıf öğrencilerine Avcıoğlu (2003) tarafından geliştirilen, Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği (7-12 yaş), Yıldız (2009) tarafından geliştirilen Özdüzenleme Becerileri Ölçeği ve araştırmacı tarafından geliştirilen 7 Yaş Grubu Çocuklar İçin Duygusal Zeka Ölçeği ile öğrencilerin ailelerine Fantuzzo, Tighe ve Childs tarafından (2000) orijinal olarak geliştirilen, Gürşimşek (2003) tarafından Türkçe geçerlilik güvenirlik çalışmaları yapılan Aile Katılım Ölçeği uygulanmıştır. Daha sonra örneklemden seçilen bir grup aile ve 1. Sınıf öğretmenleri ile görüşme yapılarak çalışma nitel verilerle desteklenmiştir.

Çalışma sonucunda okul öncesi eğitim alan ve almayan birinci sınıf öğrencilerinin sosyal beceri, duygusal zekâ ve öz düzenleme becerisi puanları arasında okul öncesi eğitim alan öğrenciler lehine anlamlı fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca çocuğu okul öncesi eğitim alan velilerin aile katılım puanları ile çocuğu okul öncesi eğitim almayan velilerin aile katılım puanları arasında okul öncesi eğitim sürecine katılan velilerin lehine anlamlı fark olduğu görülmüştür. Son olarak araştırmanın nitel boyutu olan öğretmen ve velilerle yapılan görüşmelerden elde edilen veriler araştırmanın nicel sonuçlarını destekler nitelikte olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi eğitim, ilköğretim, aile katılımı, sosyal beceri, duygusal zeka, özdüzenleme becerileri .

ABSTRACT

Pre-school education is the education process including all experiences of child from birth to the primary school. This period, including 0-6 years, is important during which child's physical, mental, emotional and social development is very rapid and personality structure begins to be characterized and child obtains basic habits. Pre-school education makes the family one of the parts of the educational process through its structure based on the family involvement. For this reason, it is thought that pre-school education process does not only support child's development but it also enables family to participate actively in education process. Being presented the results of the education given in the early period in terms of child and family is very important for emphasizing the usefulness of this period's importance once again.

The aim of this study is to put forward any differences between the children who had and who did not have pre-school education regarding their social skills, self-regulation and emotional intelligence development. Another aim of the study is also to investigate whether there is a significant difference between parents whose children had and whose children did not have pre-school education in terms of their involvement in educational process. Moreover, the parents' views about the involvement in education and teachers' views about the effect of pre-school education on primary school students were also investigated.

The universe of the study is composed of 5683 students who are studying in the 1st grade of elementary schools affiliated to Ministry of Education in 2011-2012 spring semesters in Buca-district of İzmir- and their families and teachers. The sample of the study includes total of 929 students

who had and did not have the pre-school education and who were determined through appropriate sampling method from 13 primary schools and their parents and teachers.

In the research, the quantitative data were supported with qualitative data so that research has gained a depth size during data collection period. In the first stage of the research, Social Skills Evaluation Scale (for 7-12 years) which was developed by Avcioğlu (2003), Self-regulation Skills Scale which was developed by Yıldız (2009) and Emotional Intelligence Scale for 7 Years Children which was developed by the researcher were applied to 1st grade primary students. Besides, The Family Participation Scale which was originally developed by Fantuzzo, Tighe and Childs (2000) and adapted in Turkish by conducting validity and reliability studies by Gürşimşek (2003) was applied to parents. Afterwards, the study was supported with qualitative data by interviewing with 1st grade classroom teachers and a group of families who were selected from the samples.

At the end of the study, it was seen that there were significant differences between 1st grade students who had and who did not have pre-school education regarding the scores of social skills, emotional intelligence and self-regulation in favor of students who had pre-school education. In addition, it was seen that there was a significant difference between parents whose children had and whose did not have pre-school education regarding the family participation scores in favor of parents whose children had pre-school education. Finally, it was understood that qualitative data obtained from interviews conducted with teachers and parents supported the quantitative results of the research.

Key Words: Pre-School Education, primary education, family involvement, social skills, emotional intelligence, self-regulation skills.

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
Yemin metni	
Tez veri formu	
Tutanak	
Önsöz	i
Özet	iv
Abstract	vi
İçindekiler	viii
Tablo listesi	xii
Şekil listesi	xv
BÖLÜM I	1
1. GİRİŞ	1
2. PROBLEM DURUMU	7
2.1.OKUL ÖNCESİ EĞİTİM VE İLKÖĞRETİM	7
2.1.1. Okul Öncesi Eğitimin Tanımı ve Önemi	7
2.1.2. Okul Öncesi Eğitim Programının Genel Özellikleri	10
2.1.3. İlköğretimin Tanımı ve Önemi	16
2.2.Çocukta Sosyal-Duygusal Gelişim ve Sosyal Beceriler	19
2.2.1. Erken Dönemde Sosyal- Duygusal Gelişim	19
2.2.2. Sosyal Becerinin Tanımı ve Önemi	22
2.2.3. Sosyal Becerilerin Özellikleri ve Sınıflamaları	25
2.3. Özdüzenleme Becerisi	30
2.3.1. Özdüzenlemenin Tanımı	30
2.3.2.Özdüzenlemenin Gelişimi	31
2.3.3. Özdüzenleme Stratejileri	32
2.4. Duygusal Zekâ	37
2.4.1. Duygusal Zekânın Tanımı ve Önemi	37
2.4.2. Duygusal Zeka Modelleri	40
2.4.2.1. Mayer ve Salovey'in Duygusal Zeka Modeli:	41
2.4.2.2. Bar-On 'un Duygusal Zeka Modeli:	42

2.4.2.3. Goleman'ın Duygusal Zeka Modeli:	44
2.5. Aile Katılımı	48
2.5.1. Aile Katılımı ve Önemi	48
2.5.2. Aile Katılımının Amaçları ve Yararları	53
2.5.3. Aile Katılım Yöntemleri	56
2.5.4. Aile Katılımında Yönetici, Öğretmen ve Ailelerin Roller	61
2.2.5.Aile Katılımını Engelleyen Faktörler	63
2.5.6. Aile Katılımı Sağlanırken Dikkat Edilmesi Gereken Noktalar	65
2.6. ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ	68
2.7. Problem Cümlesi	71
2.7.1. Alt Problemler	71
2.8. Sınırlılıklar	73
2.9. Sayıtlılar	73
2.10. Tanımlar	74
2.11. Kısaltmalar	75
BÖLÜM II	76
2.Yurt İçi ve Yurt Dışında Yapılan İlgili Yayın ve Araştırmalar	76
2.1. Sosyal Beceri İle İlgili Yayın ve Araştırmalar	76
2.1.1. Sosyal Beceri İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Yayın ve Araştırmalar	76
2.1. 2.Sosyal Beceri İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Yayın ve Araştırmalar	84
2.2. Özdüzenleme İle İlgili Yayın ve Araştırmalar	87
2.2.1. Özdüzenleme İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Yayın ve Araştırmalar	87
2.2.2. Özdüzenleme İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Yayın ve Araştırmalar	88
2.3. Duygusal Zeka İle İlgili Yayın ve Araştırmalar	91
2.3.1. Duygusal Zeka İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Yayın ve Araştırmalar	91
2.3.1. Duygusal Zeka İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Yayın ve Araştırmalar	94
2.4. Aile Katılımı İle İlgili Yayın ve Araştırmalar	96
2.4. 1.Aile Katılımı İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Yayın ve Araştırmalar	96
2.4. 2.Aile Katılımı İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Yayın ve Araştırmalar	112
BÖLÜM III	118
YÖNTEM	118
3.1. Araştırmanın Modeli	118

3.2. Evren ve Örneklem	123
3.3. Veri toplama araçları	130
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu:	130
3.3.2. Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği	130
3.3.3. Özdüzenleme Becerileri Ölçeği	142
3.3.4. 7 Yaş Grubu Çocuklar İçin Duygusal Zekâ Ölçeği	149
3.3.4.1. Ölçek Maddelerini Hazırlama	150
3.3.4.2. Kapsam geçerliği	150
3.3.4.3. Çalışma Grubu	152
3.3.4.4. Verilerin Analizi	152
3.3.4.5.Yapı Geçerliğini Belirleme	152
3.3.4.6. Güvenirlik	160
3.3.5. Aile Katılım Ölçeği (AKÖ)	162
3.3.6.Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	167
3.4.Verilerin Analizi	170
BÖLÜM IV	176
BULGULAR VE YORUM	176
4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum	176
4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum	181
4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum	183
4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum	185
4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum	187
4.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum	192
4.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum	195
4.8. Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum	198
BÖLÜM V	201
5.1.SONUÇLAR	201
5.1.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Sonuçlar	201
5.1.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Sonuçlar	203
5.1.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Sonuçlar	204
5.1.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Sonuçlar	204
5.1.5. Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Sonuçlar	205

5.1.6. Araştırmanın Altıncı Alt Problemine İlişkin Sonuçlar	207
5.1.7. Araştırmanın Yedinci Alt Problemine İlişkin Sonuçlar	208
5.1.8. Araştırmanın Sekizinci Alt Problemine İlişkin Sonuçlar	208
5.2.Tartışma	210
5.3.Öneriler	219
KAYNAKÇA	221
EKLER	254
EK 1. Tez çalışmasının zaman çizelgesi	253
EK 2. Tez çalışmasının uygulama izni	254
EK 3. Tez çalışmasında kullanılan ölçeklerin örnek maddeleri	256
EK 4. Tez çalışmasında kullanılan ölçme araçları için alınan izinler	266
EK 5 Yarı yapılandırılmış görüşme formları	269
EK 6. Araştırmacının öz geçmişi ve iletişim bilgileri	269

Tablo Listesi

Tablo 1: Araştırmanın Deseninin Simgesel Gösterimi	120
Tablo 2: Çalışmanın Örnekleme Oluşturan Öğrencilerin Okullara Göre Dağılımı.	125
Tablo 3: Çalışmaya Katılan Örneklemin Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımı.	126
Tablo 4: Çalışmanın Örnekleme Oluşturan Velilerin Okullara Göre Dağılımı	126
Tablo 5: Çalışmaya Katılan Örneklemini Oluşturan Velilerin Çocuklarının Okul Öncesi Eğitim Alma Durumuna Göre Dağılımı.	127
Tablo 6: Çalışma Grubunu Oluşturan Öğretmenlerin Okullara Göre Dağılımı.	128
Tablo 7: Çalışma Grubunu Oluşturan Velilerin Okullara Göre Dağılımı.	129
Tablo 8: Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeğinin Madde Toplam Korelasyonları ve Faktör Analizi Sonuçlarına İlişkin Değerler	136
Tablo 9: Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeğinin Bu Çalışma İçin Cronbach's Alpha Değerleri	141
Tablo 10: Özdüzenleme Becerileri Ölçeğinin Madde Toplam Korelasyonları ve Faktör Analizi Sonuçlarına ilişkin değerler	144
Tablo 11: Özdüzenleme Becerileri Ölçeğinin Bu Çalışma İçin Cronbach's Alpha Değerleri	148
Tablo 12: Duygusal Zeka Ölçeğinin Pilot Uygulaması Yapılan Örneklemin Okul Değişkenine Göre Dağılımı	151
Tablo 13: Duygusal Zeka Ölçeğinin Pilot Uygulaması Yapılan Örneklemin Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımı.	152
Tablo 14: Çalışma grubunun ölçekten aldığı puanlara ilişkin normal dağılım testi sonuçları.	153
Tablo 15: Duygusal Zeka Ölçeği Madde Toplam Korelasyonlarına	154

ilişkin değerler.

Tablo 16: Faktör Analizi Sonucunda Faktörlere İlişkin Elde Edilen Değerler	156
Tablo 17 : Ölçeğin tekrar test güvenirliği ile Cronbach's Alpha Güvenirlik Katsayısı.	161
Tablo 18: 7 Yaş Grubu Çocuklar İçin Duygusal Zeka Ölçeğinin Bu Çalışma İçin Cronbach's Alpha Değeri	161
Tablo 19: Aile Katılım Ölçeğinin Madde Toplam Korelasyonları ve Faktör Analizi Sonuçlarına İlişkin Değerler	163
Tablo 20: Aile Katılım Ölçeğinin Bu Çalışma İçin Cronbach's Alpha Değerleri	167
Tablo 21: Öğretmen Görüşme Formundaki Sorulara İlişkin Hesaplanan Uyuşum Yüzdeleri	168
Tablo 22 : Veli Görüşme Formundaki Sorulara İlişkin Hesaplanan Uyuşum Yüzdeleri	169
Tablo 23: Okul Öncesi Eğitim Alan ve Almayan Örneklemin Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeğinden Aldığı Puanların Normal Dağılıma Uygun Olup Olmadığına İlişkin Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları ile Skewness ve Kurtosis Değerleri.	172
Tablo 24: Örneklemin Özdüzenleme Becerileri Ölçeğinden Aldığı Puanların Normal Dağılıma Uygun Olup Olmadığına İlişkin Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları ile Skewness ve Kurtosis Değerleri.	173
Tablo 25: Örneklemin Duygusal Zekâ Ölçeğinden Aldığı Puanların Normal Dağılıma Uygun olup olmadığına ilişkin Kolmogorov-Smirnov Testi sonuçları ile Skewness ve Kurtosis Değerleri.	174
Tablo 26: Örneklemin Aile Katılım Ölçeğinden Aldığı Puanların Normal Dağılıma Uygun Olup Olmadığına İlişkin Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları ile Çarpıklık ve Basıklık Değerleri.	175
Tablo 27: Örneklemin Okul Öncesi Eğitim Alma Durumuna Göre Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeğinden Aldıkları Puanların t-Testi Sonuçları.	177

Tablo 28: Örneklemin Okul Öncesi Eğitim Alma Durumuna Göre Özdüzenleme Becerileri Ölçeğinden Aldıkları Puanların t-Testi Sonuçları.	181
Tablo 29: Örneklemin Okul Öncesi Eğitim Alma Durumuna Göre 7 Yaş Çocuklar için Duygusal Zeka Ölçeğinden Aldıkları Puanların t- Testi Sonuçları	183
Tablo 30: Çocuğu Okul Öncesi Eğitim Alan Velilerin Aile Katılım Ölçeğinin Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların t Testi Sonuçları	185
Tablo 31: Çalışma Grubunun “ <i>Niçin Okul Öncesi Eğitim Sürecinden Faydalanmadınız?</i> ” Sorusuna Verdikleri Cevaplara İlişkin Frekanslar.	187
Tablo 31.1: Çalışma Grubunun “ <i>Çocuğunuzu Anasınıfına Neden Gönderdiniz?</i> ” Sorusuna Verdikleri Cevaplara İlişkin Frekanslar	188
Tablo 31.2: Çalışma Grubunun “ <i>Anasınıfı Eğitimi Çocuğunuza Ne Gibi Kazanımlar Sağladı?</i> ” Sorusuna Verdikleri Cevaplara İlişkin Frekanslar	190
Tablo 32: Çalışma Grubunun “ <i>Aile Katılımı Nedir?</i> ” Sorusuna Verdikleri Cevaplara İlişkin Frekanslar.	192
Tablo 33: Çalışma Grubundaki Öğretmenlerin “ <i>Okul Öncesi Eğitimin İlköğretime Etkileri Nelerdir?</i> ” Sorusuna Verdikleri Cevaplara İlişkin Frekanslar.	195
Tablo 34: Çalışma Grubundaki Öğretmenlerin “ <i>Okul Öncesi Eğitimin Ebeveynlere Etkileri Nelerdir?</i> ” Sorusuna Verdikleri Cevaplara İlişkin Frekanslar.	198

Şekil Listesi

Şekil 1: Özdüzenleme Stratejileri	34
Şekil 2: Mayer ve Salovey modelinin yapısı	41
Şekil 4: Bar-on modelinin yapısı (Bar-on, 2000)	43
Şekil 4: Goleman modelinin yapısı	46
Şekil 5: Okul Aile Arasındaki İletişimi Güçlendirmek İçin Kullanılan Aile Katılım Stratejileri	60
Şekil 6 : Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeğine Ait Path Diyagramı.	140
Şekil 7 : Özdüzenleme Becerileri Ölçeğine Ait Path Diyagramı.	147
Şekil 8: Duygusal Zeka Ölçeğine Ait Path Diyagramı.	159
Şekil 9: Aile Katılım Ölçeğine Ait Path Diyagramı.	166

Grafik Listesi

Grafik 1: Duygusal Zeka Ölçeğine Ait Score Plot Grafiği	158
--	-----

BÖLÜM I

Bu bölümde problem durumunu açıklamak için Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Eğitimi üzerinde durulmuş ve Sosyal Beceriler, Özdüzenleme Becerileri, Duygusal Zekâ ile Aile Katılımı, kavramları açıklanmıştır. Daha sonra da araştırmanın amacı, önemi, problem cümlesi, alt problemler, sınırlılıklar, sayıtlar, tanımlar ve kısaltmalara yer verilmiştir.

1. GİRİŞ

Öğrenmenin ve dolayısıyla eğitimin bireyin doğduğu an başladığı ve ölümüne dek devam ettiği görüşünün birçok insan tarafından kabul edilip, benimsendiği bir çağda yaşamaktayız. Yaşam boyu eğitim anlayışının ilk ve en hassas basamağı ise ilköğretim eğitimidir. İlköğretim süreci, öğrenme ve eğitimin temellerinin atıldığı ve bireylerin eğitim sürecine ilişkin ilk tutumlarını geliştirdikleri dönemdir. “İlköğretim, çocukluk çağında başlayan ve yaklaşık olarak ergenlik dönemine kadar süren örgün eğitim süreci olarak tanımlanmaktadır.” (Öncül, 2000:607). Milli Eğitim Temel Kanuna göre Türkiye’de ilköğretim, 6-14 yaşlarındaki çocukların eğitimini kapsamaktadır ve anayasaya göre ilköğretim eğitimi bu çağdaki çocuklar için zorunludur (Başaran, 1996). İlköğretim eğitimi örgün eğitimin ilk basamağı olmasının yanında yaşam boyu eğitime atılan ilk adım olma özelliği de taşımaktadır (Dündar, 2003).

Günümüzde okul öncesi eğitim ilköğretim eğitiminin ilk basamağı olarak da kabul edilmektedir ve ilköğretim eğitimi kadar önem taşımaktadır. Erken dönemde çocuğun çevresi önce aile daha sonra okul öncesi eğitim kurumudur. Bireylerin çevre koşullarından en çok etkilendiği dönemin, okul öncesi dönem olduğu araştırmalar sonucu da kanıtlanmış bulunmaktadır. Araştırmacılar, uzun yıllar çevrenin zekâ üzerindeki etkisini incelemişlerdir.

Çevrenin ve kalıtımın bireyler üzerindeki etkisini inceleyen çalışma bulgularına göre, bireyin sağlık durumu, duygusal yapısı, eğitim ortamı, anne baba eğitim düzeyi gibi faktörlerin var olan zekâ kapasitesini ve yeteneklerini kullanıp kullanamama düzeylerini etkilediği görülmüştür. Bireylerin biyolojik olarak var olan potansiyellerinin geliştirilmesi çevresel koşullara bağlanmıştır. Örneğin; olumlu çevre koşullarında yetişen çocukların okul olgunluğu düzeylerinin arttığı tespit edilmiştir (Oktay, 1983; Davaslıgil, 1985; Çataloluk, 1994; Yazıcı, 2002). Bu durum okul öncesi eğitimin çocuğun yaşamında kritik öneme sahip bir süreç olduğunu göstermektedir. Eğitimin ilk basamağını oluşturan “okul öncesi eğitim”, çocuğun doğduğu günden temel eğitime başladığı güne kadar geçen yılları kapsayan ve çocukların daha sonraki yaşamlarında önemli rol oynayan; bedensel, psikomotor, sosyal-duygusal, zihin ve dil gelişimlerinin büyük ölçüde tamamlandığı, kişiliğin şekillendiği ve çocuğun devamlı olarak değiştiği bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Myers, 1990: 28, akt., Aral, Kandır, ve Can Yaşar, 2002:14). Okul öncesi eğitim kurumları; kişiliğin şekillendiği bu dönemi, çocukların fiziksel, sosyal duygusal ve zihinsel gelişimleri açısından en sağlıklı şekilde geçirmesini, onları hayata hazırlamayı ve aileyi, okul öncesi eğitim konusunda bilgilendirmeyi amaçlamaktadır (Kandır, 2001:102).

Erken yıllar, birçok araştırmacı tarafından zeka, kişilik ve sosyal davranış şekillenmesi açılarından son derece önemli bulunmaktadır (Bloom, 1964; Piaget, 1951;akt., Yavuzer, 2003). Yapılan araştırmalar, okul öncesi eğitimin çocuğun gelişimi üzerinde uzun vadeli etkileri olduğunu ve bu dönemde verilen eğitimin niteliğinin önemli olduğunu göstermektedir (Yavuzer, 2003). Bloom tarafından yapılan araştırmaya göre 17 yaşına kadar olan zihinsel gelişmenin %50’si 4 yaşına, %30’u 4 yaşından 8 yaşına, %20’si ise 17 yaşına kadar oluşmaktadır. Ayrıca, çocukların 18 yaşına kadar gösterdikleri okul başarısının % 33’ü 0-6 yaş arasındaki başarı ile açıklanabilmektedir (Fidan ve Erden 2002). Sosyal duygusal gelişim açısından bakıldığında ise, erken çocukluk yıllarında kazanılan davranışların büyük bir

kısının yetişkinlikte, bireyin kişilik yapısını, tavır, alışkanlık, inanç ve değer yargılarını biçimlendirdiği ortaya çıkmaktadır (Oktay, 2003).

Bireyler, dünyaya geldiklerinde toplumun kurallarını bilmezler. Yaşamı başkalarıyla paylaşmayı, duygularını açığa vurmaya sonradan öğrenirler. Oysa, yaşamak için, bu davranışların öğrenilmesi gerekir. Bu davranışların elde edilme sürecine sosyalleşme denir (Binbaşioğlu, 1978). Bireyin yaşamında sosyalleşme süreci ayrı bir öneme sahiptir. Sağlıklı olarak sosyalleşen bireyler toplumsal işlevlerini sağlıklı biçimde yerine getirebilirler. Sosyalleşme sürecinin önemli öğleleri olan sosyal beceriler ise, kişilerin başkaları ile olumlu etkileşimleri başlatmaları ve sürdürmeleri için önemli davranış elemanlarıdır (Westwood, 1993, akt. Avcıoğlu, 2001). İçinde bulunan sosyal ortama uygun davranma becerisi olarak tanımlanan sosyal beceriler, kişiler arası ilişkilerin kurulmasında ve sosyal amaçların gerçekleştirilmesinde çok önemli rol oynarlar (Avcıoğlu, 2001). Gelişim ile ilgili araştırmalar okula uyum ve okul başarısında çocukların sosyal davranışlarının önemini vurgulamaktadır (DeRosier, Kupersmidt ve Patterson, 1994; Dishion, 1990; Ladd, 1990; Ladd ve Price, 1987; akt. McClelland, Morrison, 2002). Okula düşük sosyal yeterlilikle giren çocuklarda sıklıkla, akranlar tarafından red edilme, davranış problemleri ve düşük akademik başarı gibi problemlerle karşılaşmaktadır (Alexander, Entwisle and Dauber, 1993; Cooper and Farran, 1988; akt., McClelland, Morrison ve Holmes, 2000; McClelland, Morrison, 2002). Bu nedenle erken dönemden itibaren çocuklarda sosyalleşme süreçlerinin desteklenmesi büyük önem taşımaktadır.

Temelleri erken yıllara dayanan bir diğer kavram olan özdüzenleme becerileri, öğrencilerin kişisel amaçlarına ulaşmak için, yerel şartları dikkate alarak, kullanım noktasında sistematik olarak düşünce, eylem ve duygu üretme çabaları olarak tanımlanmaktadır (Boekaerts, 2002: 595). Birçok araştırmacı özdüzenlemeyi başarının anahtarı olarak ifade etmektedir (Skibbe, Connor, Morrison ve Jewkes, 2011; Evans, ve Rosenbaum, 2008; Smith-Donald, Raver,

Hayes, Richardson, 2007; Schunk, 2005; Ellias ve Berk, 2002). Özdüzenleme yapabilen bireylerin hedef belirleyen, etkili öğrenme stratejilerini kullanan, verimli bir çalışma ortamı yaratan, çalışmalarını değerli bulan, zamanını iyi kullanan, öğrenme sürecine odaklanan ve bu sürece olumlu bakan öğrenenler oldukları belirtilmektedir (Schunk, 2005). Eğitimin en önemli hedeflerinden biri, öğrenmesinin sorumluluğunu üstlenen, kendi öğrenme süreçlerini kontrol edebilen ve bu süreçlere aktif olarak katılan, kendi yeteneklerine güvenen ve bu yeteneklerini olumlu bir şekilde kullanan bireyler yetiştirmektir. Özdüzenleme, bireyin başkalarına veya bulunduğu ortama bağımlı olmadan, öğrenme süreci üzerinde tam bir hakimiyet kurarak onu kontrol etmesi demektir (İsrael, 2007). Öğrenme sürecine bu şekildeki bir yaklaşım bireyin sorumluluk bilincinin gelişmesine, hayatını kontrol edebilmesine, bağımsız kalabilmesine, başarılı olmasına ve kendini gerçekleştirebilmesine de temel teşkil eder. Bu bilgiler erken dönemden itibaren bu beceriye odaklanılmasının önem taşıyacağını, özdüzenleme becerisi kazanan öğrencilerin eğitim-öğretim yaşamlarının sağlam temellere oturmasına katkı sağlayacağını göstermektedir.

Sosyal duygusal gelişimle yakından ilişkili bir kavram olan duygusal zekâ kişinin kendisinin ve diğerlerinin duygularını kontrol etme, bunlar arasında seçim yapabilme ve kişinin bu duygularını hayatına yön vermede kullanabilme kabiliyetini içeren sosyal zekânın bir tipi olarak tanımlanmaktadır (Mayer ve Salovey 1993:434). Yapılan araştırmalar (Kolb ve Maxwell, 2003; Van Der Zee, Thijs ve Schakel, 2002; Petrides, Fredericson ve Furnham, 2004; Drago, 2004, akt. Selçioğlu Demirsöz, 2010) duygusal zekânın akademik ve sosyal gelişimde kritik rol oynadığını her zaman ve her yaşta geliştirilebilen bir zekâ türü olduğunu göstermektedir. (Mayer ve Salovey, 1997; akt; Mecabe, 2010; Goleman, 1998; Mayer, Salovey, Caruso, 2004). Bu bilgiler aile ortamı ve eğitim öğretim süreçlerinin duygusal zekanın desteklenmesinde önemli olduğunu göstermektedir. Özellikle okul öncesi dönemden başlayarak aile ve öğretmenler tarafından verilecek eğitim çocuğun duygusal zeka gelişiminin desteklenmesi açısından kritik öneme sahiptir. Çocuklara okunan hikâyeler, öğretilen oyunlar, seçilen oyuncaklar, izletilen

çizgi karakterler çocuğun duygusal gelişimine yön verecektir. Böylelikle duygusal zekâ eğitimi anasınıfından başlayıp tüm yaşam boyunca devam eder. İnsan yaşamındaki en önemli dönemlerden olmasından dolayı erken çocukluk döneminde duygusal zekânın gelişimine anne-baba ve öğretmenlerin özen göstermesi gerekmektedir.

Gelişim ve öğrenmede erken çocukluk döneminin önemini ortaya koyan araştırmalar, aileyi okul yaşamının parçası haline getirmek gerektiği de vurgulamaktadır (Seçkin, Koç, 1997; Zembat ve Unutkan 2001). Okul öncesi eğitim kurumlarının temel amaçlarından biri de çocuğun çok yönlü eğitim öğretimini sağlamaktır ve eğitimin sürekliliği ilkesinden hareketle çocuğun evde aldığı eğitimle okulda aldığı eğitimin uygunluğunu sağlayıcı önlemler alınması gerekmektedir (Oktay, 1993). Aile katılımı, ailelerin kendilerini, çocukları ve erken çocukluk programına yarar sağlayacak doğrultuda yeteneklerini ortaya koyma süreci (Morrison, 1988, akt. Zembat ve Unutkan, 2001) ya da aileleri destekleme, onlara eğitim verme ve eğitime katılımlarını sağlamada sistematik bir yaklaşım olarak tanımlanmaktadır (Zembat ve Unutkan, 2001). Anne-babaya eğitim vererek ailenin okul öncesi eğitimine destek olabilmesini sağlanması hem, çocukların en iyi şekilde büyüme ve gelişmelerine destek olunması, hem de daha sonraki dönemlerdeki okul başarısını olumsuz yönde etkileyebilecek etkenleri azaltmasını açılarından önem taşımaktadır (Gürşimşek, 2002).

Aile katılımı programları içeren eğitim uygulamalarının çocukların gelişimleri üzerindeki olumlu etkileri çeşitli çalışmalarda ortaya koyulmuştur (Şahin ve Turla, 1996; Seçkin ve Koç, 1997; Can Yaşar, 2001; Temel, 2001; Gürşimşek, 2003) . Bunun yanı sıra, yürütülen çeşitli çalışmalarda (Henderson ve Berla, 1994; Lontos 1992; Epstein, 1995) ailelerin de eğitim sürecinin aktif katılımcısı olmaktan kaynaklanan temel bazı yararlar elde ettiği belirtilmektedir. Okul-aile işbirliği yoluyla, ebeveynlerin eğitim sürecinin işleyişini ve eğitim programlarının amaç ve yürütülmesini tanımaları ve okula

karşı daha olumlu tutum geliştirmeleri sağlanabilmektedir. Ev yaşantısı içinde çocuklarının öğrenmelerine destek olan ve arttırıcı önlemler alan ebeveynlerin çocuklarının okula karşı daha olumlu tutum geliştirdikleri ve çocukların bireysel gelişimlerinin ve akademik başarılarının arttığı görölmektedir (Epstein, 1995; Kağıtçıbaşı, Bekman ve Sunar, 1993).

Günümüz eğitim sisteminde aile katılımının günden güne önem kazandığı görölmektedir. Halen okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanmakta olan “Okul Öncesi Eğitim Programı” aile katılımı çalışmalarını da içermektedir. Yapılan çalışmanın, okul öncesi eğitimde uygulanan aile katılımı çalışmalarının ilköğretim eğitiminde etkilerinin ortaya koyulması açısından alanda önem taşıdığı düşünülmektedir. Sonuç olarak bu çalışma ile günümüz eğitiminde önemli bir kavram olan okul öncesi eğitimin sosyal beceriler, özdüzenleme becerileri, duygusal zeka ve aile katılımına etkileri, bireyin temel yaşam becerilerini kazandığı ilköğretim kurumlarında incelenmiştir. Bu yönleriyle araştırmanın ülkemizde gerek ilköğretim ve okul öncesi eğitim programlarının geliştirilmesi gerekse okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması ile ilgili çalışmalara ışık tutacağı ayrıca araştırma sonuçlarının ülkemizde yapılan okul öncesi eğitimin yaygınlaştırma çalışmalarına da kaynak niteliği taşıyacağı düşünülmektedir.

2. PROBLEM DURUMU

2.1.Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim

2.1.1. Okul Öncesi Eğitimin Tanımı ve Önemi

Erken çocukluk eğitimi çocuğun doğumdan ilköğretime başladığı güne kadar geçen yılları içine alan gün geçtikçe önemi daha da artan, araştırmacılarca da önemi sürekli vurgulanan bir eğitim aşamasıdır. Erken çocukluk eğitiminin amacı, temel kavramları kazandırarak çocuğun kendi görüşlerini geliştirmesine, duygu ve düşüncelerini özgürce ifade etmesine, girişimci, araştırmacı, öz denetimi sağlayabilen kendi haklarına ve başkalarının haklarına saygılı, yeteneklerini kullanma becerisine sahip, düşünen, soru soran, bağımsız hareket edebilen, yaratıcı, üretken çocuklar yetiştirerek onları daha sonraki eğitim aşamalarına her yönden hazırlayarak onların öğrenmeyi sevmesini ve nasıl öğreneceğini öğretmesini sağlamaktır (Beaty, 2000; Click, 2000; Stull, 1997; Taylor, 1999; akt: Yıldız, 1998).

İlk olarak 1959'da yayınlanan ve ülkemiz tarafından da 1990 yılında imzalanan Çocuk Hakları Sözleşmesi'nde, her çocuğun temel yaşama hakkına sahip olduğu ve ülke yönetimlerinin çocukların hayatta kalması ve gelişmesi için mümkün olan azami çabayı göstermesi gerektiği belirtilmektedir (Oktay, 2004). Erken çocukluk yılları insan gelişimde kritik bir dönemi kapsamaktadır. İnsandaki potansiyelin en üst sınıra kadar gelişebilmesi ancak ona erken yıllarda sağlanacak imkânlarla mümkün olmaktadır. Bu nedenle erken yıllarda çocuğun içinde bulunduğu fiziksel ve sosyal çevre önem taşımakta ve bu yıllarda çocuğa verilenler veya verilmeyenler onun geleceğini belirlemektedir (Oktay, 2004).

Çevresini merak eden, öğrenmeye ve düşünmeye güdülenmiş bu çocuğun özelliklerini yönetme, teşvik etme, ve geliştirme gibi çok önemli bir görevi üstlenen (Senemoğlu, 1994,21) okul öncesi eğitimin bir çok tanımı

bulunmaktadır. Bu tanımlara bakıldığında çoğunun ortak yanı, erken dönemde başlamasının gerekliliği ve kaçırılan fırsatların telafi edilmesinin neredeyse imkânsız olduğudur (Kuday, 2007).

Erken çocukluk eğitimi Yılmaz (2003) tarafından , “0-72 aylık çocukların; tüm gelişimlerini, toplumun kültürel değerleri doğrultusunda yönlendiren, duyguların gelişimini ve algılama gücünü arttırarak akıl yürütme sürecinde ona yardımcı olan ve yaratıcılığını geliştiren, kendini ifade etmesini ve öz denetimlerini kazanmasını sağlayan, sistemli bir eğitim süreci” olarak tanımlanmıştır.

Poyraz ve Dere (2001), erken çocukluk eğitimi, doğumdan ilköğretimin başlangıcına kadar olan çocukluk yıllarını içine alan, bu yaş çocuklarının bireysel özelliklerine ve gelişimsel düzeylerine uygun zengin uyarıcı çevre imkânlarını sağlayan, onların tüm gelişimlerini toplumun kültürel değerleri ve özellikleri doğrultusunda en iyi bir biçimde yönlendiren bir eğitim sürecidir şeklinde tanımlamışlardır.

Zembat (1992) ise okul öncesi eğitimi; doğumdan zorunlu eğitim çağına kadar olan çocukların gelişim özellikleri, bireysel farklılıkları ve yetenekleri göz önünde bulundurularak çocukların sağlıklı bir biçimde fiziksel, duygusal, sosyal ve zihinsel yönden gelişimlerini sağlayıcı, olumlu kişiliğin temellerinin atıldığı, yaratıcı yönlerinin ortaya çıkarıldığı, çocukların kendilerine güven duymalarının sağlandığı, ailelerin ve eğitimcilerin etkin olduğu sistemli bir eğitim şeklinde tanımlamıştır.

Tanımları, yararlarını ve önemini vurgulayan okul öncesi dönemde her alanda verilen eğitimin niteliği ve içeriği örgün eğitime temel oluşturması açısından büyük önem taşımaktadır (Metin, 2001). Okul öncesi eğitim kurumları; kişiliğin şekillendiği bu dönemi, çocukların fiziksel, sosyal

duygusal ve zihinsel gelişimleri açısından en sağlıklı şekilde geçirmesini, onları hayata hazırlamayı ve aileyi, okul öncesi eğitim konusunda bilgilendirmeyi amaçlamaktadır (Kandır, 2001). Yapılan araştırmalar, okul öncesi eğitimin çocuğun gelişimi üzerinde uzun vadeli etkileri olduğunu ve bu dönemde verilen eğitimin niteliğinin önemli olduğunu göstermektedir (Evans, 1996; Weikart, 1993; akt, Yavuzer, 2003). Ayrıca “sosyo-ekonomik ve kültür düzeyleri farklı ailelerde büyüyen çocuklar arasında meydana gelen eğitim farklılıklarını, asgari seviyeye indirerek, toplumun her kesimindeki çocuklara daha iyi bir gelişim ortamı yarattığından, okulöncesi eğitim büyük önem kazanmaktadır” (Kandır, 1991).

Okulöncesi eğitimin önem kazanmasında ve yaygınlaşmasında, eğitimin bir sosyal gruptan diğerine geçişte güçlü bir araç olduğunun bilincine varılması, çocuk gelişimindeki bilgilerin artması ve yaşamın daha sonraki yıllarında etkili olduğunun anlaşılması, yapılan araştırmalar sonucunda, soyut öğrenmelerden önce bir hazırlık geçirmenin yararlı olduğunun, kazanılan sosyal uyumun öğrenci başarısını arttırdığının ortaya çıkması, çalışan kadınların sayısının artması ve çekirdek aile tipinin yaygınlaşması gibi nedenler çok büyük etken olmuştur (Parlakıyıldız, 1998).

Sonuç olarak kaliteli bir erken çocukluk eğitimi ile kalıtsal özellikler en üst düzeyde geliştirilebilmektedir. Çünkü bu dönem çocuğun gelecekte göstereceği başarı, davranış biçimi, yaşam şekli, öğrenmeye karşı ilgi ve istek, kişilik gelişimi, problem çözme, yaratıcılık ve üretkenlik gibi özelliklerin kazanmasında önemli olan bir evredir. Bu nedenle erken çocukluk yıllarının ve bu yıllarda çocuğa sağlanan eğitimin çeşitli alanlardaki gelişimini hızlandırmaya katkıları konusundaki bilimsel çalışmalar hızla artmaktadır.

Ülkemizde okul öncesi eğitim hizmetlerinin % 90'ı Millî Eğitim Bakanlığınca, %10'u SHÇEK tarafından ve 657 Sayılı Devlet Memurları

Kanunu'nun 191. maddesine göre açılan kurum ve kuruluşlarca verilmektedir (Meb, 2011). Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı olarak çalışan kurumlara ilişkin kavramlar aşağıda belirtilmiştir.

Anaokulu; 36-72 aylık çocukların eğitimlerini sağlamak amacıyla açılan MEB'e bağlı okul öncesi eğitim kurumu,

Anasınıfı; 48-72 aylık çocukların eğitimlerini sağlamak amacıyla ilkokulların ve ilköğretim okullarının bünyesinde açılan okul öncesi eğitim kurumu,

Uygulama Sınıfı; 36-72 aylık çocukların eğitimlerini sağlamak ve kız meslek lisesi öğrencilerin uygulama yapması amacıyla, MEB'e bağlı diğer öğretim kurumları bünyesinde açılan okul öncesi eğitim kurumudur (Meb, 2011).

2.1.2. Okul Öncesi Eğitim Programının Genel Özellikleri

Okul öncesi eğitim programının genel yapısının ortaya konulmasının bu çalışmada okul öncesi eğitim programının çıktılarının ilköğretimde incelenmesinin amaçlanması nedeniyle gerekli olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle 2006 yılından itibaren ülkemizde resmi ve özel kurumlarda uygulanmakta olan ulusal okul öncesi eğitim programı genel hatlarıyla özetlenmiştir. Aral, Kandır ve Can Yaşar (2002) okul öncesi eğitim programını, 0-72 aylık çocukların kurumlarda okul öncesi eğitimin amaçlarını gerçekleştirmek üzere, belirlenen hedefler doğrultusunda kazanılması beklenen davranışlara uygun, planlı ve sistemli eğitim yaşantıları düzenleyerek, sonuçları hedeflere ne ölçüde ulaştığını gösteren değerlendirmeyi de içine alan çalışmalar bütünü olarak tanımlamışlardır. Gelişimin en hızlı ve en değişken olduğu 0-6 yaş dönemini iyi bir şekilde değerlendirebilmek ancak çok iyi planlanmış bir eğitim programıyla gerçekleştirilebilir (Güler, 2001). Bu nedenle okul öncesi eğitim programlarının planlanması ve yürütülmesi büyük önem taşımaktadır.

Ülkemizde okul öncesi eğitiminin amaç ve görevleri, Milli Eğitimin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak belirlenmiştir, bu amaçlar:

1. Çocukların beden, zihin ve duygu gelişmesini ve iyi alışkanlıklar kazanmasını sağlamak;
2. Onları ilköğretime hazırlamak;
3. Fırsatları elverişsiz çevrelerden ve ailelerden gelen çocuklar için ortak bir yetiştirme ortamı yaratmak;
4. Çocukların Türkçe'yi doğru ve güzel konuşmalarını sağlamaktır.

Okul öncesi eğitimin temel ilkelerine göre ise “programlar hazırlanırken aile ve içinde bulunulan çevrenin özellikleri dikkate alınmalı ve eğitim sürecine çocuğun ve ailenin etkin katılımı sağlanmalıdır (Meb, 2006).

2006 yılından beri uygulanan okul öncesi eğitim programı, okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 36-72 aylık çocukların psikomotor, sosyal-duygusal, dil ve bilişsel gelişimlerinin desteklenmesini, özbakım becerilerinin kazandırılmasını ve ilköğretime hazır bulunuşluklarının sağlanmasını amaçlamaktadır.

36-72 aylık çocuklara yönelik olan bu program gelişimsel, bütüncül ve sarmal bir program niteliği taşımaktadır. Programda yer alan kazanımlar ilköğretim programlarında benimsenen ortak becerilerin tamamını kapsamaktadır. Problem çözme, iletişim, akıl yürütme, ilişkilendirme, karar verme, sorumluluk alma ve yerine getirme, araştırma, girişimcilik, bilinçli tüketicilik, çevre bilinci, yaratıcılık gibi beceriler, programdaki oyun merkezli etkinlikler ve çocuğun bilgiyi kendisinin yapılandırması temeline dayalı olarak kazandırılmaktadır. Programın temel özellikleri şu şekildedir:

Program 36-72 aylık çocuklara yöneliktir.

Program 36-72 ay arası yaş grubunun tümü için tek bir okul öncesi eğitim programı hazırlanmıştır. Öğretmenin bu programdan kendi grubundaki çocuklar için, onlara uygun olan amaç ve kazanımları seçmesi gerekmektedir.

Çocuk merkezlidir

Amaç ve kazanımların seçiminde, etkinliklerin düzenlenmesinde, değerlendirme esaslarının belirlenmesinde çocuğun yaşı, gelişim özellikleri, ilgi ve gereksinimleri, bireysel özellikleri ile yakın çevre ile ilgili özellikler dikkate alınmalıdır.

Amaçlar ve kazanımlar esastır

Programda amaç ve kazanımlar gelişim alanlarına göre gruplandırılmıştır.

Gelişim özellikleri her yaş grubu için ayrı olarak düzenlenmiştir

Öğretmenlerin kendi gruplarındaki çocukların gelişim düzeylerini daha kolay belirlemeleri, gözlemler sırasında dayanak oluşturması ve çocuk gelişim değerlendirme form ve raporlarını daha kolay hazırlayabilmeleri için 36-72 aylık çocukların gelişim özellikleri; ayrı başlıklar halinde hazırlanmıştır. Öğretmenlerin programda verilen bu özellikleri “Gelişim Kontrol Listesi” olarak da kullanmaları beklenmektedir.

Konular amaç değil araçtır

Okul öncesi eğitimde, amaçların ve kazanımların geliştirilmesinde hiçbir zaman konu ya da tema merkezli eğitim söz konusu olmamalıdır.

Üniteler yer almamaktadır.

Programda ünitelere yer verilmemiştir. Böylece okul öncesi eğitimin özünde var olan “eğitim” vurgusu öne çıkarılmaya çalışılmıştır.

Esnektir

Program esnek olduğu için her grupta uygulanabilir bir programdır ve bu özelliği nedeniyle bireyselleştirmeye uygundur.

Öğretmene özgürlük tanır

Programda öğretmeni belli kalıplar içine sokmaktan kaçınılmış öğretmene özgürlük tanınmıştır.

Yaratıcılık ön plandadır

Bu programda yaratıcılık programın temel özelliği olarak benimsenmiştir.

Öğretmenlerin planlı çalışmasını gerektirir

Öğretmen yıllık ve günlük planlar hazırlamaları gerekmektedir.

Çocuğun özgürce deneyimler kazanabilmesine olanak tanıyan ortamlar önemlidir

Program doğrultusunda öğretmenlerden eğitim ortamlarını iç ve dış mekânlar olarak bir bütün şeklinde ele almaları beklenmektedir.

Problem çözme ve oyun temel etkinliklerdir

Çeşitli etkinlikler düzenlenirken çocukların problem çözme becerilerinin geliştirilmesi öne çıkarılmalıdır. Bu amaçla çocuklara seçenekler sunulması, yaratıcı problem çözümlerinin teşvik edilmesi önem taşımaktadır.

Günlük yaşam deneyimlerinin ve yakın çevre olanaklarının eğitim amaçlı kullanılması teşvik edilmektedir

Programda amaç ve kazanımlar oluşturulurken günlük yaşam deneyimlerinden yararlanılması esas alınmalıdır.

Öğrenme yaşantılarının çeşitlendirilmesi önemsenmektedir

Öğretmenlerin öğretme-öğrenme yaşantılarını farklı ortamlar, farklı materyaller ve farklı etkinliklerle zenginleştirmeye önem vermeleri gerekmektedir.

Aile katılımı önemlidir

Okul öncesi eğitimde okul-aile işbirliğinin önemi dikkate alınarak bu programda aile katılımı öne çıkarılmıştır. Aile katılımı farklı biçimlerde düzenlenebilir.

Değerlendirme süreci çok yönlüdür

Okul öncesi eğitimde sonuç değil süreç önemli olduğundan sürecin çok yönlü olarak değerlendirilmesi yaklaşımı öne çıkmaktadır (MEB, 2006).

Okul öncesi eğitim programının temel özellikleri incelendiğinde çocukların yaratıcılık ve problem çözme becerilerini destekleyen esnek, çok yönlü değerlendirme temeline dayanan, konuların amaç değil araç olarak ele alındığı ve aile katılımını esas alan bir program olduğu görülmektedir. Senemoğlu ve Genç (2001) zorunlu eğitimden önce çocukta, gelişimine yardım edilmesi ya da hızlandırılması gereken beceri ya da yeterliliklerin okul öncesi eğitim döneminde hazırlanacak eğitim programlarıyla sağlıklı bir şekilde kazandırılabilceğini belirtmişlerdir. Bu yeterlilik alanları şunlardır:

1. Kendisinin farkında olma özelliğinin gelişimi,
2. Sosyal becerilerin gelişimi,
3. Kendi kültürünün ve diğer kültürlerin farkında olma becerisinin gelişimi,
4. İletişim becerilerinin gelişimi,
5. Algısal ve devimsel becerilerin gelişimi,
6. Analitik düşünme ve problem çözme becerilerinin gelişimi,
7. Yaratıcılık ve estetik becerilerin gelişimi.

Okul öncesi eğitim programı incelendiğinde bahsi geçen becerilere ilişkin başlıkları içerdiği görülmektedir. Ülkemizde uygulanan okul öncesi eğitim programını bu becerileri geliştirme süreçlerinde aileden destek alma ilkesi temeline dayandırılmıştır. Ailelerin eğitim programlarına katılımları sonucu bilgi, davranış ve tutumlarında meydana gelecek istendik değişiklikler, toplum bilincini ve duyarlılığını eleştirerek toplumun eğitim politikalarına katkıda bulunacağı düşünülmektedir (Yazar, Çelik ve Kök, 2008).

Yazar, Çelik ve Kök (2008) okul öncesi eğitim programında aile katılımının yerini araştırmışlardır. Yapılan araştırmaya ilişkin sonuçlar şu şekildedir:

Okul Öncesi Eğitim Programında aile katılımına ayrı bir başlık altında ayrıntılı bir şekilde yer verildiği,

Aile katılımı ile verilen eğitimin kalıcılığının arttırılacağı ve okul öncesi eğitimin hakkında öncelikle ailelerin bilinçlendirilmesinin gerekliliği vurgulandığı,

Öğretmenlerin her ne kadar alan bilgisi ve formasyon eğitimi almış olsa da ailenin kendi çocuğunu öğretmenden daha iyi tanıdığı ve eğitimi konusunda pek çok bilgiye sahip olması sebebi ile öğretmen-aile işbirliği içerisinde eğitim verilmesi gerektiğinin ifade edildiği görülmüştür. Ayrıca programda, okul öncesi eğitimde aile katılımının, “aile eğitim etkinlikleri”, “aile iletişim etkinlikleri”, “ailelerin eğitim etkinliklerine katılımı”, “ev ziyaretleri”, “evde yapılabilecek etkinlikler”, “bireysel görüşmeler” “toplantılar”, “yönetim ve karar verme süreçlerine katılım” ana başlıkları altında ele alındığı ve öğretmenin, programdaki etkinliklerin hangilerinde aile katılımına yer vereceğini yıllık ve günlük planlarında belirtmesi gerektiğinin ifade edildiği görülmüştür. Sonuç olarak okul öncesi eğitim programında aile katılımı çalışmalarının önemli bir yeri olduğu görülmektedir.

2.1.3. İlköğretimin Tanımı ve Önemi

Eğitim, “kişide kendi öğrenme profili hakkında farkındalık yaratılması yoluyla, daha üst zihinsel yeteneklerini ortaya çıkarıp geliştirmesi ve bu arada da değişen çevresel koşullara uyum gösterebileceği bilgi, beceri ve davranışları sürekli olarak güncelleyebilmesi için uygun öğrenme ortamlarının yaratılması süreci” olarak tanımlanmaktadır (Genç ve Eryaman, 2008). Eğitimin en önemli ve geleneksel olan rolü, kültürel mirası öğrencilere aktarmak ve böylelikle öğrencilerin içinde yaşadıkları doğa ve toplumsal çevreye uyum sağlama ve karşılaştıkları sorunlara çözüm üretme becerilerini geliştirmektir (Kuzgun, 1996). Bu amaçlara ulaşmak ve belirlenmiş kazanımları öğrencilere kazandırmak için planlı bir süreç olması gerekmektedir. (Fidan ve Erden, 2002). Bu görüşlerden yola çıkarak Fidan ve Erden (2002) eğitimi, önceden belirlenmiş esaslara göre insanların davranışlarında belli gelişmeler sağlamaya yarayan planlı etkinlikler dizisi olarak tanımlamaktadırlar.

Bireyin kendi yaşantıları yoluyla davranışlarında meydana gelen değişime ise öğrenme denmektedir (Ulusoy, 2005). Öğrenme tesadüfi olarak da gerçekleşebileceği gibi, istenen yönde de gerçekleşebilir. Bu noktada işin içine, öğretme kavramı girmektedir. Öğretme ise genel olarak, öğrenmenin kolaylaştırılması, öğrenmeye rehberlik edilmesi ve öğrenene öğrenmeyi gerçekleştirmesinde yardımcı olunması süreci olarak ele alınmaktadır (Şendurur, 2001). Günümüzde bireylerden beklenen bilgi tüketmekten çok bilgi üretmektir. Çağdaş dünyanın kabul ettiği birey, kendisine aktarılan bilgileri aynen kabul eden, yönlendirilmeyi ve biçimlendirilmeyi bekleyen değil, bilgiyi yorumlayarak anlamın yaratılması sürecine etkin olarak katılanlardır (Yıldırım ve Şimşek, 1999: 9). Bu nedenle eğitim, öğretim süreçlerinin bilgiyi almanın yanında işlemeyi bilen bireyler yetiştirmeyi hedeflemesi gerekmektedir. Bireye bu beceriyi kazandıracak kurumlar okul öncesi eğitim ve ilköğretim kurumlardır.

"İlköğretim her yurttaşın görmesi gereken temel eğitimidir." biçiminde tanımlanmıştır. 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Yasasında kullanılan "temel eğitim" kavramı "ilköğretim" olarak değiştirilmiş ve T.C Anayasasının 42. maddesinde "İlköğretim; kız, erkek bütün vatandaşlar için zorunludur ve devlet okullarında parasızdır" denilerek herkesin asgari ve temel seviyede eğitim almalarını zorunlu kılınmaktadır (www.meb.gov.tr). Ülkemiz eğitim sisteminde okul öncesi eğitimden sonra; 6-14 yaş arası çocuklara eğitim veren onlara bilgi, beceri, davranış kazandırıp, yaratıcı düşünme, problem çözme, araştırma davranışları kazandırıp, beden ve ruh sağlığı yerinde nesiller yetiştirmeyi amaç edinen ilköğretim kurumları gelmektedir (Cemaloğlu-Yıldırım, 2005). Eğitimin temel taşı olarak kabul edilen ilköğretim; çocukluk çağında, genellikle 5-7 yaşlarında başlayan ve yaklaşık olarak ergenliğe kadar süren örgün eğitim olarak belirtilmektedir (Öncül, 2000). İlköğretim kademesinde çocuğa, toplum içinde diğer bireylerle uyum içinde yaşama kural ve becerileriyle yaşamlarını daha iyi bir biçimde sürdürmeleri için gerekli bilgi ve beceriler kazandırılır (Erdem, 1998).

İlköğretim dönemi öğrencilere temel becerileri kazandırarak onları hayata ve bir sonraki eğitim kurumlarına hazırlayan bir eğitim devresidir. Bu eğitim kademesinde bireylere toplumda diğer üyelerle uyum içinde yaşamaları ve yaşamlarını daha iyi bir biçimde sürdürmeleri için gerekli olan temel bilgi ve beceriler kazdırılır. Çağdaş bir yaşam için gerekli olan okuma-yazma, okuduğunu anlama, ana dilini doğru kullanma, temel matematik işlemlerine dayalı problemleri çözme gibi beceriler ile toplumsal yaşam kuralları öğretilir.

İlköğretim, yetişkinlik döneminde alınacak görevler için hazırlanmada temel oluşturan bir kurumdur. Bu kurumda kazanılan bilgiler, daha sonraki öğretim yaşantılarında bireylerin başarılarını büyük ölçüde etkiler. Bu kurumda, öğretmen ve yaşlılarla kurulan ilişkilerin olumlu ya da olumsuz

oluşunun, daha sonraki öğretim basamaklarındaki davranışlar açısından büyük öneme sahip olduğu ileri sürülmektedir (Calp, 2003). Öğrencilerin ilköğretim gibi eğitim-öğretim süreçlerinin temelini teşkil eden eğitim aşamasına eşit fırsatlarla ve uygun hazır bulunuşluk düzeyinde başlamaları büyük önem taşımaktadır. Eğitim Reformu Girişimi'nin 2008 yılı Eğitim İzleme Raporunda okul öncesi eğitimin, hem ilköğretime başlama hem de ilköğretime devam açısından önemli olduğu belirtilmiştir. Ayrıca okul öncesi eğitim sürecinin özellikle dezavantajlı gruplardan gelen çocukların bilişsel, duyuşsal ve psikomotor becerilerinin mümkün olduğunca ailevi ya da toplumsal özelliklerden bağımsız kılınmasını sağlayarak çocukların eğitim hayatlarına eşit koşullarda başlama olanağı sağladığı belirtilmektedir. Bu bilgiler erken dönem eğitiminin gereğini bir kez daha vurgulamaktadır.

2.2.Çocukta Sosyal-Duygusal Gelişim ve Sosyal Beceriler

2.2.1. Erken Dönemde Sosyal- Duygusal Gelişim

Gelişim bir bütündür. Fiziksel, zihinsel, duygusal ve sosyal gelişim arasında sıkı bir bağ bulunmaktadır. Çocuk dünyaya sosyalleşmiş olarak gelmez, sosyalleşme süreci boyunca grubun kurallarına ve değerlerine uymayı öğrenir ve değerler sistemini benimser. Çocuk gelişiminde en önemli süreçlerden biri sosyalleşmedir. Sosyalleşme, bireylerin, özellikle de çocukların belirli bir grubun işlevsel üyeleri haline geldikleri ve grubun öteki üyelerinin değerlerini, davranışlarını ve inançlarını kazandıkları süreçtir (Gander, Gardiner, 1998). Bu süreç bütün yaşam boyunca sürer. Bu süreçte bireyin çevresindeki diğer insanlarla ilişkileri ve diğer çevre faktörleri bireyin sosyal uyumu üzerinde etkili olur (Başal, 2003).

Başal'a (1998) göre bireyin sosyalleşmesi başlıca üç sosyolojik ilkeye dayanmaktadır:

- Birey sosyal davranışı, toplumun bireyleriyle etkileşim halinde öğrenir.
- Bireyin ne öğreneceğini, içinde yaşadığı toplumun kültürü belirler.
- Bireyin öğrenimi, bir sosyal organizasyona, ancak etkin bir biçimde katılması ile tamamlanır.

Havighurst (1972), ise gelişim sürecini, biyolojik, sosyal ve kültürel değişkenlerin birbirini etkilemesinin sonucu olarak açıklar. Gelişimi yaşam boyu öğrenme olarak tanımlayan Havighurst, çocukluk dönemini, fiziksel aktivite ve oyuna dayandırmaktadır. Havighurst'a (1972) göre çocuk gelişim düzeyine göre farklı sosyal isteklerle karşı karşıya kalır ve bu istekleri üç temel kaynaktan alır. Bunlar: olgunlaşmaya dayalı görevler, toplumun kültürel baskısı ve bireyin kendisinden kaynaklanan görevler olarak adlandırmaktadır

(akt.,Atay, 2005). Olgunlaşmaya dayalı görevler, arkadaşlarla iyi geçinme, konuşma ve yürümeyi; toplumun kültürel baskısı, sorumlu insan olma ve okuma gibi becerileri; bireyin kendisinden kaynaklanan beceriler ise bireyin kendi değerlerini ve kendine özgü arzu ve isteklerini kapsamaktadır. Havighurst'a (1972) göre bu görevler bireyin yaşamının belirli bir döneminde ortaya çıkan ve başarı sonucu oluşan mutluluğu ve daha sonra gelen görevlerin başarılmasını sağlamaktadır (akt.,Atay, 2005).

Erikson ise sosyalleşmeyi iki yönden kültürle ilişkilendirmiştir. Her ne kadar çocuklar tüm kültürlerde aynı aşamalardan geçerlerse de, her kültürün çocuğun her yaştaki davranışlarını yönlendiren kendine özgü bir yönelimi vardır. Her kültürde değişen zaman ve yaşam şartları ile birlikte oluşan bir kültürel görecelik mevcuttur. Bir kuşağın gereksinimlerini karşılayan kurumlar sonraki kuşak için yetersiz olabilir. Endüstrileşme, kentleşme ve göç bu yetersizlik nedenleri arasındadır. Böylelikle sağlıklı bir kişilik gösterebilmeleri için çocuklara öğretilmesi gereken konuların hepsi değişikliğe uğrar (Miller, 1989:Akt., Ulusoy, 2005).

Sosyal davranışların kaynağı bebekliğin ilk günlerine kadar uzanmaktadır (Morgan, 1991, akt: Zembat ve Unutkan, 2001). Çocuğun kazandığı ilk toplumsal işlev, almak, almayı bilmek ve elde etmektir. Anne-bebek ilişkisi çocuğun yaşamında önemli bir yere sahiptir. Bu ilişki çocuğun başkalarına ve kendine karşı duyacağı güven duygusunun temelini oluşturur (Güngör, 2005). Bu duygunun temelleri anne ve onun yerine geçen kişi ile bebek arasındaki etkileşim sırasında atılır. Yaşamın ilk yılında bebeğin gelişimi için, duyu organları yoluyla algıladığı uyarıcıların niteliği büyük önem taşımaktadır. Anne bebeğini yeterince besler, sevgi ve ilgi gösterirse, bebek kendini güvenli ve rahat hisseder. Anne çocuk arasında oluşan bu olumlu ilişki, bebekteki temel güven duygusunun temelini oluşturur (Argun, 2006).

Çocuğun yürümeye ve konuşmaya başlaması ile annesine olan bağımlılığında azalma başlar. Böylece çocuk, özerk bir biçimde davranmaya ve bağımsız eylemlerden zevk almaya başlar. Çocuğa kendi eylemlerini kontrol etme olanağını vermek, özerklik duygusunun gelişmesini sağlayacaktır. Aksi durumunda, çocuğun davranışlarının sıkı bir biçimde denetlenmesi, yaptıklarının sürekli olarak eleştirilmesi, kuşku ve utanç duygularının ortaya çıkmasına yol açacaktır (Erdem ve Akman,1998). Erikson'a göre çocuktaki girişimcilik duygusu çocuğun çevresiyle ilişkilerinde daha aktif olmasına ve davranışlarının sorumluluğunu almada daha istekli olmasına yardımcı olur (Erikson,1963; akt; Argun, 2006). Erikson okulöncesi dönemde sağlanan uygun çevre koşulları çocuğun güven, bağımsızlık, özerklik, girişimcilik gibi kişilik gelişimini olumlu yönde etkileyen duyguların kazanılmasında önem taşıdığını belirtmektedir (Argun, 2006). 0-6 yaşları kapsayan okul öncesi dönem gelişimin en hızlı olduğu, kişiliğin temellerinin atıldığı ve çocuğun yakın çevresinden en çok etkilendiği, her türlü öğrenmeye açık olduğu bir dönem olup, insan hayatındaki kritik dönemleri içerir. 6-12 yaşlar arası ise çocukta sosyal ve akademik yönlerden akranlarla kendini kıyaslamanın fazlaca yaşandığı bir evredir. Bu dönemde çocuk başarılı olma ve bunun sonucunda beğenilme ve takdir edilme ihtiyacı duyar (Bayhan ve Artan, 2004).

Okul çağı dönemine giren yedi-on bir yaş çocuğunun başarılı olma ve yaptıklarının çevresi tarafından takdir edilme isteği önem kazanmaktadır. Erikson, çocukların başarılı olma duygularının oluşmasında, anne babalarıyla olan etkileşimlerinin yanı sıra öğretmenin de önemli ölçüde rolü olduğuna işaret eder. Çocuklarının yaptıkları işleri takdir eden, başarılı olabileceği alanlarda çocuğun kendisini sınamasına olanak veren anne baba ve öğretmenler, bu gelişim döneminde yer alan başarılı olmaya karşı aşağılık duygusuna kapılma karmaşasının üstesinden gelinmesinde çocuğa yardımcı olurlar (Erdem ve Akman,1998). Bu nedenle çocuğun gelişim süreçlerinin desteklenmesinde okul ve ailenin işbirliği içinde olması büyük önem taşımaktadır.

2.2.2. Sosyal Becerinin Tanımı ve Önemi

İnsanlar, sosyal birer varlık oldukları için diğerleriyle yaşama eğilimindedirler ve bir arada yaşamının gereği olarak birbirleriyle etkileşim kurmak ve topluma uyum sağlamak durumundadırlar. Topluma sağlıklı uyum sağlayabilmek için bireylerin birbirlerine duygularını düşüncelerini, isteklerini iletebilmeleri önemlidir. Bazı bireyler için sosyal ilişkiler kurmak kolay olurken, bazı bireyler için bu ilişkileri kurmak ve devam ettirmek güç olabilmektedir (Uzamaz, 2000). Sosyal beceriler, diğer insanlarla iletişimde bulunmayı kolaylaştırıcı olduklarından birey ve toplum yaşamında önemli role sahiptirler. Günümüzde birçok araştırmaya konu olan sosyal beceri kavramının temelleri 1900'lü yılların başlarına dayanmaktadır. İlk olarak William James "Psikolojinin Prensipleri adlı eserinde sosyal ilişkileri ele almıştır. James'in bu çalışması bu alanda yapılan çalışmalara yol gösterir niteliktedir (Bacanlı, 1999 a). Bu eserde insanın sosyal ilişkilerinde bir çok sosyal benliklerin bulunduğu öne sürülmüş ve bu benliklerin sosyal ilişkilerimizde nasıl davrandığımızı gösteren kalıplar olduğu belirtilmiştir (Bacanlı, 1999 a, Uzamaz, 2000).

Sosyal beceri kavramının bir diğer öncüsü Thorndike'dır. Yaptığı zeka analizleri sonunda Thorndike "sosyal zeka" kavramını öne sürmüştür. Buna göre bazı kişilerin kolayca ilişki kurabilmeleri, sosyal ilişkilerindeki zorlukların üstesinden kolayca gelebilmelerinin temelinde sosyal açıdan zeki olmaları yatmaktadır (Bacanlı, 1999-b). Sosyal beceri eğitiminin ortaya çıkmasında ise hızlı toplumsal değişme ve annelerin iş hayatına atılması önemli etkenler olarak gösterilmektedir. Hızlı toplumsal değişmeye bağlı olarak bireyler çok fazla bilgi ve beceriye ihtiyaç duymaktadır. Bu bilgi ve becerilerden bir kısmı onların bir arada yaşamayı başarabilmeleri ile ilgilidir (Bacanlı, 1999-b).

Gelişim psikolojisinin bulgularına göre, özellikle ilköğretim döneminde, başkalarının keşfi ile birlikte onlarla geçinme ve iyi ilişkiler kurma amacıyla sosyal becerilere ihtiyaç duyulmaktadır. Böylelikle sosyal beceri eğitimi okulöncesi ve ilköğretim dönemlerinde çocuklara verilmesi gereken bir eğitim olarak karşımıza çıkmaktadır (Bacanlı, 1999 b).

Bireyler dünyaya sosyalleşmiş olarak gelmez, sosyalleşme süreci boyunca grubun kurallarına ve değerlerine uymayı öğrenir ve değerler sistemini benimser. Bir öğrenme süreci olan sosyalleşme yaşam boyunca sürer. Bu süreçte bireyin diğer insanlarla ilişkileri ve çevre faktörleri bireyin sosyal gelişimi üzerinde etkili olmaktadır (Başal, 2003). Eğitimin-öğretimin en önemli amaçlarından biri, bireyin içinde bulunduğu topluma uyum sağlayabilmesine yardım etmektir. Bireyin içinde bulunduğu topluma istenilen bir biçimde uyum sağlaması diğer bir deyişle, toplumun etkin bir üyesi olabilmesi için sosyal gelişimini sağlıklı bir biçimde tamamlaması gerekir. Bireyin içinde yaşadığı toplumun kendisinden beklediği ve yapmasını istediği davranışları gösterecek biçimde yetişmesi onun sosyal gelişimi ile ilgilidir (Çubukçu ve Güntekin, 2006). Kağıtçıbaşı (1996) sosyalleşmeyi insan yavrusunun toplumun bir üyesi haline gelmesi, yani ailesinin, akraba ve komşuluk düzeyinin, şehir ve köyünün ve nihayet ulusunun bir parçası olduğunu öğrenmesi olarak tanımlamıştır. Sosyalleşmenin önemli bir ögesi olan sosyal becerilerin bir çok tanımı bulunmaktadır.

Yüksel (1999), sosyal beceriyi, kişiler arası ilişkilerde sosyal bilgiyi, çözümleme ve anlamının yanı sıra uygun tepkilerde bulunma, hedeflere yönelik ve sosyal bağlama göre değişen, hem gözlenebilir, hem de gözlenemeyen bilişsel ve duyuşsal öğeleri içeren ve öğrenilebilir davranışlar olarak tanımlamıştır. Şahin'e (2004) göre, sosyal beceriler, başkalarının olumlu tepkiler vermesine yol açabilecek ve olumsuz tepkileri önleyebilecek, başkalarıyla etkileşimi mümkün kılacak sosyal açıdan kabul edilebilir

davranışlardır. Sosyal beceriler, Akman, Üstün ve Kargı, (2003) tarafından bireyin içinde yaşadığı toplumun sosyal normlarına ve kurallarına bağlı olan, bireylerin sosyal ortamlarda olumlu ya da nötr tepkiler vermelerini, olumsuz tepkilerden kaçınmalarını sağlayan beceriler, olarak tanımlanmıştır. Kelly'e göre, sosyal beceriler kişiler arası ilişkilerde kullanılan, başkalarından olumlu pekiştireçler gelmesini sağlayan öğrenilmiş davranışlardır (Uzamaz, 2000).

Sosyal beceriler, başkalarından olumlu tepkiler getirecek ve olumsuz tepkilerin gelmesini önleyecek, başkalarıyla etkileşimi mümkün kılan, sosyal açıdan kabul edilebilir, çevrede etki bırakan, hedefe yönelik, sosyal içeriğe göre değişen, hem belirli gözlenebilir, hem de gözlenemeyen bilişsel ve duyuşsal öğeleri içeren öğrenilebilir davranışlardır (Cartledge ve Milburn, 1983; Yüksel, 1997; akt.: Uzamaz, 2000).

Şahin (2001), sosyal beceriyi, kişiler arası ilişkilerde, sosyal bilgiyi alma, çözümleme ve anlamının yanı sıra uygun tepkilerde bulunma, hedefe yönelik ve sosyal bağlama göre değişebilen hem belirli gözlenebilir hem de gözlenemeyen bilişsel ve duyuşsal öğeleri içeren ve öğrenilebilir davranışlar olarak tanımlamıştır.

Michelson (1981), sosyal beceri tanımlarının altı ortak noktasının bulunduğunu belirtmişlerdir. Bunlar (Akt., Yüksel, 2001) :

1. Öğrenme ile kazanılır.
2. Sözel ve sözel olmayan özel davranışlardan oluşur.
3. Tepki ve davranışları başlatmada etkilidirler.
4. Diğerlerinden gelen olumlu sosyal pekiştireçleri artırır.
5. Karşılıklı ilişkilerde gerekli zamanlamaya ve etkileşime dayalı davranışlardır.

6. Diğerlerinin sosyal statüsü, cinsiyeti ve yaşı gibi faktörlerden etkilenir şeklinde sıralanmaktadır.

Sonuç olarak sosyal beceriler için yapılan bütün tanımlar bu becerilerin toplum hayatının sürdürülmesi için yaşamsal beceriler olduklarını işaret etmektedir. Yine tanımlara bakıldığında çıkan bir diğer sonuç bu becerilerin öğrenilebilir beceriler olduğudur. Bu noktada sosyal beceri gelişiminde önce aile daha sonra da okulun sosyal beceri gelişiminde önemli elemanlar oldukları ortaya çıkmaktadır. Özellikle okul öncesi eğitim süreci çocukların toplumla karşılaştığı, toplumsal kuralları öğrendiği ilk kurum olma özelliği taşımaktadır. Okul öncesi eğitimin sosyal beceriler üzerindeki etkileri üzerinde yapılan araştırmalar, bu eğitim sürecinin çocukların sosyal beceri kazanımları üzerinde olumlu etkileri olduğunu göstermektedir (Gürkan, 1979; Bilecen 1994; Uğur, 1998; Çoban, 1999; Atılğan 2001; Özbek, 2003; Kök, Tuğluk ve Bay, 2005; Sylva, Melhuish, Sammons, Blatchford ve Taggart, 2004; Güven, Önder, Sevinç, Aydın, Balat, Palut, Bilgin, Çağlak ve Dibek, 2004; Öztürk, 2008; Erbay, 2008). Bu nedenle erken dönemde alınan eğitim sosyal beceri gelişiminin desteklenmesi açısından büyük önem taşımaktadır.

2.2.3. Sosyal Becerilerin Özellikleri ve Sınıflamaları

Sosyal becerilerin çok çeşitli tanımları olduğu gibi çok çeşitli sınıflamaları da bulunmaktadır. Bu sınıflamaların bazıları şu şekildedir: Goldstein ve arkadaşları, sosyal becerileri altı kategoride incelemişlerdir (Palut, 2003). Bunlar; başlangıç sosyal becerileri, ileri sosyal beceriler, duygularla başa çıkma becerileri, saldırganlığa alternatif beceriler, stresle başa çıkma becerileri, planlama becerileridir.

Rin ve Markler sosyal becerileri; kendini anlatma becerileri, çevresini genişletme becerileri, atılganlık becerisi, iletişim becerisi olmak üzere dört grupta incelemişlerdir (Bacanlı, 1999 b).

Eiser ve Fredericson ise, sosyal becerileri sözel, sözsüz ve motor olmak üzere üç grupta incelemiştir.

- Sözel içerik öğeleri; uygun bir istekte bulunma, bir isteği reddetme, kompliman yapma,
- Sözsüz öğeler; göz kontağı, gülümseme, sesin yüksekliği, konuşma akıcılığı ve duygusal ton,
- Motor öğeleri ise; duruş, jestler, kafa sallama ve yüz ifadeleri olarak belirtilmiştir (Palut, 2003).

Callderalla ve Merrel, çocuk ve ergen sosyal becerilerinde beş boyut olduğunu belirtmişlerdir. Bu boyutlar:

- Akranlarla ilişkili beceriler: Arkadaşlarını takdir etme, ihtiyaç duyduğa zaman arkadaşlarından yardım isteme, arkadaşlarına yardım etme, arkadaşlarını oyuna davet etme, kolaylıkla arkadaşlık kurma, arkadaşlarıyla konuşma, tartışmalara katılma gibi arkadaşlık ilişkilerini olumlu yönde etkileyen becerilerdir.
- Kendini kontrol etme becerileri: Kızgınlığını kontrol etme, kurallara uyma, problemler karşısında serinkanlı olma, başkalarıyla uzlaşma ve eleştirileri kabul etme gibi bireyin kendisini kabul etmesini sağlayan becerilerdir.
- Akademik beceriler: Bağımsız olarak çalışma, verilen yönergeleri yerine getirme, boş zamanlarını uygun bir şekilde kullanma ve ihtiyaç duyduğunda yardım isteme gibi bireylerin başarılı olmalarını sağlayan becerilerdir.
- Uyum becerileri: Yönergelere uyma, kurallara uyma, eşyalarını paylaşma, sorumluluklarını yerine getirme gibi başkalarının bireyden beklediklerini yerine getirme davranışları yer almaktadır.

→ Atılganlık becerileri: Başkalarıyla konuşmak için girişimde bulunma, oyun oynamak için arkadaşlarını davet etme, yeni insanlara kendini tanıtmak, duygularını ifade etme gibi beceriler yer almaktadır (Avcıoğlu, 2005).

Akkök (1996), ise sosyal becerileri altı grupta incelemiştir:

- İlk kazandırılacak beceriler: Dinleme, konuşmayı başlatma ve sürdürme, soru sorma, teşekkür etme, kendini ve başkalarını tanıtmak, iltifat etme, yardım isteme, bir gruba katılma, yönerge verme ve yönergelere uyma, özür dileme ve ikna etme.
- Grupla bir işi yürütme: Grupla iş bölümüne uyma, sorumluluğu yerine getirme, başkalarının görüşlerini anlamaya çalışma.
- Duygulara yönelik beceriler: Kendi duygularını anlama, duygularını ifade etme, başkalarının duygularını anlama, karşı tarafın kızgınlığı ile başa çıkma, sevgiyi ve iyi duyguları ifade etme, korku ile başa çıkma ve kendini ödüllendirme.
- Saldırgan davranışlarla başa çıkmaya yönelik beceriler: İzin isteme, paylaşma, başkalarına yardım etme, uzlaşma, kızgınlığı kontrol etme, hakkını koruma, alay etmeyle başa çıkma, kavgadan uzak durma.
- Stres durumlarıyla başa çıkma: Başarısız olan bir durumla başa çıkma, grup baskısıyla başa çıkma, utanılan bir durumla başa çıkma, yalnız bırakılma ile başa çıkma.

- Plan yapma ve problem çözme: Ne yapacağına karar verme, problemin nedenini araştırma, amaç oluşturma, bilgi toplama, karar verme ve bir işe yoğunlaşma.

Rogers ve Ross, okul öncesi ve ilköğretim çağındaki çocuklara özgü sosyal becerileri üç grupta toplamıştır (Uz, 2003):

- Bir sosyal durumda neler olduğunu değerlendirme yeteneği,
- Oyun grubundaki eylemleri ve çocukların gereksinimlerini algılama ve doğru olarak yorumlama becerisi ve
- Olası eylem şekillerini hayal etme ve en uygununu seçme becerisidir..

Çetin, Bilbay ve Kaymak (2002), sosyal becerilerin özelliklerini şu şekilde sınıflamışlardır.

- Öncelikli olarak öğrenme (örneğin gözlemlleme, örnek alma, canlandırma ve geribildirim) yoluyla kazanılır.
- Belirli sözel ve sözsüz davranışlardan oluşur.
- Etkin ve uygun tepkileri, örnek alınan davranışları içerir.
- Sosyal çevreden gelen olumlu tepkilerin artmasını sağlayarak, var olan sosyal becerilerin gelişmesine olanak tanır.
- Çevrenin (durum ve ortamın) özelliklerinden etkilenir.
- Sosyal başarıdaki yetersizlikler belirlenebilir ve duruma uygun eğitim programları hazırlanabilir.

Sonuç olarak sosyal beceriler temelleri erken dönemde atılan davranış kalıplarıdır. Okul öncesi eğitim basamağında çocuk çevresindeki insanlarla olumlu ilişkiler kurmayı öğrenir. Çocuğun topluma ve sosyal yaşantılara karşı tutumlarının biçimi, başkalarıyla nasıl geçineceği, geniş ölçüde yaşamın ilk yıllarındaki öğrenme deneyimlerine bağlıdır. Bu deneyimler de çocuğa verilen fırsatlara, bu fırsatları değerlendirebilmek için sahip olduğu motivasyona, Okul yada iyi bir okulöncesi eğitim kurumunda çocuklar, bu alanda yetişmiş eğitici

ve uzmanların denetim ve yönetiminde, her yönden gelişmelerini sağlayacak etkinliklerde bulunabilirler. Kısaca, okulöncesi eğitim kurumu çocuğun birçok yönden gelişmesinde olduğu gibi toplumsal gelişmesinde de etkili bir kurumdur (Oktay,1993; Dönmezer, 1997).

2.3. Özdüzenleme Becerisi

2.3.1. Özdüzenlemenin Tanımı

Özdüzenleme becerisinin başarı ve akademik performansın en önemli etmenlerinden birisi olduğu düşünülmektedir (Üredi ve Üredi, 2005). İlk olarak Albert Bandura tarafından ifade edilen öz düzenleme becerisi; bireyin göstereceği davranışlarla ilgili kendi yeteneklerini ve kapasitesini düşünmenin önemi üzerinde odaklanmıştır (Çiltaş, Bektaş, 2009).

Zimmerman (2008)'a göre öz düzenleme, “amaçlar belirleme, bu amaçları gerçekleştirmek için stratejiler geliştirme ve bu stratejilerin kazandırdıklarını denetleme” becerisidir.

Pintrich (2000) özdüzenlemeyi “öğrencilerin, kendi öğrenme hedeflerini belirledikleri, bilişlerini, motivasyonlarını ve davranışlarını düzenlemeye çalıştıkları, hedefleri ve çevrelerindeki bağlamsal özellikler tarafından yönlendirilip, sınırlandırıldıkları, aktif ve yapıcı bir süreç” olarak tanımlamaktadır.

Zimmerman (1990)'a göre ise öz-düzenleme stratejileri, öğrencilerin işine yarayacağını düşündüğü ve hedeflediği bilgi ya da becerileri kazanmak amacıyla yürüttüğü işlemlerdir. Zimmerman özdüzenleme becerileri yüksek bireylerin özelliklerini şu şekildedir:

- Belirli ulaşılabilir bir hedef belirleme yeteneği,
- Öğrenme yönelimi,
- Yüksek özyeterlilik,
- Konuya içsel ilgi,

- Edime önem,
- Kendi kendine öğretim ve/veya imge kullanmaya eğilim,
- Sürecin özgözlemi,
- Özdeğerlendirme,
- Olumsuz sonuçları yetenek sınırlılıkları yerine, yanlış öğrenme yöntem veya uygulamalarına, olumlu sonuçları ise yeteneğe yükleme eğilimi,
- Bağlamsal etkenlere uyum sağlama yeteneği (Jantz, 2010).

2.3.2.Özdüzenlemenin Gelişimi

Bireyin bir hedefe ulaşmak için kendi duygu, düşünce ve davranışlarını yönlendirmesi (Zimmerman, 2002) olarak tanımlanan öz düzenlemenin gelişimi ile ilgili araştırmalar küçük yaşların önemini vurgulamaktadır (Raffaelli, Marcela, Crockett, Lisa, Shen, 2005; Bronson, 2000). Çocuğun gelişme sürecindeki ilk desteği olan aile ortamının önemini vurgulayan araştırmalara göre özellikle anne, çocuğun bağımsız, kararlı ve ayrı olma isteğine, kimliğine ve farklılıklarına izin vermeli ve bunları geliştirmelidir. Anne ya da ailenin çocuğunun kendine özgü bir yaşamı olmasına, bağımsızlaşmasına ve uzaklaşmasına izin vermemesi durumunda, çocuğun öğrenme süreçleri dahil olmak üzere yaşamda hiç bir sorumluluğu almamasına zemin hazırlanmış olur. (Cloud ve Townsend 1996)

Çocuğun bütün gelişimsel süreçleri öz düzenlemenin gelişimi ile yakından ilgilidir. Erikson'un Psiko-sosyal Gelişim Kuramı'na göre insanın yaşamında belli başlı sekiz kritik dönem vardır. Her dönemde de atlatılması gereken bir kriz, bir çatışma bulunmaktadır. Eğer bu krizler başarılı şekilde atlatılmazsa bireyin gelişiminde sorunlar ortaya çıkar (Senemoğlu, 2000:80) Bu evreler arasında özdüzenleme yapısını en fazla etkileyebilecekler arasında 1. evre (güvene karşı güvensizlik), 2. evre (özerkliğe karşı utanma ve şüphecilik) ve 3. evre (girişkenliğe karşı

suçluluk duygusu) önemli gözükme (İsrail, 2007). Bu üç evre genellikle çocuğun okul öncesine kadar olan dönemini kapsamaktadır ki bu yaş aralığının beynin gelişimi için önemli olduğu birçok araştırmada kanıtlanmıştır (Caine ve Caine 1991; akt., İsrail, 2007).

Raffaelli, Crockett ve Shen (2005), özdüzenleme beceri düzeylerinin erken çocukluktan (4-5 yaş) orta çocukluğa (8-9 yaş) kadar çoğunlukla artış gösterdiğini, orta çocukluktan erken ergenliğe (12-13 yaş) kadar artmadığını bulmuşlardır. Özdüzenlemenin artış gösterdiği dönem olarak işaret edine süreç okul öncesi dönem özellikle anasınıfına ve ilköğretimin ilk yıllarıdır. Özdüzenleme gelişimi özellikle küçük yaşlarda hızlı bir gelişim göstermekle birlikte ilköğretim çağına özdüzenleme becerilerinin kazanılmasında önemli olduğu gözükme. Bu dönemde özdüzenleme becerisindeki gelişme çocukların akademik işlerle tanışmaları, problem çözmeye başlamaları, sosyal bir ortamda bulunmaları, öğretmenlerinden ve akranlarından yardım görmelerinden kaynaklandığı düşünülebilir. Ayrıca biyolojik bakımdan, beynin gelişiminin bu dönemde tamamlanması özdüzenleme düzeyindeki kararlılığı açıklamaktadır (İsrail, 2007).

2.3.3. Özdüzenleme Stratejileri

Öz düzenleme yaparken öğrenciler kendi çabaları ile öğrenirler ve belli amaçlara ulaşmak için belli stratejiler kullanırlar. Zimmerman'dan uyarlanan öz düzenleme stratejileri şu şekildedir (Ley, Young; 1999; akt; Çetin ve Gelbal, 2008):

→ *Kendini Değerlendirme*: Öğrencinin çalışmalarının kalitesiyle ve geçmişle ilgili etkinlikler. Örneğin bitirilmiş işin kalitesini değerlendirme.

- *Örgütlenme ve Dönüştürme:* Öğrencinin öğretim malzemelerini, öğrenmeyi geliştirecek biçimde açık yada kapalı olarak yeniden düzenlemesi. Örneğin bir raporu yazmadan önce plan yapma, özet çıkarma, resimler çizme, kavram haritaları oluşturma gibi.
- *Amaç Koyma ve Planlama:* Öğrencinin amaç koyma, yapılacakları listeleme, zamanlama ve bitirmeyle ilgili planları. Örneğin sınavlardan birkaç gün önce çalışmaya başlama ve kendini hızlandırma.
- *Bilgi Arama:* Öğrencinin gerekli olabilecek bilgileri ve kaynakları sağlamasıdır. Örneğin çalışmaya başlamadan önce kütüphaneye gidip mümkün olduğu kadar çok bilgi ve kaynak toplama.
- *Kayıt Tutma ve Çalışmayı Yönetme:* Öğrencinin olayları ve sonuçları kaydetmesi. Örneğin tartışmalarda not alma yada bilmediği sözcüklerin listesini yapma, konuyu bir başkasına öğretme, kafasında şekillendirmesi gibi.
- *Çevresel Yapılandırma:* Öğrencinin fiziksel çevre ile ilgili öğrenmeyi kolaylaştırıcı önlemler alması. Örneğin çalışma sırasında kendisini rahatsız eden her şeyden uzak durma.
- *Sonuçlarla İlgili Planlama:* Öğrencinin başarı ve başarısızlık durumundaki ödül yada cezaları tasarlaması. Örneğin sınavı iyi geçerse kendini sinemaya giderek ödüllendirmeyi planlama.
- *Tekrarlama ve Ezberleme:* Öğrencinin öğrenme malzemesini ezberleme çalışmaları. Örneğin matematik formüllerini ezberleyene kadar her yere yazması.
- *Yardım Alma:* Öğrencinin çalışırken karşılaştığı güçlüklerde arkadaş, öğretmen yada başka kişilerden yardım alması.

→ *Tekrar Etme*: Öğrencinin notları, testleri yada kitapları tekrar gözden geçirmesi.

Nota, Soresi, ve Zimmerman, (2004), ise her bir öz düzenleme stratejilerini tanımlayarak örnekler vermişlerdir. Öz düzenlemeye dayalı öğrenme stratejileri, bu stratejilerin tanımları ve öğrencinin stratejiyi kullanırken ortaya çıkan düşüncelerini içeren şekil aşağıda yer almaktadır.

Şekil 1: Öz düzenleme Stratejileri

Kategoriler ve stratejiler	Tanımlar
1. Kendini değerlendirme	<i>Çalışma akışını ya da niteliğini kendi kendine değerlendiren öğrenci davranışlarını ifade eden cümleler; “Doğru yaptığımdan emin olmak için çalışmamı kontrol ederim”.</i>
2. Örgütlenme transferi ve güçlendirme	<i>Öğrenmeye katkı sağlamak için, öğrencinin açık bir şekilde ifade ederek veya zihninde tasarlayarak öğretim materyallerini yeniden düzenlediğini gösteren cümleler; “Kağıdına yazmadan önce bir taslak Hazırlarım”.</i>
3. Hedef belirleme ve plan yapma	<i>Sıraya koyma, zamanı yönetme, etkinlikleri tamamlamak için eğitimsel hedefler belirleme, alt hedefler belirleme ve planlama yapan öğrenci davranışlarını ifade eden cümleler; “Sınavlardan iki hafta önce çalışmaya başlarım ve çalışma hızımı kendim ayarlarım”.</i>
4. Bilgiyi arama	<i>Bir görevi aldığı zaman daha fazla bilgi elde etmek için çaba harcayan öğrenci davranışlarını ifade eden cümleler; “Bildiklerimi yazıya aktarmadan önce daha fazla bilgi sahibi olabilir miyim düşüncesi ile kütüphaneye giderim.”</i>
5. Kaydetme ve kişiselleştirme	<i>Olayları ve sonuçları kayıt etmek (not almak) için çaba harcayan öğrenci davranışlarını ifade eden cümleler; “Sınıfta konuşulanları not alırım”. “Yanlış kullandığım kelimelerin listesini tutarım”.</i>
6. Öğrenme çevrelerini yapılandırma	<i>Öğrenmeyi kolaylaştırmak için fiziksel ortam seçmek veya değiştirmek için çaba harcayan öğrenci davranışlarını ifade eden cümleler; “Dikkatimi dağıtan bir şeyden</i>

	<i>uzaklaşırım". "Yaptığım işe konsantre Olabilmek için radyoyu kapatırım".</i>
7. Kendi sonucunu değerlendirme	<i>Başarısı için ödül, başarısızlığı için kendisine ceza veren öğrenci düşüncelerini veya hayallerini ifade eden cümleler; "Sınavdan iyi not alırsam, kendime sinemaya gitme ödülü vereceğim".</i>
8. Tekrar ve hafızayı güçlendirme	<i>Tekrar ve çeşitli alıştırmlar yaparak hafızasını güçlendirmeye çaba harcayan öğrenci davranışlarını ifade eden cümleler. "Bir matematik sınavına hazırlanırken, formülü unutmamak için tekrar tekrar Yazarak çalışıyorum."</i>
9-11. Sosyal yardım isteme	<i>Arkadaşlarından, öğretmenlerinden ve yetişkinlerden yardım isteyen öğrenci davranışlarını ifade eden cümleler; " Eğer matematik ödevinde bir problem ile karşılaşsam, arkadaşımından yardım isteyeceğim"</i>
12-14. Kayıtları gözden geçirme	<i>Sınıfta yapılan veya diğer sınavlara hazırlanırken benzer sınavları, aldığım notları veya ders kitaplarını tekrar okumaya çaba harcayan öğrenci davranışlarını ifade eden cümleler; "Sınava hazırlanırken aldığım notları tekrar gözden geçiririm."</i>
15. Diğer	<i>Öğretmenler, aileler ve tüm belirsiz sözel verilen tepkiler gibi diğer insanlar tarafından başlatılan davranışlarını ifade eden cümleler; "Öğretmenim ne söylerse yaparım".</i>

*Cabı, (2009)

Yapılan araştırmalar, özdüzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlarla akademik başarı arasında yüksek bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur (Bronson, 2000; Pintrich ve De Groot, 1990; Soung Youn, 2001; Young, 2005). Zimmerman (1990)'a göre öz-düzenleme becerisi gelişmiş olan öğrenenler, pasif sınıf arkadaşlarının aksine eğitimsel görevlere güvenle, gayretle ve bir tür hazır olma hissi ile yaklaşırlar. Kendi başarı sonuçlarının sorumluluğunu alan bu tür öğrenenler, kötü çalışma koşulları, karışık ders

kitapları gibi engellerle karşılaştıklarında bile başarılı olmanın yolunu bulurlar ve ihtiyaçları olduğunda derinlemesine araştırma yaparak bir konuyu en iyi şekilde öğrenmek için ellerinden geleni yaparlar. Bu nedenle de yüksek düzeyde başarıya sahip oldukları söylenebilir. Bu nedenle öz düzenleme becerisinin eğitim- öğretim süreçleri açısından verimi arttırmada gerekli ve önemli olduğu söylenebilir.

Araştırmaların işaret ettiği bir diğer konu öz düzenleme becerilerin gelişiminin erken döneme dayandığıdır (Bronson, 2000). Bu nedenle çocukların bu becerileri kazanma sürecinde aile ve okul öncesi eğitim sürecine önemli görevler düşmektedir. Okul öncesi eğitimde çocuklarda öz düzenleme becerilerinin gelişimini desteklemeye yönelik aktivitelere yer verilmesi ve öz düzenleme gelişimi konusunda aileye rehberlik edilmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

2.4. Duygusal Zekâ

2.4.1. Duygusal Zekânın Tanımı ve Önemi

Duyguların düşüncelerden bağımsız olamayacağı düşünüldüğünden bu konuya duyulan ilgi yaşamsal önem kazanmaktadır. Duygular ve düşüncenin arasındaki ilişkiye duyulan ilgi, insan zekâsının farklı boyutlarının tartışılmakta olduğu bugünlere ulaşılması duyguların gücünün kabul edilişinin bir sonucudur.

Duygu, algının kavramsallaşması ve yaşantıya girmesidir (Turgut, 1993: 269). Türk Dil Kurumu Sözlüğünde duygu kelimesi “belirli nesne, olay veya bireylerin insanın iç dünyasında uyandırdığı izlenim” olarak tanımlanmaktadır. Dökmen (2001:107), ise duygu kavramını kişinin belli bir anda algıladıkları, hissettikleri, içindeki istekler, heyecan uyandıran iç yaşantıların adı “duygu”dur, olarak tanımlamıştır.

Davranışlara güç vermek ve onları yönetmek için duygular kritik önem taşır. İnsanın duygusal zekasının keşfi, sosyal bir varlık olan insanın temel yapısını direkt ilgilendiren özellikte olması duygusal zekanın gördüğü büyük ilginin nedenini açıklamaktadır (Tekin-Bender). Mayer, Salovey ve Caruzo (2000) zekayı, zihinsel yeteneklerin bir hiyerarşisi olarak düşünürler. Duygusal zeka çatısı, bireysel farklılıklar üzerinde var olan kapasiteyi işleyerek bilgiye dönüştürmeyi organize etmektedir (Tekin-Bender,2006:23).

Duygusal zekanın tanımları , bireyin kendisinin ve başka insanların duygularını diğerlerinden ayırt edebilme ve onları düşünce ve eylemlerinde rehber olarak kullanmak için izleme yeteneğini kapsayan sosyal zekanın bir tipi

olduğu ve duyguların bireyin yararına kullanılmasına yönelmesi yönündedir (Jaeger, 2003).

Mayer ve Salovey (1997, akt; Mecabe, 2010) duygusal zekayı duyguları algılama, onlara erişme ve düşünceye yardım edecek bir şekilde duygular üretme; duyguları ve duygusal bilgiyi anlama ve duyguları duygusal ve entelektüel bilgiyi geliştirecek şekilde düzenleme yeteneği olarak tanımlamışlardır. Duygusal zeka, zekanın geleneksel sözel/uzamsal boyutlarından farklı bir grup yetenekten oluşmaktadır. Bu yetenek grubu, psikolojik işlemlerden daha komplekstir ve bütünsel işlemlere doğru dört seviyeli bir hiyerarşiyi yansıtır. Bunlardan, duyguları anlama, değer biçme ve ifade etme yeteneği en düşük seviyede; bilişi kolaylaştırmak için duyguları kullanma yeteneği ikinci seviyededir. Üçüncü seviye duyguların analizi ve anlaşılması yeteneğini kapsar ve duygusal ve bilişsel büyümeyi kolaylaştırmak için duyguları düzenleme yeteneği, duygusal zekanın en karmaşık seviyesini yansıtır (Newsome, Day, Catano, 2000:1006). Duygusal zeka motivasyon, empati ve sosyal beceriler içerir. Goleman'a göre, duygusal zekayı insanın niteliklerini belirlemek için ölçmek önemlidir. Ancak bu yolla kendimizi nasıl algılayacağımızı ve diğer insanlarla nasıl etkileyeceğimizi anlayabiliriz (Ciarrochi, Chan, Caputi, 2000; Mayer, Caruso, Salovey, 1999).

Duygusal Zeka kavramı, ilk olarak 1990'da akademik dergilerdeki iki makale ile gündeme gelmeye başlamıştır (Salovey, Mayer, 1990). Salovey ve Mayer (1990) duygusal zekayı bireyin kendisinin ve diğer insanların duygularını gözlemleme, ayırt edebilme ve bu bilgileri kişinin kendi düşünceleri ve davranışlarına rehberlik etmek amacıyla kullanılması için bir yetenek olarak tanımlanmıştır. Daha sonra Goleman'ın dönemin en iyi satan kitabı olan "Duygusal Zeka"sı ile daha da popüler olmuştur. 1990 yılına kadar, yapılan şeyler, her ne kadar tam olarak duygusal zeka kavramının şimdiki halini yansıtmasa da (Salovey ve Mayer, 1990), literatürde nispeten uzun

zamandan beri bulunmaktadır (Greenspan,1989; akt., Petrides, Frederickson ve Furnham, 2004).

Goleman (1995:50) duygusal zekâyı, kişinin kendini harekete geçirebilme, aksiliklere rağmen yoluna devam edebilme, dürtüleri kontrol ederek tatmini erteleyebilme, ruh halini düzenleyebilme, sıkıntıların düşünmeyi engellemesine izin vermeme, kendini başkasının yerine koyabilme ve umut besleme özelliği olarak tanımlamıştır.

Mayer ve Salovey (1997:10) ise duygusal zekâyı duyguları algılama, onlara erişme ve düşünceye yardım edecek bir şekilde duygular üretme; duyguları ve duygusal bilgiyi anlama ve duyguları duygusal ve entelektüel bilgiyi geliştirecek şekilde düzenleme yeteneği olarak tanımlamışlardır (akt; Mecabe, 2010).

Acar (2001:55) duygusal zekâyı, bireyin yaşamında bir başarı belirleyicisi ve öncelikle kendine ait duyguların fark edilebilmesi, duyguların uygun şekilde kontrol edilebilmesi ve hedeflere ulaşılabilmesi için öz motivasyonun gerçekleştirilebilmesi ile ilişkili bireysel yetenek ve beceriler ile birlikte, karşıdaki kişilerin duygularını fark etme, kendini onların yerine koyabilme ve çevredeki kişilerle iyi ilişkiler içinde etkileşim kurabilme ile ilişkili sosyal yetenek ve becerilerin bir kombinasyonu olarak tanımlar.

Baltaş (2006:7)' a göre ise duygusal zekâ kendimizle ve başkalarıyla başa çıkabilmeyi kolaylaştıran duyguları tanıma, anlama ve etkin biçimde kullanma yeteneğidir.

İşmen (2004)'ün aktardığına göre Salovey ve Mayer (1990) duygusal zekayla ilgili beş alan tanımlamışlardır: Kişisel farkındalık, duyguları yönetme, kişiliğin motivasyonu (motivating self), empati ve ilişkileri idare etme. Sternberg (1999) ise duygusal olarak zeki olan insanların engelleri, meydan okumanın bir parçası olarak veya kişiye faydası olan bir durum olarak kabul ettiklerini ve aktif bir şekilde rol model aradıklarını ifade etmiştir. Saarni (2011), duygusal yeterliklerin, hali hazırda var olan sosyal yapının talepleri ile baş edebilmek için gerekli olan becerilere odaklandığını söylemektedir. Bu durumda verilebilecek olan tepkiler uyum sağlamaya yöneliktir ve bireylerin (a) hedeflere ulaşma; (b) meydan okumalarla baş etme; (c) etkili problem çözme için duygusal canlandırmayı başarma; (d) diğerlerinin ne hissettiğini ayırt etme; ve (e) duygu iletişiminin ve kişisel sunumun ilişkileri nasıl etkilediğini fark etmesine yardım eder (Buckley, Storino ve Saarni, 2003).

Sonuç olarak duygusal zeka, duygularını tanıma, anlama, ifade etme, duygu kontrolü ve empatiyi içeren bir beceriler bütünü olarak tanımlanmıştır. Günümüzde duygusal zeka kavramı gerek eğitim, gerekse iş yaşamında önemsenen bir konudur.

2.4.2. Duygusal Zeka Modelleri

Duygusal zekanın birçok ölçme ve tanımlama yöntem-modeli olmasına rağmen, birçok araştırmada kullanılan ve en fazla dikkat çeken üç ana modeli göze çarpmaktadır. Bunlardan ilki, Mayer, Salovey ve Caruso (2000)'nin duygusal zekayı, duyguları işlemleyen bir grup bilişsel yeterlik olarak tanımladıkları modeldir. İkincisi, duygusal zekayı, bireylerin günlük zorluklarla baş edip onlara uyum göstermesini sağlayan, duygusal ve sosyal zeka olarak isimlendirilen Bar-On (2000)'un modelidir. Üçüncüsü ise, duygusal zekâyı, kariyer başarısında etkili olan duygusal ve sosyal yeterlikler ve beceriler olarak tanımlayan Goleman ve Boyatzis'in (Boyatzis, Goleman ve Rhee, 2000) ileri sürdüğü duygusal yeterlik modelidir.

2.4.2.1. Mayer ve Salovey'in Duygusal Zeka Modeli:

Mayer ve Salovey'e (1990) göre duygusal zekâ, duygusal bilginin bilişsel işlemleşmesini içeren bilişsel yetenek olarak karakterize edilmektedir. Bu model duygusal zekâyı, ölçümlerinde yetenek temelli testleri kullanan geleneksel zekâ gibi ele alır (Mayer, Salovey ve Caruso, 2000). Duygusal zekâyı “duyguları algılama ve ifade etme, duyguyu anlama ve kişinin kendisinde ve diğerlerindeki duyguyu düzenleme yeteneği” olarak tanımlayan Mayer ve Salovey' in (1990) duygusal zekâ modeli dört boyutludur.

- Duyguları algılama yeteneği,
- Duyguların işaretlerini ve etkilerini dikkate alma,
- Duygusal işaretler, zamana ait belirtiler ve onların etkileşimiyle ilgili anlamlandırma,
- Hislerden anlama doğru duyguların yönetimi.

Mayer ve Salovey'in duygusal zeka modelini aşağıdaki şekille yer almaktadır (Köksal, 2007).

Şekil 2: Mayer ve Salovey modelinin yapısı

<i>Duygusal Zekânın Mayer ve Salovey Modelinin Yapısı</i>
<i>I. Duyguları Algılama</i> <i>1. Duyguları fiziksel durumlara ve düşüncelere göre tanımlayabilme yeteneği</i> <i>2. Duyguları diğer insanlarda tanımlayabilme yeteneği</i> <i>3. Duyguları tam olarak ifade edebilme yeteneği</i> <i>4. Duyguların dürüst olup olmadığını ayırt edebilme yeteneği</i>
<i>II. Duyguyla Düşünceleri Canlandırma</i> <i>1. Duyguların dikkati yönlendirmesi ve düşünceye öncelik vermesi</i> <i>2. Duyguların yargılamaya yardımcı olması</i> <i>3. Duygusal değişimlerin bakış açılarını değiştirmesi</i> <i>4. Duygusal durumların özel problem çözme yaklaşımlarını teşvik etmesi</i>
<i>III. Duyguları Anlama ve Analiz Etme: Duygusal Bilgiyi Kullanma</i> <i>1. Duyguları etiketleyebilme yeteneği</i> <i>2. Duyguların taşıdığı anlamları yorumlayabilme yeteneği</i> <i>3. Karmaşık duyguları veya harmanlanmış duyguları anlayabilme yeteneği</i> <i>4. Duygu geçişlerinin farkına varabilme yeteneği</i>
<i>IV. Duygusal ve Zihinsel Gelişmeyi İlerletmek İçin Duyguların Yansıtılmalı Düzenlenmesi</i> <i>1. Hoşa giden ve gitmeyen duygulara karşı açık olabilme yeteneği</i> <i>2. Duygularla iç içe olabilme veya ilgisini kesebilme yeteneği</i> <i>3. Duyguları hem kendi içinde hem de diğerlerinde gözlemleyebilme yeteneği</i> <i>4. Duyguları bastırmadan yönetebilme yeteneği</i>

* Köksal, (2007).

Mayer, Caruso ve Salovey (1999), duygusal zekanın IQ ile ilişkili fakat ondan farklı bir kavram olduğunu ifade etmişlerdir. Bu veriye ilk ölçüm araçları olan Çoğul Faktör Duygusal Zeka Ölçeği (Multifactorial Emotional Intelligence Scales MEIS) ile akademik zeka arasında yaptıkları karşılaştırmalı analizler sonucu ulaşmışlardır. Modelin üçüncü bileşeni olan duygusal bilgiyi anlama, duygusal zekanın bilişsel yönünü yansıtmaktadır. Çünkü duyguları etiketleyebilme ve sundukları anlamları yorumlayabilme bilişsel bir süreç gerektirir ki bu aynı zamanda IQ ile ilişkilidir (Köksal, 2007).

2.4.2.2. Bar-On ‘un Duygusal Zeka Modeli:

Bar-On (1997) ise duygusal zekayı, bir kişinin çevresel baskı ve taleplerle baş etmede başarılı olmasını sağlayan beceriler ve bu doğrultudaki kişisel, duygusal ve sosyal yeterlikler dizisi olarak tanımlamıştır. Bar-On (1997) duygusal zekâyı kavramı için karmaşık bir model öne sürmüştür. Bar-On beş ana modelinde beş ana boyut bulunmaktadır. (Acar, 2001).

1. Kişisel Beceriler: Bireyin kendisiyle olan ilişkisi, kendi içindekileri değerler olarak tanımlanmaktadır. Bu boyutun alt boyutları, duygusal benlik bilinci, kendine güven, kendine saygı, kendini gerçekleştirme ve bağımsızlık boyutlarıdır.

2. Kişilerarası Beceriler: Kişiler arası boyut, kişiler arası yetenek ve faaliyetler olarak ifade edilmektedir. Bu ana boyutun alt boyutları; empati, bireylerarası ilişkiler ve sosyal sorumluluktur.

3.Uyumluluk: Uyumluluk boyutu ise, problem çözme, gerçeklik ölçüsü ve esneklik alt boyutlarından oluşmaktadır.

4.Stresle Başa Çıkama: Bu boyut stres toleransı ve dürtü kontrolü boyutlarından oluşmaktadır.

5.Genel Ruh Durumu: Genel ruh durumu, mutluluk ve iyimserlik boyutlarından oluşmaktadır.

Bar-on duygusal zeka modelinin yapısı aşağıdaki şekilde yer almaktadır.

Şekil 3: Bar-on modelinin yapısı

<i>Duygusal Zeka Bar-on Modelinin Yapısı</i>
<i>I. Bireyiçi Bileşenler</i> Özsaygı Duygusal öz farkındalık Özgüven Bağımsızlık Kendini Gerçekleştirme
<i>II. Bireylerarası Bileşenler</i> Empati Sosyal Sorumluluk Bireylerarası İlişkiler
<i>III. Uyum Bileşenleri</i> Gerçekliğin test edilmesi Esneklik Problem Çözme
<i>IV. Stres Yönetimi Bileşenleri</i> Stres tolerasyonu Dürtü Kontrolü
<i>V. Genel Ruh Hali Bileşenleri</i> Optimistlik Mutluluk

* Bar-on, (2000)

Bar-On kendi modeline yönelik geliştirdiği envanterle, kişilerin başarı potansiyelini ölçmeyi ve IQ ölçümlerinin eksik bıraktığı yanları tamamlamayı hedeflemiştir (Crowe-Fraley, 1999; akt. Çakar ve Arbak, 2004). Bar-On modeli ve ölçme aracı 17 yıl içinde 6 temel basamaktan geçerek geliştirilmiştir.

Bunlar, (1) literatür taramasında ruhsal olarak iyi oluşı etki eden birçok çeşitli duygusal ve sosyal yeterlilikler tanımlanmış ve mantıklı bir şekilde gruplandırılmıştır, (2) su yüzüne çıkan, temel duygusal ve sosyal yeterlilikler kümesi ayrıntılı bir biçimde tanımlanmıştır, (3) ilk başta ortalama 1000 soruluk bir havuz oluşturulmuştur, (4) uygulamalar ve istatistiksel işlemlerin ardından 15 alt testten oluşan 133 maddelik bir ölçek oluşmuştur, (5) 1996'da, norm çalışmaları için ölçeğin son hali 3831 Güney Amerikalı yetişkin üzerinde uygulanmıştır, (6) hala kültürler arası norm çalışmaları devam etmektedir. Bununla birlikte Bar-On EQ-i 30'dan fazla dile çevrilmiştir (Köksal, 2007).

2.4.2.3. Goleman'ın Duygusal Zeka Modeli:

Goleman (1995), duygusal zekayı bireyin kendisini motive etmesini; dürtülerimizi kontrol etmesini ve keyif veren durumları erteleyebilmesini; duygu durumlarının düzenleyebilme ve empatik olmayı sağlayan yeterlilikler olarak tanımlamıştır. Goleman kendi duygusal zeka modelini geliştirirken Mayer ve Salovey modelini temel almış ve duygusal zeka kavramını iki yeterlilik şeklinde incelemiştir (Goleman, 1995, 1998).

1.Kişisel Yeterlilik: Bu beceriler, duyguların farkında olma, onları değerlendirebilme, duygularını kontrol etme, vicdan sahibi olma, yeniliklere karşı direnç geliştirmeme ve değişimler karşısında duygularını uyum içerisinde ifade edebilmeyi içeren kendine yön verme, başarılı olabilmek için kendini yönlendirebilme, inisiyatifi elinde tutma ve iyimser olmayı içeren motivasyondan oluşur.

2. Sosyal Yeterlilik: Başkalarını anlama, geliştirme, hizmete yönelik olma, çeşitlilikten yararlanarak bunu farklılık ve ayrımcılık olarak görmeme, siyasi anlamda tercih sahibi olma, bunu rahatlıkla savunabilmeyi içeren empati ve etki, iletişim, çatışma yönetimi, liderlik, değişim katalizörlüğü, bağ kurabilmek, işbirliği ve dayanışma ile takım yeteneklerini içeren sosyal becerilerden oluşur (Koroğlu Semiz, 2006:31).

Goleman (1995: 61), duygusal yetenekleri ise beş ana başlık altında topladığını belirtmiştir. Bunlar:

1. Öz bilinç (kendini tanıma): Bir duyguyu oluşurken fark edebilme yeteneğidir. Duygularını tanıyan kişiler, hayatlarını daha iyi idare ederleri karar gerektiren konularda ne düşündüklerinden emindirler.

2. Duyguları idare edebilmek: Duyguları uygun biçimde idare yeteneğidir. Duyguları uygun biçimde idare yeteneği, öz bilinç temeli üstüne gelişir. Bu yeteneği zayıf olan kişiler sürekli huzursuzlukla mücadele ederken, kuvvetli olanlar ise hayatın tatsız sürprizleri ve terslikleriyle karşılaştıktan sonra kendilerini daha kolay toparlarlar.

3. Kendini harekete geçirmek: Duyguları bir amaç doğrultusunda toparlayabilmek, dikkat edebilme, kendini harekete geçirebilme, kendine hakim olabilme ve yaratıcılık yeteneğidir. Bu becerilere sahip kişiler, yaptıkları her işte daha üretken ve etkili olabilmektedirler.

4. Başkalarının duyularını anlamak: Empati yeteneğidir. Empatik kişiler başkalarının neye ihtiyacı olduğunu, ne istediğini gösteren belli belirsiz sosyal sinyallere karşı daha duyarlıdır.

5. İlişkileri yürütebilmek: Sosyal yeterlilik yeteneğidir. Bu yeteneği gelişmiş kişiler insanlarla sürtüşmesiz bir etkileşim sürdürmeye dayalı her alanda başarılı olurlar ve iyi bir sosyal yaşam sürdürürler.

Goleman'ın duygusal zeka modelinin genel yapısı aşağıdaki şekilde yer almaktadır.

Şekil 4: Goleman modelinin yapısı

<i>Duygusal Zeka Goleman Modelinin Yapısı</i>
<i>I. Kişisel Farkındalık Kümesi</i> <i>Kişinin kendi duygularının farkında olması</i> <i>Kişinin gerçekçi bir şekilde kendini değerlendirebilmesi</i> <i>Kişinin özgüven duyabilmesi</i>
<i>II. Sosyal Farkındalık Kümesi</i> <i>Empati</i> <i>Kurumsal Farkındalık</i> <i>Görev oryantasyonu</i>
<i>III. Öz Yönetim Kümesi</i> <i>Özdenetim</i> <i>Güvenilirlik</i> <i>Vicdanlılık</i> <i>Uyumluluk</i> <i>Girişimcilik</i>
<i>IV. Sosyal Beceri Kümesi</i> <i>Liderlik</i> <i>İletişim</i> <i>Etkililik</i> <i>Çatışma Yönetimi</i> <i>İlişki yapılandırma</i> <i>Takım çalışması ve işbirliği</i>

* Boyazis, Goleman ve Rhee, (2000).

Bu yeni dört bileşenli modeldeki fark, ilk tanımlamadaki, kişinin kendi kendini motive etmesi ve kişisel düzenleme bileşenlerinin birleşmesidir. Her bileşen birçok yeterlikten oluşmaktadır. Bunlar şekil 4’de gösterilmiştir. Duygusal Yeterlik Envanteri bu dört bileşene göre yapılandırılmıştır. Birçok işletmede yönetsel etkililiği ve liderliği değerlendirmek amacıyla defalarca kullanılmıştır. Goleman’a göre kendisi ve arkadaşlar tarafından geliştirilen bu ölçüm aracı bilişsel yeterliklerle bağlantılı değildir, bu nedenle Q’dan ayrılır (Köksal, 2007).

Goleman (1995), duygusal zekanın gelişimine çok daha fazla önem verilmesi gerektiği ihtiyacına dikkat çekmiştir. Ayrıca, duygusal beceri gelişimi ile ilgili olan uzun dönemli sonuçların yaşamdaki üst düzey başarı ve gelişmiş akademik başarıyla yakından ilişkili olduğunu ifade etmiştir. Bu görüşlerden hareketle özellikle sosyal duygusal gelişim açısından kritik bir dönem olan okul öncesi dönemden başlanarak duygusal zekanın gelişiminin desteklenmesinin önem taşıdığı sonucuna varılmaktadır. Ayrıca Goleman duygusal zekaya ilişkin becerileri sosyal beceriler olarak tanımlamış; diğer insanlarla iyi geçinmek, ilişkilerde duyguları yönetebilmek ve diğerlerini yönetebilmek veya ikna edebilmek gibi becerilerden oluştuğunu vurgulamıştır. Bu nedenle sosyal becerilerin gelişimini desteklediği araştırmalarca ortaya koyulan okul öncesi eğitimin duygusal zekayı da destekliyor olabileceği düşünülebilir.

2.5. Aile Katılımı

2.5.1. Aile Katılımı ve Önemi

Günümüzde okul yalnızca bilgi aktaran bir kurum değildir. Okullar bir yönden çocuk ve gençlerin yaşama hazırlanmaları ve sosyalleşmeleri sürecinde rol oynarken, diğer yönden de anne ve babaların eğitimine yardımcı olmak zorundadır (Zembat ve Unutkan, 2001). Ayrıca, aile çocuğun informal eğitiminin gerçekleştiği, okul ise formal eğitimin verildiği kurumlardır. Toplumsal amaçlara ulaşmada bu iki eğitim sürecinin birbiri ile bütünleşmesi ve tutarlılık göstermesi büyük önem taşımaktadır (Kaya, 2002). Bu yüzden eğitim açısından okul ile aile arasında sağlam bir ilişkinin kurulması önemli bir gerekliliktir (Erdoğan, 2004). Ailenin okul süreçlerine katılması, özellikle 1980'li yıllardan itibaren yapılan araştırmalarla birlikte önem kazanan bir konudur. Bu konuda yapılan araştırmalardan çıkarılabilecek temel sonuç, ailelerin okula katılımının çok yönlü olumlu etkileri olabileceğidir (Arıkan, 2007).

Okul öncesi dönem ve ilköğretim döneminde okul-aile işbirliği özel bir öneme sahiptir. Ailenin okul çalışmalarına dahil edilmesine yönelik yapılan çalışmalar, aile katılımının öğrencilerin başarılarını artırdığını, katılım, güdülenme ve kendine güven duygusunun gelişmesini ve onların okul ile öğretmenlere yönelik olumlu tutumlar geliştirmelerini sağladığını göstermektedir (Pehlivan, 1997). Çocuğun bütün alanlardaki gelişim düzeyi, gelişimsel özelliklerinin nasıl biçimleneceği ve onun gelecek yaşamını nasıl etkileyeceği pek çok değişkene bağlıdır. Bu değişkenlerden bazıları; ailenin sosyo-ekonomik ve sosyo kültürel durumu, ailenin çocuğa sağladığı uyaranlar, ebeveynlerin birbirleri ve çocukları ile ilişkileri, çocuk yetiştirme tutumları, sözel iletişim biçimleri, nasıl model oldukları, sağlık, beslenme ve eğitim konularındaki bilgi ve olanakları olarak tanımlanabilmektedir (Kaya, 2002). Tüm bu değişkenlere bağlı olarak çocukların bilinçli ve sağlıklı ortamlarda gelişmeleri ve eğitim almaları büyük önem taşımaktadır. Çocuğun gelişim ve eğitiminde bu denli etkileri olan aile üyelerinin, çocuk gelişimi ve eğitimi

konularında bilgilendirilmeleri ve bilinçlendirilmeleri, bir program dahilinde eğitilmeleri ya da en azından çocukları ile ilgili eğitim yaşantılarına katılarak etkileşimde bulunmalarının sağlanması büyük önem taşımaktadır (Üstünoğlu, 1990).

Eğitim-öğretim süreçleri açısından önemli bir kavram olan aile katılımı farklı anlamlar taşıyan karmaşık bir terimdir (Aktaş-Arnas, 2011). Aile katılımı kavramının pek çok farklı tanımı bulunmaktadır. Bu tanımlar şu şekildedir.

Morrison'a (1988), aile katılımını, ailelerin kendileri, çocukları ve erken çocukluk programına yarar sağlayacak doğrultuda yeteneklerini ortaya koyma süreci ya da aileleri destekleme, onlara eğitim verme ve eğitime katılımlarını sağlamada sistematik bir yaklaşım olarak tanımlamıştır. (akt., Zembat ve Unutkan, 2001).

Catron (1996) ise aile katılımı, çocukların okul deneyimini, ev ve okul arasında artan sürekli iletişim yoluyla arttırmaya yarayan ders programlarını ailelerin katılım ve katkılarıyla zenginleştirme görevini üstlenen, bilgi paylaşma ve ilişki kurma işlemi şeklinde ifade etmiştir. (akt., Zembat ve Unutkan, 2001).

Oktay, Gürkan, Zembat ve Unutkan (2003) aile katılımını ailelerin kendileri, çocukları ve okul öncesi eğitim programına yarar sağlayacak doğrultuda yetenekleri ortaya koyma süreci olarak tanımlamıştır.

Cömert ve Güleç (2004) aile katılımını; ailelerin desteklenmesi, eğitilmesi ve eğitime katılımlarının sağlanmasına, çocukların deneyimlerinin, evleri ile eğitim kurumları arasındaki iletişim artışı ve sürekliliği ile

arttırılmasına ve programların velilerin katılım ve katkıları ile zenginleştirilmesine yönelik sistematik bir yaklaşım olarak tanımlamışlardır.

Çağdaş ve Seçer (2004), aile katılımını, veliye konuya özgü becerilerin öğretilmesi, sosyal ve duygusal destek verilmesi, veli ve profesyoneller arasında bilgi alışverişinin sağlanması, velinin bir gruba katılması, uygun veli çocuk ilişkisinin geliştirilmesi ve veliye toplumsal kaynaklara ulaşmalarında yardımcı olmak olarak tanımlanmaktadır.

Şahin ve Ünver (2005)'e göre aile katılımı, “ailelerin kendilerine, çocuklarına ve erken çocukluk programına yarar sağlayacak doğrultuda becerilerini ortaya koyma süreci” olarak ifade edilmektedir.

Unutkan'ın (1998) aktardığına göre, Catron (1996) ailelere çeşitli konularda eğitim vererek, onları okul öncesi eğitim programındaki aktivitelere dahil etmenin gerekliliğine ilişkin iki faktör belirtmiştir. Birinci faktör, annelerin iş gücüne katılım sayısının 1980'den beri düzgün bir şekilde artması ve buna bağlı olarak kreş ve anaokulu sayılarındaki artıştır. İkinci faktör ise, son otuz yılda yapılan araştırmaların, çocuğun eğitiminde ailenin katkısının değerini göstermesi ve erken çocukluk döneminde aile ve okulun kritik rollerinin ortaya konulmasıdır.

Sandberg (2005) ise özellikle erken dönemde aile katılımının çok önemli olduğunu belirtmektedir. Bunun nedeni olarak üç faktörden bahsetmektedir, bu faktörler şu şekilde sıralanmaktadır;

→ Çocuğun hayatındaki ilk üç yıl gelişim açısından oldukça kritiktir ve bu yıllarda aileler temel eğitimci rolünü oynarlar, çocuklarının gelişimini desteklemek için gereken ilgi ve özeni gösterirler.

- Aileler çocuklarını okul öncesi eğitime geçiş için hazırlarlar. Bu eğitimin verimi, çocuğun sosyalleşme özellikleri ve öğrenmeye istek gibi, belirli becerileri edinmesi ile bağlantılıdır. Bu beceriler, sadece resmi eğitimde değil aile çevresinde de gelişir.
- Ailelerin bir çocuğun eğitimine, evin dışında katılımı çok önemlidir. Aileler ve okul arasındaki karşılıklı iletişim, çocuk tarafından alınan ilk çocukluk eğitiminin kalitesini artırır (akt; Kuzu, 2006).

Ömeroğlu, Yazıcı ve Dere (2003) ise ailenin okul öncesi eğitim sürecine katılmasıyla elde edilebilecek kazanımları şu şekilde ifade etmişlerdir:

- Eğitim daha etkin hale gelir,
- Katılımcı eğitim için aile özendirilir,
- Çocuğun, bilişsel-dil, duyuşsal, sosyal gelişimi konusunda aile desteklenir,
- Çocuğun evdeki ortamı zenginleşir,
- Aile kendi çocuğunun yaşamındaki önemli rolünü kavrar,
- Aile çocuğun ev ortamında nasıl destekleneceği konusunda deneyim kazanır.

Gürşimşek'e (2002) göre, aile katılımı anlayışının temel felsefesi aile yaşamını güçlendirmek yoluyla çocuğun gelişimine katkıda bulunmaktır. Aile katılımı okul ve aile arasında kurulan sistematik bir bağdır. Bu bağ okul-aile birliğini güçlendirmeyi, çocukların okul öğrenmelerini pekiştirmelerini, ailelerin eğitim-öğretim konusunda bilgilenmesini ve bu konuda duyarlılık düzeylerinin artmasını sağlamaktadır. Özellikle erken çocukluk döneminde ailenin eğitime katılımı önemle üzerinde durulması gereken bir noktadır. Çünkü bu dönem çocukların gelişimsel olarak kritik bir dönem yaşadıkları

bilinmektedir. Okul öncesi eğitimin işlevi bu dönem çocuklarını tüm gelişim alanlarında destekleyerek en üst düzeye getirmektir.

Aile katılımı ile ilgili olarak bir diğer konu da bu kavramın içerdiği unsurlardır. Coleman ve Churchill (1997) aile katılımı kavramının içermesi gereken unsurları şu şekilde belirtmişlerdir;

- Çocuğun gelişimi hakkında anne-babaları bilgilendirme
- Çocukları için etkili değişim etmeni olarak anne-baba öğretmenliği
- Anne babalara duygusal destek sağlama
- Çocuklarına öğretmenlik ve rehberlik yapabilmeleri için anne-babaların eğitimi
- Çocuk hakkında anne-baba ve öğretmen arasında karşılıklı bilgi değiş tokuşu
- Öğretmen ve anne baba aktivitelerini içeren ortak programlar planlama
- Anne babalara toplumsal hizmetlerden yararlanmaları için yardımcı olmadır (akt., Ömeroğlu, Kandır ve Ersoy, 2004).

Sonuç olarak, anne-babanın erken dönemde çocuğun eğitiminde yer alması hem kendi çocuklarına olumlu yönden bakabilmelerini, hem kendilerine daha çok güvenmelerini, hem de toplumun çocuğa ve çocuğun eğitime bakış açısının değişmesini sağlamaktadır (Ömeroğlu, 1992). Yapılan araştırma sonuçları aile katılımının öğrencinin başarısını ve sosyal duygusal gelişimini olumlu yönde etkilediğini; öğrenci motivasyonunu arttırdığını ve özgüven duygusunun oluşmasını olumlu yönde etkilediğini; öğrencide istendik yönde davranış değişikliğinin oluşmasına katkı sağladığını göstermektedir (Yıldırım, Dönmez, 2008; Henderson ve Berla, 1994; Epstein, 1995; Stevenson ve Baker, 1987). Özellikle okul öncesi dönem ve ilköğretim döneminde aile katılımı eğitim-öğretim süreçlerinden alınan verimin desteklenmesi açısından büyük önem taşımaktadır.

2.5.2. Aile Katılımının Amaçları ve Yararları

Aile katılımının amaçlarını Mağden (1993), şu şekilde ifade etmiştir, öncelikle anne babaya eğitim vererek, ailenin okul öncesi eğitime destek olmasını sağlamak böylece çocukların en iyi şekilde büyüme ve gelişmelerine yardımcı olmak ve daha sonraki dönemlerdeki okul başarısını olumsuz yönde etkileyebilecek etkenleri azaltmak olarak belirtmiştir. Aile katılımının diğer amaçları da şöyle sıralanabilir (Eryorulmaz, 1993; Zembat ve Unutkan, 1999; Oktay ve Unutkan 2003) :

- Anne-babaya eğitim vererek ve ailenin okul öncesi eğitime destek olmasını sağlayarak, çocukların büyüme ve gelişmelerine yardımcı olmak ve bu yolla onların daha sonraki dönemlerde okul başarısını olumsuz etkileyebilecek etkenleri azaltmak.
- Çocuğun ailedeki öğrenme ortamına katkıda bulunmak,
- Aileyi destekleyerek çocuğun sahip olduğu kapasiteyi maksimum düzeyde kullanmasını sağlamak,
- Eğitimi daha etkili hale getirmek,
- Eğitimin sürekliliğini sağlamak,
- Aileye çocuğunun hayatında ne kadar önemli bir yere sahip olduğunu göstermek,
- Problemleri önlemek,
- Ailenin bu dönem özellikleri konularında bilinçlendirilmesini sağlamak,
- Aileye çocuğun ev ortamında kazanabileceği deneyimler hakkında bilgi vermek.
- Katılımcı öğrenme için aileyi yüreklendirmek.
- Aile içinde ve okul yapısında değişiklikler yapmak.
- Çocukta meydana gelen olumlu değişikliklerin sürekliliğini sağlamak.
- Sorunları önlemek ve seçenekli disiplin yöntemleri sunmak.

Aile katılımı ile ilgili olarak ele alınması gereken bir diğer konu aile katılımının çeşitli alanlarda sağladığı yararlarıdır. Ailelerin erken dönemden başlayarak, çocukları ile ilgili eğitim programlarına etkin olarak katılmaları, çocukların çeşitli öğrenmeleri üzerinde olumlu ve kalıcı etkiler yaratabilmektedir. Yapılan araştırmalar sonucu aile katılımının yararlarını kurum, çocuk, öğretmen ve aile açılarından olmak üzere dört başlık altında incelenmiştir. Bunlar:

Kurum açısından

- Ailenin desteği ile gerek yönetsel, gerekse eğitimsel işlerin az bir süre içinde ve daha etkin bir biçimde yürütülmesini sağlama,
- Çalışanların iş tatmininin artması,
- Ailenin güven ve desteğini kazanma,
- Eğitimin sürekliliğini sağlayabilme,
- Çocuğun çok yönlü gelişimine katkıda bulunabilme,
- Amaçlarına daha kolay ulaşabilme,
- Eğitimde fırsat eşitliğini sağlayabilme,
- Eğitimin kalitesini arttırabilme,
- Sorumluluklarını paylaşabilme (Oktay ve Unutkan, 2003; Güleç ve Çömert, 2004).

Çocuk açısından

- Aile ve okul ortamlarının ortak noktada birleşmesiyle kendine daha güvenli, uyumlu ve mutlu olma,
- Etkinliklere kolay katılım,
- Günlük yaşantısında kullanabileceği kalıcı davranışlar edinme,
- Davranışların kalıcı ve iyi öğrenilmesinde başarılı olma,
- Çocuğu, mutlu ve başarılı bir kişi olarak hayata hazırlama.
- Okul ile ev arasında, çocuğa gösterilebilecek farklı eğitim tutumlarını ortadan kaldırma.
- Evin devamı olan güvenli bir ortamda daha iyi bir öğrenme fırsatı yaratabilme (Oktay ve Unutkan, 2003; Güleç ve Çömert, 2004).

Öğretmen açısından

- Çocuğun yaşadığı ortamı ve ihtiyaçlarını belirleme,
- Aile ile iletişimi güçlendirme,
- Problemleri önceden sezme ve nasıl çalışılması gerektiğini bilme,
- Programlarını hazırlarken aile katılımı ile oluşturduğu bilgileri kullanma,
- Problemlerin aile ile ortaklaşa çalışma ile çözümü sonucunda eğitim için ayırdığı sürenin artması.
- İşlerin paylaşılması ile iş tatmininin artması.
- Programını daha kolay gerçekleştirebilme,
- Sağlıklı bir sonuca ulaşabilme,
- Sağlıklı iletişim sonucu kolayca tanıyabilme ve problemleri çözebilme,
- Sorumluluklarını paylaşabilme,
- Hedeflere ulaşabilme, (Oktay ve Unutkan, 2003; Güleç ve Çömert, 2004).

Aile açısından

- Ailelerin çocuklarının eğitiminde kendi rollerinin öneminin farkına varmaları.
- Ailenin çocuk ve okul ile sağlıklı bir iletişim kurması,
- Ailenin çocuğun ev ortamında öğrenebileceği deneyimler hakkında bilgi sahibi olma,
- Ailelerin kendilerini programın önemli bir parçası olduklarına inanmalarını sağlama,
- Ailelerin kendilerini kurumla bir bütün olarak görmelerine yardımcı olması açılarından büyük yararlar sağlar.
- Çocuklarının eğitimlerinde kendi rollerinin öneminin farkına varabilme.
- Çocuğun gelişimine çok yönlü olarak katkıda bulunabilme.
- Bu konuda kendine güven duyabilme.
- Kendi ilgi, yetenek, becerilerinin farkına varabilme.
- Çocuklara duydukları saygının artması, onları birey olarak görebilme.
- Çocukla sağlıklı bir iletişim kurabilme.

- Zaman ayıramamaktan dolayı duydukları suçluluk duygusunu yok edebilme.
- Yeni beceriler kazandırabilme, (Oktay ve Unutkan, 2003; Güleç ve Çömert, 2004).

Ayrıca araştırma sonuçları, aile katılımı uygulamalarının okul başarısından devamsızlıkta azalmaya kadar çeşitli konularda faydalar sağlandığını göstermektedir (Epstein, 1995). Ayrıca aile katılım çalışmalarının öğrencilerin psikolojisini olumlu yönde etkilediği, öğrenci motivasyonunu arttırdığı ve öğrenciyi mutlu ettiği, çocuğun okula bağlılığının artmasını, sorumluluk ve özgüven duygusunun oluşmasını olumlu yönde etkilediği görülmüştür (Yıldırım ve Dönmez, 2008). Bütün bu veriler okullardaki aile katılımı uygulamalarının yararlarını ve önemini ortaya koymaktadır.

2.5.3. Aile Katılım Yöntemleri

Aile katılımı çocuk, aile, öğretmen ve kurum açılarından çeşitli yararlar sağlamanın yanında eğitim öğretiminin etkililiği ve kalıcılığı açısından da oldukça etkilidir. Aile katılımı çalışmaları yapılan bir kurumda aileler, çocuklarının öğrenmeleri hakkında bilgi sahibi olarak öğretmenin de rehberliği ile ev ortamında bu öğrenmeleri pekiştirebilirler. Böylece çocukların okuldan aldıkları bilgi ve becerilerin kalıcılığı sağlanmış olur. Bu nedenle okullarda aile katılımı çalışmalarının yapılması önemlidir. Akkök (1999), etkili aile katılım programının özelliklerini şu şekilde belirtmiştir.

- Program, ebeveynlerin çocuklarının eğitimi, gelişimi ve eğitim yöntemleri ile ilgili olduğunu kabul ederek hazırlanmış olmalıdır,
- Program, ebeveynlerin becerilerinin ve özelliklerinin farklı olduğu göz önünde bulundurularak hazırlanmış olmalıdır,
- Program, ailelerin ihtiyaçlarına esnek ve yaratıcı programlarla cevap vermelidir,

- Program, ailelerle beklentilerini, rollerini ve sorumluluklarını paylaşır nitelik taşımaktadır,
- Program, ailelerin çocuklarının gelişimine ve eğitim ortamına katkılarını vurgulamalıdır.
- Program, ebeveynin çocuklarına ilişkin gözlemlerini, düşünce ve deneyimlerini öğretmenlerle paylaşabileceği nitelikte olmalıdır,
- Program, ebeveyn-çocuk ilişkisinin çok özel, yakın ve uzun süreli, öğretmen-öğrenci ilişkisinin ise daha az özel ve kısa süreli olduğunu hatırlayarak ve bu farkı dikkate alarak hazırlanmış olmalıdır.
- Program, aileleri karar verme sürecine katmalı ve alınan kararlardan onları haberdar etmelidir.
- Program uygulanırken aile katılımının zaman, enerji ve çaba gerektirdiği unutulmamalıdır.
- Program sürecinde sorunlardan çok çözümlere ağırlık verilmelidir.

Okul öncesi eğitimde sağlıklı bir okul-aile işbirliğinin sağlanmasında, okulun, özellikle öğretmen ve ailenin bu konuda istekli olması ve çaba göstermesi gerekmektedir. Decker ve Majerczyk (2000)'e göre ailelerin okula ilgisinin çekilmesini sağlayacak aile-okul iletişim yöntemleri şu şekilde sıralanmaktadır:

- Ailenin okulu ilk bireysel ziyareti çok iyi değerlendirilmelidir.
- Okul öncesi eğitim kurumlarında aile kabul mekanları oluşturulabilir.
- Aileler için ilkbahar ya da sonbaharda uyum toplantıları düzenlenebilir.
- Aileler için bir el kitabı hazırlanabilir.
- Ailelerle küçük ve büyük grup görüşmeleri yapılabilir.
- Ailelerle planlı ve planlanmamış bireysel görüşmeler yapılabilir.
- Eğitimciler ailelerin evlerine ev ziyaretleri düzenleyebilir.

- Ailelerin kurumu ziyaret etmeleri sağlanabilir.
- Eğitimci ve aile telefon görüşmeleri yapılabilir.

Fullan (1992) ise, aileler için; okul ortamına gönüllü ve yardımcı olarak katılım, evdeki öğrenme etkinliklerine katılım, ev-okul ve toplum ilişkisi ve son olarak da okul kararlarına katılım olarak dört farklı katılım yöntemi önermektedir (akt; Akkök, 1999). Bu çalışmalar okulun ve çevrenin şartlarını göre çeşitli şekillerde yapılabilir. Oktay ve Unutkan (2003) belirttiği aile katılımı yöntemleri şunlardır.

Olumlu İletişim Kurma

- Ailenin kuruma geldiği ilk günden itibaren kendilerinin bu kurumun önemli bir parçası oldukları mesajını verme,
- Ailenin kendilerini rahat hissetmelerini sağlama,
- Ailelere okulu ve çalışmalarını tanıtmak,
- Ailelerin beklentilerini tespit etme ve ailenin katkılarının neler olabileceğini belirleme.

Mektuplar ve Panolar

- Aile katılımını sağlamak için eve mektuplar gönderilebilir ya da herkes tarafından görülebilecek yerlere asılan panolar asma,
- Çocukların gelişim düzeyleri, uygulanacak etkinlikler vb. bilgileri içeren mektupları panoya asma ya da evlere yollama,
- Ailelerin evde çocuklarıyla yapabilecekleri etkinlikleri (şarkı, şiir, gezi vb.) aileye gönderme ya da panoya asma.

Aile Toplantıları

- Ailelerle bilgi alış verişi sağlama (çocuğun davranışları, becerileri vb. konularda)
- Problemleri çözümleme yollarını tartışma, önerileri paylaşma,
- Evde ve okulda yapılacak etkinlikleri belirleme ve nasıl yapılması gerektiğini tartışma.

Ev Ziyaretleri

- Okul personelinin (yönetici-öğretmen) aileleri evde ziyaret ederek çocuğu doğal ortamında görmelerini,
- Okulda yapılan faaliyetler hakkında aileleri bilgilendirilmesini,
- Ailelerin evde çocuğun eğitimi için neler yapabileceği hakkında bilgilendirilmelerini ve
- Aile ile iletişim kurma olanaklarını sağlar.

Ailenin Okulu Ziyareti

- Ailelerin daha önceden okul tarafından belirlenen saatlerde çocukların gruplarına yapacakları ziyaretleri içerir.
- Aile okula gelerek bir etkinliği yürütür.
- Ailenin kendi becerilerini keşfetme olanağı sağlar.
- Ailenin çocuğun grup içinde neler yapabileceğini görme fırsatı sağlar.

Aileleri Bilgilendirme

- Ailelerin çocukların gelişimleri, uygulamalar, çocukların katıldıkları faaliyetleri ve evde yapabilecekleri çalışmaları içeren;
- Broşürler
- Aylık bültenler,
- Bireysel görüşmeler düzenlenir.
- Aile düzenli (en az ayda bir) olarak bireysel görüşmelere katıldığında çocuğun gelişimini ya da varsa sorunlarını erken fark etme imkanı yakalar.
- Okul personeli ile ortak çalışmalar düzenlenir.
- Ailelere gelişim, davranış geliştirme, çocuk ruh sağlığı, çocuk beslenmesi ve hastalıkları vb. konularda seminerler düzenlenerek onların bu dönem çocuklarının özellikleri hakkında bilgi edinmeleri sağlanır.

Görev Paylaşımı

- Ailelerin okulda ya da okul dışındaki etkinliklere katılımını sağlar.
- Ailelerin sınıf içindeki etkinliklere katılımlarını çocukların gelişimlerini izleyebilmelerini sağlar ve okulda yapılanları öğretmenle tartışabilme olanağı tanır.

- Ailelerin sınıfta çalışmaları onların bilgi ve becerilerinden bütün sınıfın yararlanmasını sağlar.
- Ailelerin kendi çocukları haricinde diğer çocuklarla birlikte olarak beklentilerinin gerçekleştiğini test etme fırsatını yakalar.
- Ailelere okul dışında gerçekleşen etkinlikler (gezi, alış veriş vb.), okulun işleyişi ve çocukların okul dışında grup içinde nasıl davranışlar sergilediklerini görme olanakları sağlanır.
- Aileler kendilerini ve çocuklarını farklı açılardan görme fırsatı yakalar.
- Ailelere sınıfta bir etkinliği sürdürme, gezi organizasyonu, parti düzenleme, alış veriş yapma, aylık bültenlerin hazırlanması, program çerçevesinde gerekli eğitim malzemelerinin temini v.b. konularda görev verme onların çocuklarının eğitime olumlu katılımlarını sağlar.

Son olarak Aktaş Arnas (2011), Bundy (1991)'den aktardığına göre okul aile arasındaki iletişimi güçlendirmek için kullanılması gereken yöntemler okul hakkında genel bilgilendirme ve çocuk hakkında özel bilgilendirme olmak üzere iki kategori halinde incelemektedir. Bu kategoriler ilişkin açıklamalar Şekil 1'de yer almaktadır.

Şekil 5: Okul Aile Arasındaki İletişimi Güçlendirmek İçin Kullanılan Aile Katılım Stratejileri

Aile Katılım Stratejileri	
Okul Hakkında Genel Bilgilendirme	Çocuk Hakkında Özel Bilgilendirme
Okul Başlamadan Önce Yapılacaklar İlk görüşmeler Tanışma toplantıları düzenleme Okul kitapçıları	Okul Başlamadan Önce Yapılacaklar Ev ziyaretleri yapma Bilgi formu düzenleme
Okul Başladıktan Sonra Yapılacaklar Haber mektupları gönderme Kısa yazışmalar/notlar gönderme Evde kullanılması için görsel ve yazılı materyaller hazırlama Bülten tahtası hazırlama	Okul Başladıktan Sonra Yapılacaklar Okula geliş ve gidişte yüz yüze bireysel görüşmeler yapma Günlük raporlar tutma Notlar ve fotoğraflar gönderme Telefon görüşmeleri yapma

Veli toplantıları düzenleme Sosyal organizasyonlar düzenleme Öneri ve makale kutusu hazırlama	Her bir çocuk için günlükler hazırlama Konferanslar hazırlama.
---	---

*Bundy, (1991), akt., Aktaş-Arnas, (2011).

Aile katılım yöntemleri ana hatlarıyla ailenin okul ortamına gelerek katılacağı toplantı, seminer görüşme gibi aktiviteler, ailenin evde eğitim öğretim süreçlerini öğretmenin verdiği yönergeler doğrultusunda desteklemesi ve okul ve ailenin işbirliği ile eğitimi desteklemeleri şeklinde üç kategori halinde incelenebilir. Sonuç olarak aile katılımını sağlamak okul ve ailenin ortak görevidir. En başta çocuk olmak üzere, kurum, öğretmen ve aileye çeşitli katkılar sağladığı ifade edilen aile katılımı kavramının desteklenmesi büyük önem taşımaktadır. Bu nedenle okullar ve ailelerin bu konuya titizle yaklaşımları gerekmektedir. Ülkemiz eğitim sisteminde okul öncesi eğitimden itibaren aile katılımı uygulamaları ulusal programımızda yer almaktadır. Okul öncesi eğitim sürecinde dahil olan aileler aile katılımı uygulamalarının da içinde yer almakta ve bu konuyla ilgili gelişmektedirler.

2.5.4. Aile Katılımında Yönetici, Öğretmen ve Ailelerin Roller

Aile katılımı uygulamalarında yönetici, öğretmen, veli ve okul yaşamının diğer katılımcılarının aile katılım sürecinde farklı görev ve sorumlulukları dolayısıyla bu süreçte farklı rolleri vardır. Aile katılım programlarında yönetici, öğretmen ve ailelerin rollerini Oktay ve arkadaşları şu şekilde sınıflamıştır (Oktay ve Unutkan, 2003):

Yöneticinin Rolü

- Yönetici, araştırmacı, yeniliğe açık olmalı ve aile katılımının önemine inanmalı,
- Açık iletişim kurmalı,
- Aile katılımını engelleyici bir tutum sergilememeli,
- Uygulanacak programı sene başında öğretmenleri ile belirlemeli,
- Ailelerle yapılacak toplantıların tarihlerini belirlemeli,

- Dönem başında ailelerle toplantı yaparak okulun aile katılım programı hakkında bilgi vermeli,
- Programın uygulama sürecinde gerekli durumlarda aileler ve öğretmenlere rehberlik etmelidir.

Öğretmenin Rolü

- Öğretmen aile katılım programını çok iyi bilmeli,
- Toplantılarda ailenin sorularını açık ve net olarak yanıtlamalı,
- Açık iletişim kurmalı,
- Ailelerin, verilen katılım programını tam ve doğru olarak uygulayıp uygulamadıklarını takip etmeli,
- Çocuklarla ilgili notları düzenli olarak tutmalı,
- Yöneticisini sürekli olarak bilgilendirmeli; gerektiğinde yardım istemeli,
- Ailelerin ve çocukların ihtiyaçları doğrultusunda paket programlar hazırlayıp uygulamalı,
- Uyguladığı programın değerlendirmesini ailelere yolladığı değerlendirme formlarını da en az ayda bir kez yapmalıdır.

Ailenin Rolü

- Aileler toplantıları eksiksiz olarak takip etmeli,
- Süreç içerisinde yaşadığı sorunları öğretmene aktarmalı,
- Açık iletişim kurmalı,
- Gerçekleştirebileceği sorumlulukları üstlenmeli,
- Toplantılarda görüşlerini uygun bir şekilde ifade etmeli, yeni fikirler üretmeli,
- Evde çocuğuyla yapacağı çalışmaları eksiksiz olarak yerine getirmeli,
- Değerlendirme formlarını eksiksiz olarak doldurmalıdır.

2.2.5.Aile Katılımını Engelleyen Faktörler

Aile katılımı ile ilgili ele alınacak bir diğer konu katılımı engelleyen faktörlerdir. Yapılan araştırmalar birçok faktörün aile katılımı çalışmalarını engelleyici unsurlar oluşturduğunu göstermektedir. Aile katılımı birçok kurumda uygulanmak istenmesine rağmen tam anlamıyla uygulanmadığı görülmektedir. Aile katılımı uygulamalarında öğretmen, aile ve yönetici açılarından engelleyici faktörler bulunmaktadır. Oktay ve arkadaşları (2003) bu faktörleri üç başlık altında incelemişlerdir.

Öğretmen açısından

- Aile katılımı etkinliklerini planlamanın çok zaman aldığına inanmaları,
- Aileleri programa katılım için nasıl teşvik edeceklerini bilmemeleri,
- Katılım programını nasıl yürüteceklerini bilmemeleri,
- Ailelerin kendi sınırlılıklarını aşacaklarını ve karışıklığa yol açacağını düşünmeleri,
- İş stresi.

Yönetici açısından

- Ailelerin, aile-okul işbirliğine karşı ilgisizliği,
- Ailelere ayıracak zamanın olmaması,
- İşlerin yoğun olması ve çok fazla dikkat gerektirmesi,
- Ekonomik koşulların buna imkan vermeyeceğini düşünmeleri,
- Ailelerle iletişim kurmada problemlerin ortaya çıkması

Aile açısından

- Yöneticilerin aile katılımına karşı olumsuz tutumları,
- Etkinliklere katılabilmeleri için yeterli zamanlarının olmaması,
- Ekonomik koşulların elverişsizliği,
- Okul personeli ile yeterli bir iletişim ortamı oluşturamaması.

Zembat ve Unutkan (2001), aile katılımını engelleyen faktörleri ortaya çıkarma amaçlı olarak yapılan çalışmaların sonuçlarını şu şekilde özetlemişlerdir:

- Öğretmenlerin aile katılımı etkinliklerini planlamanın çok zaman aldığına inanmaları,
- Aileleri programa katılımları için nasıl teşvik edeceklerini bilmemeleri,
- Ailelerin kendi sınırlılıklarını aşacaklarını ve bunun karışıklığa yol açacağını düşünmeleri,
- Ailelerin önemli bilgileri arkadaşlarına aktarıp kendilerini zor durumda bırakacaklarına inanmaları (Katz, 1986, akt: Zembat, Unutkan, 2001).
- Ailelerin çocuk ve öğretmen arasındaki ilişkiyi kıskanması (Catron, 1993: akt.,Zembat, Unutkan, 2001).
- Okulun bürokrasisi gibi etmenlerin olduğu ortaya çıkmıştır.

Akkök (1999) ise aile katılımını engelleyen faktörleri beş başlıkta incelemiştir. Bunlar:

- Ailelerin zaman azlığı
- Ailelerin kendilerinden kaynaklanan duygusal nedenler,
- Okul ortamına ve sistemine ilişkin olumsuz nedenler,
- Aile katılım programlarının öneminin bilinmemesi
- Aile ve okulun kendine güvensizliği.

Aile katılım engelleri incelendiğinde velilerin zaman azlığı nedeniyle okuldaki aktivitelere katılmadıkları ya da okul ve ailenin iletişimsizliği gibi nedenlerle katılımın engellendiğinin ifade edildiği görülmektedir. Aile katılımını engelleyen bir diğer unsur ise okul ve öğretmenlerin aile katılımı konusundaki bilinçsizliği olarak belirlenmiştir. Okullar ve aileler arasındaki olumsuz tutumlar ve ön yargılar da aile katılımının gerçekleşmemesine sebep olmaktadır.

2.5.6. Aile Katılımı Sağlanırken Dikkat Edilmesi Gereken Noktalar

Oktaç ve Unutkan (2003) aile katılımı uygulamalarında dikkat edilmesi gereken noktaları şu şekilde belirtmişlerdir: Aile öncelikle çocuğunun okulda güven içinde olduğundan emin olmalıdır. Öğretmene güvenmeli ve öğretmenin çocuğun ihtiyaçlarını karşılamada yeterli olacağını bilmelidir. Aile çocuğun ev yaşantılarını açık bir biçimde öğretmenle paylaşmalıdır. Öğretmen ise öncelikle anne-babanın çocuk için önemini bilmelidir. Ailenin güvenini kazanmalı böylece çocuğu daha iyi tanıyabilmek için aileden doğru bilgiler alabilmelidir. Öğretmen, çocuğa yakınlığı konusunda ailenin hassas olabileceği durumlara dikkat etmeli ve aileye doğru zamanda doğru bilgilendirme yapmaya dikkat etmelidir.

Gürşimşek'in (2002) Bauch'dan aktardığına göre okul ve aile arasında etkin bir işbirliğinin sağlanması için programı hazırlamada dikkat edilmesi gereken noktalar şu şekildedir:

- Öğrenmeyi hızlandırıcı ev ortamının oluşturulması ve çocuk yetiştirme becerileri konusunda aileyi zenginleştirici programların hazırlanması,
- Eğitim programlarının amaç ve içerik bakımından çocuğun öğrenme sürecinde gösterdiği gelişmeler konusunda okul-aile arasında karşılıklı ve sürekli iletişim ağının kurulması
- Öğrencilerin gelişimini ve okula katkıyı arttırmak için okul içi ve dışında yürütülebilecek gönüllülük esasına dayalı sosyal destek sağlayıcı etkinliklerin zenginleştirilmesi.
- Ailelerin eğitim sürecine ilişkin konularda karar verme, yönetme ve değerlendirme aşamalarında katılımına olanak tanıyıcı düzenlemelerin gerçekleştirilmesi.

Gürşimşek, Kefi ve Girgin'e göre (2007), babaların eğitime katılımını arttırıcı bazı öneriler "ortam hazırlama, destekleyici bilgi verme, yönlendirici ve güdüleyici olma" şeklinde üç boyutta sıralanabilir:

Ortam hazırlama:

- Aile katılımına yönelik yıllık programların anne ve babaların her ikisini de kapsayacak uygunlukta olmasına dikkat edilmelidir
- Her iki ebeveyninde katılımını sağlayabilmek amacıyla aile görüşmeleri sene başında ailelerden alınan bilgilere göre düzenlenerek uygun gün ve saatlerde planlanabilir.
- Babaların sene başında okul etkinliklerine katılım ile ilgili beklentileri ve amaçları konusunda kendilerine__uygun planlama yapmalarına ve yöntemler geliştirmelerine rehberlik edilebilir.

Destekleyici bilgi verme:

- Kurum personeli baba katılımını arttırmanın önemi, babalarla etkili iletişim, baba-çocuk ilişkisini destekleme yolları konularında eğitilebilir
- Aileler çocuk gelişiminde anne-baba ile ilişkinin önemi ve gelişimsel gereği konularında çok yönlü bilgilendirilmelidir.
- Babalara çocuklarının gelişimini hızlandırıcı öğretim yöntemleri ve evde uygulamaları konusunda eğitici bilgiler verilebilir.

Yönlendirici ve güdüleyici olma:

- Ailelere evde çocukları ile birlikte yapabilecekleri çeşitli proje ve etkinlikler oluşturulup bunların hep birlikte uygulaması konusunda kılavuzluk yapılabilir.
- Babaların katılımını arttırıcı çeşitli nitelikte etkinlikler tasarlanarak babaların bu etkinlikleri çocukları ile birlikte gerçekleştirmeleri için yönlendirilebilir.

Tezel, Şahin ve Ünver (2005) ise, aile katılımı uygulamalarının sağlıklı yürüyebilmesi için öğretmenlerin, aileleri cesaretlendirmesi ve rahat olmalarını sağlamalarının gerektiğini, velilere karşı objektif, duyarlı, yönlendirici, daha saygılı, daha empatik ve gerçekçi yaklaşımları gerektiğini belirtmişlerdir. Ayrıca ebeveynlerle yapılan araştırmalar onların çocuklarının okudukları okullara ve eğitimlerine katkıda bulunmayı istedikleri, ancak bunun nasıl yapılacağını bilmedikleri göstermiştir. Fakat iyi kurulan bir ilişki ile katılımın düzeyinin artırılabilceği görülmüştür (Seçkin, Koç, 1997). Bu nedenle öğretmen ve okulların anne-babaları katılım konusunda bilinçlendirmesi büyük önem taşımaktadır.

2.6. ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ

Bireyin yaşamında ilk düzenli eğitim-öğretim aşaması olan ilköğretim eğitimi, kişinin geleceğinin yönlendirilmesi açısından önem taşımaktadır. Araştırmalar, ilköğretimin daha sonraki eğitim dönemlerinin temelini oluşturmadaki çok önemli rolüne değinirken, ilköğretimin özellikle ilk yıllarındaki yaşantının başarılı ve mutlu ya da tam tersi oluşunun da okul öncesi dönemdeki yaşantılardan etkilendiğini belirtmektedir (Oktay, 2004). Okul öncesi dönem çocuğun, gelecekte göstereceği tüm özellikleri (başarı, davranış biçimi, yaşam şekli, öğrenmeye karşı ilgi ve istek, kişilik gelişimi, problem çözme, yaratıcılık ve üretkenlik vb) kazanmasında önemli olan bir evredir. İnsan gelişiminin yüzde sekseninin bu yıllarda tamamlanması durumu da okul öncesi eğitimin öneminin artmasında etkili olmaktadır (Duffy, 1998). Bu nedenle erken çocukluk yıllarının ve bu yıllarda çocuğa sağlanan eğitimin çeşitli alanlardaki gelişimini hızlandırmaya katkıları konusundaki bilimsel çalışmalar hızla artmaktadır. Okul öncesi eğitimin etkilerinin incelenmesinin hem okul öncesi eğitimin öneminin ortaya konulması hem de bu dönem eğitiminin çıktıları ile incelenerek değerlendirilmesi bakımından gerekli olduğu düşünülmektedir.

Sosyal beceriler toplumsal yaşam için vazgeçilmez unsurlardır. Okul öncesi eğitim çocukların gelişimsel olarak sosyal becerilerin gelişimde kritik bir dönem olmasının yanında çocukların aileleri ve yakın çevreleri dışında karşılaştıkları ilk sosyal ortam olma açısından büyük önem taşımaktadır. Yapılan araştırmalar sosyal becerilerdeki gelişmelerin akademik başarıyı olumlu yönde etkilediğini göstermektedir (McClelland, Morrison, 2002). Bu nedenle daha çok akademik başarıya odaklanan ilköğretim sürecine çocukların gelişmiş sosyal becerilerle başlamasının onlara avantaj sağlayacağı düşünülmektedir. Çalışmanın bu yönü rutin okul öncesi eğitim sürecinin çocukların sosyal beceri gelişimine etkilerinin incelenmesi açısından da önem taşımaktadır.

Özdüzenleme becerileri, bireyin başkalarına ve bulunduğu ortama bağımlı olmadan, öğrenme süreci üzerinde tam bir hakimiyet kurarak onu kontrol etmesi demektir. Öğrenme sürecine bu şekildeki bir yaklaşım bireyin sorumluluk bilincinin gelişmesine, hayatını kontrol edebilmesine, bağımsız kalabilmesine, başarılı olmasına ve kendini gerçekleştirebilmesine de temel teşkil etmektedir (İsrail, 2007). Araştırma sonuçları özdüzenleme becerilerinin okul başarısında önemli olduğunu göstermektedir (Skibbe, Connor, Morrison ve Jewkes, 2011). Bu nedenle bu becerilerin gelişiminin okul öncesi eğitimden itibaren izlenerek, özdüzenleme becerilerinin gelişimini destekleyecek önlemlerin alınması eğitim süreçleri açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Ülkemiz okul öncesi eğitim programının çocukların özdüzenleme becerilerinin gelişimindeki etkisinin ortaya koyulması, ilköğretim ve okul öncesi eğitimde özdüzenleme becerilerinin desteklenmesine yönelik önlemlerin alınması açısından önem taşıyacağı düşünülmektedir.

Sosyal duygusal süreçleri içeren ve günümüzde önemli bir kavram olan duygusal zekâ ise araştırmada okul öncesi eğitimin çıktılarının inceleneceği bir diğer konudur. Geliştirilebilir bir zekâ olarak tanımlanması, duygusal zekaya eğitim açısından özel bir önem yüklemektedir. Öğrenme süreçlerinde duyuşsal özelliklerin bilişsel özellikler kadar önemli olduğu günümüzde kabul edilen bir konudur. Bu nedenle çocukların bilişsel becerilerinin yanında duyuşsal becerilerinin belirlenmesi ve desteklenmesi önem taşımaktadır. Çalışmada 7 yaş çocuklarının duygusal zeka düzeylerinin incelenmesi için geliştirilen ölçeğin literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Günümüz eğitim sisteminde okul öncesi eğitim ve ilköğretim döneminde giderek önemi artan bir konuda aile katılımıdır. Ülkemizde mevcut okul öncesi eğitim programı aile katılımını esas almaktadır. Çocukları okul öncesi eğitim alan velilerden evde ve okulda, öğretmenle işbirliği yaparak çocuklarının öğrenmelerine katkıda bulunmaları beklenmektedir. Okul öncesi eğitim programında yer aile katılımı çalışmalarının ilköğretim döneminde

velilerin eğitime katılım gösterme durumlarına etkileri henüz araştırılmamış bir konudur. Çalışmada okul öncesi eğitimin etkilerinin aile üzerinde ortaya konulmasının bu eğitim sürecinin öneminin farklı bir açıdan vurgulanması bakımından önemli olduğu düşünülmektedir.

Günümüz eğitim sisteminde okul öncesi eğitim zorunlu eğitim kapsamından çıkarılmıştır. Çocukların ilköğretime başlama yaşı 60 ay olarak belirlenerek, okul öncesi eğitim alma süresi kısıtlanmıştır. Çalışmada okul öncesi eğitimin etkilerinin çocuklar ve aileler açısından bir kez daha vurgulamasının okul öncesi eğitim gibi önemli bir eğitim kademesinin zorunlu eğitim kapsamında ele alınması gerektiğini vurgulanması açısından önem taşıdığı düşünülmektedir. Bu görüşlerden hareketle çalışmanın amacı, okul öncesi eğitim alan ve almayan çocuklar arasında sosyal beceriler, özdüzenleme becerileri ile duygusal zekaya ilişkin becerilerin gelişiminde farklılık olup olmadığı ortaya koymaktır. Çalışmanın bir diğer amacı ise, çocuğu okul öncesi eğitim alan aileler ve çocuğu okul öncesi eğitim almayan aileler arasında eğitime katılım gösterme konusunda önemli bir fark olup olmadığının incelenmesidir. Araştırmada elde edilen nicel verilerin nitel verilerle desteklenmesi amaçlanmış bu nedenle sınıf öğretmenlerinin okul öncesi eğitim ve aile katılımına ilişkin görüşleri ile anne babaların eğitime katılım gösterme konusunda görüşleri de incelenmiştir.

Araştırmanın ana problem cümlesi şu şekilde ifade edilmiştir.

2.7. Problem Cümlesi

Araştırmanın problem cümlesi, “ilköğretim 1. sınıf öğrencileri ve ailelerinde okul öncesi eğitimin çeşitli değişkenler açısından etkileri nelerdir?” olarak belirlenmiştir. Araştırmanın alt problemleri ise şu şekildedir:

2.7.1. Alt Problemler

1. Okul öncesi eğitim alan ve almayan ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin,
 - 1.1. Temel Sosyal Becerileri,
 - 1.2. Temel Konuşma Becerileri,
 - 1.3. İleri Konuşma Becerileri,
 - 1.4.İlişkiyi Başlatma Becerileri,
 - 1.5.İlişkiyi Sürdürme Becerileri,
 - 1.6.Grupla İş Yapma Becerileri,
 - 1.7.Duygusal Becerileri,
 - 1.8.Kendini Kontrol Etme Becerileri,
 - 1.9. Saldırgan Davranışlarla Başa Çıkma Becerileri,
 - 1.10. Sonuçları Kabul Etme Becerileri,
 - 1.11. Yönerge verme Becerileri,
 - 1.12. Bilişsel Becerileri ve
 - 1.13. Sosyal Becerileri arasında anlamlı farklılık var mıdır?
2. Okul öncesi eğitim alan ve almayan birinci sınıf öğrencilerinin,
 - 2.1. Örgütlenme ve Dönüştürme Becerileri,
 - 2.2. Çalışmayı Yönetme Becerileri,
 - 2.3. Çevresel Yapılandırma Becerileri ve
 - 2.4. Özdüzenleme Becerileri arasında anlamlı fark var mıdır?

3. Okul öncesi eğitim alan ve almayan ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin “*Duygusal Zekâ*” düzeyleri arasında anlamlı fark var mıdır?
4. Çocuğu okul öncesi eğitim alan ve almayan ebeveynlerin,
 - 4.1. Okul Temelli Katılım gösterme ,
 - 4.2. Ev Temelli Katılım gösterme,
 - 4.3. Okul-Aile İşbirliği Temelli Katılım gösterme ve
 - 4.4. Aile katılım gösterme düzeyleri arasında anlamlı fark var mıdır?
5. Çocuğu okul öncesi eğitim alan ve almayan ebeveynlerin okul öncesi eğitime ilişkin görüşleri nelerdir?
6. Çocuğu okul öncesi eğitim alan ve almayan ebeveynlerin aile katılımına ilişkin görüşleri nelerdir?
7. Birinci sınıf öğretmenlerinin çocuklarda okul öncesi eğitimin etkilerine ilişkin görüşleri nelerdir?
8. Birinci sınıf öğretmenlerinin ebeveynlerde okul öncesi eğitimin etkilerine ilişkin görüşleri nelerdir?

2.8. Sınırlılıklar

1- Araştırma evreni 2010-2011 öğretim yılı bahar yarıyılında İzmir ili Buca ilçesinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ilköğretim okullarının birinci sınıfında okumakta olan 5683 (İzmir, İl Milli Eğitim Müdürlüğü, 2011) öğrenci, aileleri ve öğretmenleri ile sınırlıdır.

2-Araştırma örnekleme 2010-2011 öğretim yılı bahar yarıyılında İzmir ili Buca ilçesinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ilköğretim okullarının birinci sınıfında okumakta olan 929 öğrenci, 901 öğrenci velisi ile sınırlıdır.

3- Araştırmanın görüşme verileri ise 50 birinci sınıf öğretmeni ile 100 veli ile sınırlıdır.

4- Araştırma Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeğinin ölçtüğü özelliklerle sınırlıdır.

5- Araştırma Özdüzenleme Becerileri Ölçeğinin ölçtüğü özelliklerle sınırlıdır.

6- Araştırma 7 Yaş Grubu Çocuklar İçin Duygusal Zeka Ölçeğinin ölçtüğü özelliklerle sınırlıdır.

7- Araştırma Aile Katılım Ölçeğinin ölçtüğü özelliklerle sınırlıdır.

8-Araştırma yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan görüşme soruları ile sınırlıdır.

2.9. Sayıtlar

1- Ölçekleri dolduran aile ve öğretmenlerin ölçekleri yanıtlarken gerçek durum, duygu ve düşüncelerini yansıttıkları kabul edilmiştir.

2- Öğretmen ve anne babaların görüşme sırasında sorulara içtenlikle cevap verdikleri kabul edilmiştir.

3- Öğretmenlerin ölçekleri yanıtlarken yansız davrandıkları kabul edilmiştir.

2.10. Tanımlar

İlköğretim Eğitimi: İlköğretim, çocukluk çağında başlayan ve yaklaşık olarak ergenlik dönemine kadar süren örgün eğitim süreci olarak tanımlanmaktadır. (Öncül, 2000).

Okul Öncesi Eğitim: Okul öncesi eğitim, 0-72 aylık çocukların; tüm gelişimlerini, toplumsal kültürel değerleri doğrultusunda yönlendiren, duyguların gelişimini ve algılama gücünü arttırarak akıl yürütme sürecinde ona yardımcı olan ve yaratıcılığını geliştiren, kendini ifade etmesini ve öz denetimlerini kazanmasını sağlayan, sistemli bir eğitim sürecidir (Yılmaz, 2003).

Sosyal Beceri: Başkalarından olumlu tepkiler getirecek ve olumsuz tepkiler gelmesini önleyerek, başkalarıyla iletişimi mümkün kılan, sosyal açıdan kabul edilebilir, çevrede etki bırakan, hedefe yönelik, sosyal içeriğe göre değişebilen hem belirli gözlenebilir hem de gözlenemeyen bilişsel ve duyuşsal öğeleri içeren ve öğrenilebilir davranışlar (Yüksel, 1997).

Özdüzenleme Becerileri: Öğrencilerin kişisel amaçlarına ulaşmak için, yerel şartları dikkate alarak, kullanım noktasında sistematik olarak düşünce, eylem ve duygu üretme çabalarıdır (Boekaerts, 2002).

Duygusal Zekâ: Kişinin kendisinin ve diğerlerinin duygularını kontrol etme, bunlar arasında seçim yapabilme ve kişinin bu duygularını hayatına yön vermede kullanabilme kabiliyetini içeren sosyal zekâ'nın bir tipidir (Mayer ve Salovey 1993).

Aile Katılımı: Aile katılımı, ailelerin kendilerini, çocukları ve erken çocukluk programına yarar sağlayacak doğrultuda yeteneklerini ortaya koyma süreci (Morrison, 1988) ya da aileleri destekleme, onlara eğitim verme ve eğitime katılımlarını sağlamada sistematik bir yaklaşımdır (Zembat ve Unutkan, 2001).

2.11. Kısaltmalar

SBDÖ : Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği

AKÖ: Aile Katılım Ölçeği

BÖLÜM II

Yurt İçi ve Yurt Dışında Yapılan İlgili Yayın ve Araştırmalar

Bu bölümde sırasıyla, Sosyal Beceri, Özdüzenleme Becerisi, Duygusal Zeka ve Aile Katılımı konuları ile ilgili yurt içi ve yurt dışında yapılan yayın ve araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. Sosyal Beceri İle İlgili Yayın ve Araştırmalar

Sosyal beceri ile ilgili yapılan yayın ve araştırmalar incelendiğinde okul öncesi eğitim sürecinin sosyal becerilerin gelişimine ilişkin etkilerini inceleyen birçok araştırma olduğu görülmektedir. Hem okul öncesi dönemde hem de ilköğretim döneminde okul öncesi eğitim alan çocuklarda sosyal gelişimi inceleyen araştırmalar, okul öncesi eğitimin sosyal gelişim üzerinde olumlu etkileri olduğunu göstermektedir. Son yıllarda yapılan okul öncesi eğitimin etkileri ile ilgili boylamsal çalışmalar erken dönemde alınan eğitimin sosyal-duygusal süreçler üzerindeki etkilerinin orta öğretim çağında bile devam ettiğini ortaya koymuştur. Aşağıda bahsi geçen okul öncesi eğitimin sosyal beceriler ve sosyal duygusal gelişim ile ilgili etkilerini ortaya koyan yurt içi ve yurt dışı araştırmalar iki ayrı başlık halinde ve tarih sırasına göre verilmiştir.

2.1.1. Sosyal Beceri İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Yayın ve Araştırmalar

Pekdoğan (2011), tarafından gerçekleştirilen araştırmanın amacı okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 5-6 yaş çocuklarının sahip olduğu sosyal becerileri etkileyen bazı değişkenlerle olan ilişkilerini incelemek olarak belirlenmiştir. Araştırma tarama modelinde olup 2010-2011 eğitim öğretim yılında Elazığ il merkezinde bulunan bağımsız anaokullarına devam

eden 5- 6 yaş grubu çocukların anne-babaları ve öğretmenleri araştırma evrenini oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak öğretmenlere ise çocukları değerlendirmeleri için Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, kreş veya anaokulu eğitimi alma süresi uzadıkça çocukların sosyal becerileri düzeylerinin arttığı, baba eğitim seviyesi, sosyo-ekonomik düzey ve cinsiyetin çocukların sosyal becerilerini becerilerini etkilediği görülmüştür.

Günindi (2010) tarafından, okul öncesi dönemdeki çocukların bağımsız anaokullarına ve anasınıflarına devam etmelerine göre sosyal becerilerinin farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya çıkarmak amacıyla gerçekleştirilen araştırmaya 2009–2010 yıllarında Aksaray ili merkezinde bulunan bağımsız anaokullarına devam eden altı yaş grubundaki 54 çocuk ve ilköğretim okulları bünyesinde bulunan anasınıflarına devam eden aynı yaş grubundaki 52 çocuk olmak üzere toplam 106 altı yaş grubu çocuğu katılmıştır. Verilerin toplanmasında “Anasınıfı ve Anaokulu Davranış Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, iki grup arasında bağımsız anaokuluna devam eden çocuklar lehine anlamlı farklılık elde edilmiştir.

Erbay (2008), çalışmasında okul öncesi eğitim alan ve almayan çocuklarda ilköğretim 1. sınıfta sosyal beceri düzeylerini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemi Denizli ili merkezinde ilköğretim 1. sınıfa devam eden 401 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmada, öğrencilerin sosyal beceri düzeylerini belirleme amacıyla “İlköğretimde Öğrencilere Kazandırılması Gereken Sosyal Beceriler” ölçeği ve anne-babaların çocuk yetiştirme tutumlarını belirlemek için “ Aile Hayatı ve Çocuk Yetiştirme Tutumu Ölçeği”(PARI) kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, okul öncesi eğitim alan ve almayan ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin sosyal beceri düzeyleri arasında, okul öncesi eğitim alan öğrenciler lehine anlamlı bir fark olduğu görülmüştür.

Öztürk (2008) 'ün gerçekleştirdiği çalışmada ilköğretim 1.sınıf ve 3. sınıf öğrencilerinin sosyal beceri düzeyinde okulöncesi eğitimin alıp almama durumuna göre farklılaşma olup olmadığının değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın örneklemini İzmir ili Kınık ilçesinde ilköğretim okullarının 1. ve 3. sınıfına devam eden 275 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmada ölçme aracı olarak Avcıoğlu (2005) tarafından geliştirilen Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği kullanılmıştır. Çalışma sonucunda ilköğretim 1. ve 3. sınıfında çocukların sosyal beceri düzeylerinde okul öncesi eğitim alma durumuna göre okul öncesi eğitim alan çocuklar lehine anlamlı fark olduğu görülmüştür.

Kılıç (2008) tarafından gerçekleştirilen çalışmada okul öncesi eğitimi alan ve almayan çocukların ilköğretim birinci sınıftaki gelişim becerileri karşılaştırılıp okul öncesi eğitimin etkisi araştırılmıştır. Araştırmada, ilköğretim okullarının birinci sınıflarında öğrenim görmekte olan okul öncesi eğitim alan öğrenciler ile, okul öncesi eğitim almayan öğrencilerin ilköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin gözlemlerine göre okuma yazma, matematik ve öz bakım becerileri, motor, sosyal, duygusal, dil gelişimleri karşılaştırmıştır. Araştırma sonucunda okul öncesi eğitim alan öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişim açısından okul öncesi eğitim almayan öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksek puanlar aldıkları görülmüştür.

Vaizoglu (2008), tarafından gerçekleştirilen anaokuluna devam eden çocukların davranış sorunları ile ebeveynlerinin evlilik uyumlarının incelendiği çalışmanın değişkenlerinden biri de okul öncesi eğitime devam süresi olarak belirlenmiştir. Çalışma Ankara ilinde anaokuluna devam eden 240 dört beş grubu çocuk ve annelerinin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın ölçme araçları Davranış Derecelendirme Ölçeği ile Evlilikte Uyum ölçeği kullanılmıştır. Çalışma sonucunda elde edilen sonuçlar anaokuluna devam süresinin sosyal davranışlar üzerinde etkili olduğu göstermiştir.

Siva (2008) tarafından yapılan araştırmada okul öncesi eğitimin ilköğretimdeki başarıya etkisi araştırılmıştır. Araştırmada 361 öğrenci velisi 27 öğretmenle çalışılmıştır. Araştırmanın verileri anket yöntemi ile toplanmıştır. Araştırma sonuçları okul öncesi eğitim alan çocukların, okul öncesi eğitim almayan çocuklara göre daha yüksek okul başarısına sahip olduğu ve okul öncesi eğitim alan çocukların, sosyal-duygusal gelişimlerinin, eğitim almayanlara göre okul öncesi eğitim alanlar lehine farklılık gösterdiği ortaya çıkmıştır.

Kapıkıran, İvrendi ve Adak (2006), okul öncesi çocuklarda sosyal becerileri bazı demografik değişkenler açısından incelemiştir. Çalışmada veri toplama aracı olarak, farklı sosyal beceri ölçeklerinden yararlanılarak araştırmacılar tarafından geliştirilen “Sosyal Beceri Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini, Denizli İl Milli Eğitim Müdürlüğü’ ne bağlı bir anaokuluna devam eden 196’ sı kız, 147’ si erkek olmak üzere toplam 343 öğrenciden oluşmuştur. Araştırma sonucunda, 4 yaşındaki öğrencilerin 5 ve 6 yaşındaki öğrencilerden daha düşük sosyal becerilere sahip oldukları ayrıca, ilk kez okul öncesi eğitim kurumuna giden çocukların daha önce okul öncesi kurumuna giden çocuklara göre daha düşük sosyal beceri puanına sahip oldukları saptanmıştır.

Esaspehlivan (2006) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, 78 aylık ve 68 aylık ilköğretim birinci sınıf çocuklarının okula gidebilmek için yeterli hazırlıklarının bulunup bulunmadığı incelenmiş ve okula hazır oluş düzeyleri değerlendirilmiştir. Araştırmanın örneklemini, İstanbul ilinin 6 ilçesinde bulunan 17 özel ve resmi ilköğretim okulunun birinci sınıfına devam eden 78 ve 68 aylık, okul öncesi eğitim kurumuna gitmiş ve gitmemiş 300 çocuk oluşturmuştur. Araştırmada ölçme aracı olarak, Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeğinin Gelişim Formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda okul öncesi eğitim kurumuna gitme değişkenine göre; 68 aylık ve 78 aylık çocukların Gelişim Formunun sosyo-duygusal ve gelişim formundan

aldıkları puanlarda okul öncesi eğitimi almış olanlar lehine anlamlı bir farklılık görülmüştür.

Kök, Tuğluk ve Bay (2005), tarafından gerçekleştirilen araştırmada okul öncesi eğitimin, ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin gelişim özellikleri üzerindeki etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. İlköğretim birinci sınıfta öğrenim gören 425 öğrenci çalışmanın örneklemini oluşturmaktadır. Araştırmada ölçme aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen 67 maddelik gözlem formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; psiko-sosyal, dilsel, psiko-motor ve bilişsel gelişim özellikleri bakımından, okul öncesi eğitimi almış olan öğrencilerin diğer öğrencilere göre daha iyi durumda oldukları bulunmuştur.

Güven, Önder, Sevinç, Aydın, Balat, Palut, Bilgin, Çağlak ve Dibek (2004) okulöncesi eğitim alan ve almayan ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin sosyal ve duygusal uyum düzeyini karşılaştırmayı amaçladıkları çalışmalarında 50 ilköğretim okulunda 6 yaşındaki 248 kız ve 242 erkek olmak üzere toplam 490 öğrenci ile çalışmışlardır. Araştırmanın sonucunda okulöncesi eğitimi alan ilköğretim birinci sınıf öğrencilerin sosyal duygusal uyum puan ortalamalarının anlamlı derecede yüksek olduğu görülmüştür.

Dinç ve Gültekin (2003), okul öncesi eğitimin çocukların sosyal gelişimine etkilerini öğretmen görüşleri çerçevesinde incelemişlerdir. Araştırmanın örneklemini 2000-2001 öğretim yılında Eskişehir il merkezinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı anaokullarına devam eden 4-5 yaş grubu 162 çocuk ve öğretmenlerinden oluşmaktadır. Çocukların sosyal gelişim düzeylerini belirlemek üzere “Davranış Derecelendirme Ölçeği” öğretmenler tarafından doldurulmuştur. Öğretmenlerin görüşleri yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile alınmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular, anaokuluna devam eden 4-5 yaş çocuklarının sosyal gelişim düzeylerinin ortanın üstünde gelişmiş olduğunu göstermektedir.

Özbek (2003), okul öncesi eğitim alan ve almayan çocukların ilköğretim birinci sınıftaki sosyal gelişim düzeylerini öğretmen görüşüne dayalı olarak ortaya koyma amaçlı çalışmasında, 95 ilköğretim okulunda, 194 birinci sınıf öğretmeninden bilgi toplamıştır. Çalışmada verileri toplamak üzere Çubukçu ve Gültekin tarafından geliştirilen ölçme aracı kullanılmıştır. Araştırma sonucunda: öğretmenlere göre, okul öncesi eğitim alan öğrencilerin “ilişkiyi başlatma ve sürdürme becerileri”, “grupla iş yapabilme becerileri”, “duygulara yönelik beceriler”, “stres durumuyla başa çıkma becerileri”, “plan yapma ve problem çözme becerileri” ve “özdenetimini koruma becerileri” okul öncesi eğitim almayan öğrencilere göre daha fazla gelişmiş olduğu ortaya çıkmıştır.

Gizir (2002), tarafından gerçekleştirilen anaokuluna devam eden dört-beş yaş çocuklarında sosyal davranışların gelişimi ile benlik saygısı arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlı çalışmada, anaokuluna iki yıl devam eden beş-altı yaş çocukların anaokuluna 1 yıl devam edenlere göre sosyal davranış puanlarının anlamlı düzeyde yüksek olduğu belirlenmiştir.

Dinç (2002), tarafından gerçekleştirilen okulöncesi eğitimin dört-beş yaş çocuğunun sosyal gelişimine etkilerinin öğretmen görüşleri ile incelediği çalışmada, okulöncesi eğitimin dört-beş yaş çocuklarının sosyal gelişimine olan etkileri konusunda öğretmen görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre , anaokuluna 2 yıl devam edenlerin sosyal gelişim düzeyleri 1 yıl anaokuluna devam edenlere göre daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Gürşimşek, Girgin ve Harmanlı (2001), erken çocukluk döneminde ailenin çocuk yetiştirme tutumu ile eğitime katılımının çocukların psiko-sosyal gelişimine etkisini incelemişlerdir. Yapılan araştırma sonucunda ailenin

eğitime katılımı ile çocukların psiko-sosyal gelişimi arasında anlamlı ilişki bulunmuştur.

Atılgan (2001), okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden ve okul öncesi eğitim kurumlarına devam etmeyen ilköğretim birinci kademe birinci devre öğrencilerinin sosyal beceri özelliklerini karşılaştırdığı çalışmasında, okul öncesi eğitim alan öğrencilerin okul öncesi eğitim almayan öğrencilere göre daha olumlu bireysel özelliklere sahip olduğu ve yüksek sosyal beceri sergilediğini ortaya koymuştur.

Çoban (1999), çalışmasında okulöncesi eğitimin sosyalleşme üzerindeki etkilerinin ortaya koyulması ve okulöncesi dönem çocuğunun sosyal gelişim süreci çerçevesinde incelenmesi amaçlamıştır. Araştırmada okul öncesi eğitim alan ve almayan çocuklarda sosyalleşme düzeyi karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Çalışma sonucunda okul öncesi eğitim alan ilkokul birinci sınıfa başlayan çocukların sosyalleşme düzeyi daha yüksek bulunmuştur.

Uğur (1998), okul öncesi eğitimin sosyalleşme üzerindeki etkisini ortaya koyma amaçlı olarak yaptığı çalışmasında özel ve devlet okul öncesi eğitim kurumlarında okul öncesi eğitim almış ve okul öncesi eğitim almamış üç grupta çalışmıştır. Araştırmada ölçme aracı olarak sosyometri tekniğı kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, okul öncesi eğitim alan çocukların, almayanlara göre sosyalleşmede daha başarılı oldukları ve sosyalleşmede özel okulların devlet okullarına göre daha başarılı oldukları ortaya çıkmıştır.

Başal (1998), tarafından yapılan okul öncesi eğitimin etkileri konulu araştırmada, okul öncesi eğitimin denetim odağı, kendine saygı ve psikososyal gelişim üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Okul öncesi eğitim almış ve almamış ilköğretim 2. sınıf öğrencilerinden oluşan örneklemin psikososyal gelişim düzeylerini ölçmek için Uyumsal Davranış Ölçeğı kullanılmıştır. Ölçeğın,

bağımsız etkinlik gösterebilme, kendi kendini yönetme, sorumluluk ve ev işleri alt boyutlarında okul öncesi eğitim alan ve almayan gruplar arasında anlamlı farklar olduğu ortaya çıkmıştır.

Bilecen (1995), tarafından “ilkokul birinci sınıfın amaçlarına ulaşmada anasınıfına devam etme veya etmemenin etkisi” konulu araştırmada, 23 ilkokul ve 5 ilköğretim okulundan oluşan toplam 28 okulda, okulöncesi eğitimin yalnızca anasınıfı kademesi ele alınarak, ilkokul birinci sınıfın amaçlarına ulaşmada anasınıfına devam etme veya etmemenin etkisi ortaya çıkarılmak istenmiştir. İlkokulun birinci sınıfında bulunan öğrencilerden, okul öncesi eğitim almış olanlarla, okul öncesi eğitim almamış olanlar öğretmenlerin gözlemlerine dayalı olarak kıyaslanmış ve çalışma sonucunda okul öncesi eğitim alan çocukların zihinsel, sosyal, duygusal, fiziksel gelişim, beceri, ilgiler ve ders başarısı açısından avantajlı durumda oldukları saptanmıştır.

Çınar (1990), okul öncesi eğitimin çocukların sosyal gelişimine etkisi araştırılmıştır. Araştırmanın değişkenleri çocukların yuvada kaldıkları süre, yuvaların amaçları ve cinsiyet olarak belirlenmiştir. Araştırmacı yuvaları özelliklerine göre eğitimsel ve geleneksel olarak sınıflandırmıştır. Araştırma orta sosyo-ekonomik düzeye sahip ailelerin tercih ettiği 5 yuvada ve 4 yaş grubu çocuklar üzerinde uygulanmıştır. Çocukların davranışlarını saptamada gözlem yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçları incelendiğinde yuvaların amaçlarının çocukların sosyal gelişimini etkilediği saptanmıştır. Geleneksel olarak nitelendirilen yuvalara devam eden çocuklar, eğitimsel yuvalara devam edenlerden daha az sosyal iletişim kurma becerisi göstermişlerdir. Araştırmada çocuğun sosyal gelişimine etki eden ikinci faktör cinsiyet farklılığı olarak bulunmuş, yuvada kalınan sürenin sosyal gelişime etkisi konusunda ise anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Genel olarak yuvaların amaçları ve çocukların cinsiyetlerinin sosyal davranışları belirleyen önemli faktörler olduğu saptanmıştır.

Gürkan (1979) tarafından yapılan “Okulöncesi Eğitimin İlkokuldaki Etkileri Üzerine Bir İnceleme” adlı araştırmada, ilkokul birinci sınıfa devam eden okul öncesi eğitim almış çocukların, okul öncesi eğitim almamış çocuklara göre sosyal davranışlar yönünden daha uyumlu ve başarılı oldukları görülmüştür.

2.1.1. Sosyal Beceri İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Yayın ve Araştırmalar

Schlotter (2011) Almanya’da gerçekleştirdiği okul öncesi eğitimin etkilerini ortaöğretime devam eden öğrenciler üzerinde incelediği çalışmasında 2351 ortaöğretim öğrencisi ile çalışmıştır. Okul öncesi eğitim alan ve almayan öğrencilerin sosyal beceri düzeylerini inceleyen araştırmacı ayrıca okul öncesi eğitim alma süresi değişkenini de ele almıştır. Çalışma sonucunda okul öncesi eğitim alan öğrencilerin, okul öncesi eğitim almayan öğrencilere göre sosyal beceriler konusunda daha başarılı oldukları ortaya çıkmıştır. Ayrıca çalışmanın bir diğer sonucu okul öncesi eğitimin etkilerini ortaöğretimde de sosyal beceriler alanında sürdürdüğü olarak ifade edilmiştir.

Niles, Reynolds ve Nagasawa (2006), gerçekleştirdikleri çalışmada erken çocukluk müdahale programlarına alınan çocukların sosyal duygusal gelişimlerine bu çalışmaların uzun vadede etkilerini araştırmışlardır. Çalışma 1378 Afrika kökenli Amerikalı öğrencinin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada erken müdahale programına katılan çocukların sosyal duygusal özellikleri incelenmiş ve erken dönem eğitiminin sosyal duygusal gelişim üzerindeki etkilerinin uzun vadede devam ettiği sonucuna ulaşılmıştır.

Mcclelland, Morrison ve Holmes (2000), anaokuluna devam eden 540 çocuk üzerinde yaptıkları boylamsal araştırmada veri toplama aracı olarak Sosyal Beceri Derecelendirme Ölçeğini kullanmışlardır. Araştırmada çocukların sosyal beceri düzeylerinin sosyo-demografik özelliklere göre

anlamlı farklılık gösterdiğini görülmüştür. Araştırmada sosyal beceri gelişimi ile akademik başarı arasındaki ilişki incelenmiş ve iki kavram arasında anlamlı ilişki olduğu görülmüştür.

Sylva, Melhuish, Sammons, Blatchford ve Taggart (2004) tarafından gerçekleştirilen “Okulöncesi Eğitimde Etkili Hazırlık” projesi kapsamında 3-7 yaş arasındaki çocukların gelişimi (zihinsel ve sosyal/davranışsal) incelenmiştir. Okulöncesi eğitiminin 7 yaşa kadar olan etkilerini incelemek amacıyla 3000’den fazla çocuktan, ebeveynlerinden, ev ortamlarından ve katıldıkları okulöncesi ortamlarından bilgi toplamışlardır. Araştırma sonucunda okul öncesi eğitimin ilköğretim 1. basamakta olan çocuklar üzerinde zihinsel ve sosyal gelişim açısından olumlu etkilerini olduğu ortaya koymuştur.

Markon (1999) tarafından, yapılan araştırmada akademik becerileri merkez alan anaokulları ile sosyal-duygusal becerileri merkez alan anaokullarının farklı gelişimsel etkileri üzerine bir araştırma yapılmıştır. Araştırmanın örneklemini 307 çocuktan oluşmaktadır. Çalışma sonucunda elde edilen sonuçlara göre okulöncesi eğitimin erkek çocukların gelişimsel ve okul başarısı üzerinde önemli ve ayırt edici bir etki yaptığı saptanmıştır. Ayrıca özellikle erkek öğrencilerin sosyal-duygusal açıdan zengin okulöncesi programlara dahil olduklarında temel becerilerini büyük oranda edindikleri görülmüştür.

Okul öncesi eğitimin sosyal gelişime etkilerini araştıran yurt içi ve yurt dışı çalışmalar incelendiğinde okul öncesi eğitimin sosyal gelişimle ilişkisi üzerine bir çok çalışma olduğu görülmektedir. Çalışmalarda sosyal beceriler, sosyal-duygusal gelişim, sosyal uyum, okula hazır oluş gibi konular çerçevesinde okul öncesi eğitimin etkilerinin incelenmiş olduğu görülmektedir. Ulaşılan çalışmaların bir kısmının çocuklarda sosyal gelişimi 4-6 yaş döneminde bazılarının da ilköğretim döneminde incelediği görülmektedir. Okul öncesi eğitimin sosyal gelişim üzerindeki etkilerini 4-6 yaş döneminde

inceleyen çalışmalar bu yaş grubu çocuklardan okul öncesi eğitim alanların sosyal gelişim açısından daha avantajlı olduğu göstermektedir. Yurt içi ve yurt dışında yapılan bir çok araştırma okul öncesi eğitimin sosyal beceriler üzerindeki etkisini ilköğretim döneminde incelemiştir. Okul ncesi eğitim alan ve almayan çocukların ilköğretim döneminde sosyal gelişim açısından inceleyen araştırma sonuçları okul öncesi eğitimin sosyal gelişim üzerindeki olumlu etkileri konusunda paralellik göstermektedir. Özellikle yurt dışında son yıllarda yapılan bazı araştırmalar okul öncesi eğitimin sosyal gelişim üzerindeki etkilerinin orta ğretim döneminde dahi devam ettiğini ortaya koymaktadır. Son olarak okul öncesi eğitim alan ve almayan çocukların sosyal gelişimlerini ğretmen görüşlerine dayanarak inceleyen çalışmaların sonuçları da okul öncesi eğitim alan çocukların sosyal gelişim açısından daha avantajlı durumda olduklarını göstermektedir. Bu sonuçlara göre çocuklarda erken dönemde alınan eğitimin sosyal gelişim süreçlerine önemli etkileri olduğu görülmektedir.

2.2. Özdüzenleme İle İlgili Yayın ve Araştırmalar

Özdüzenleme ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde özellikle ilköğretim dönemi ve okul öncesi dönemde özdüzenleme becerilerini değerlendiren az sayıda araştırma olduğu görülmektedir. Özdüzenleme becerilerini okul öncesi dönemde inceleyen araştırmalar, okul öncesi eğitimin özdüzenleme becerilerinin kazanımı üzerinde olumlu etkilerini göstermektedir. Özdüzenleme ile ilgili yurt içi ve yurt dışında yapılan yayın ve araştırmalar iki ayrı başlık halinde aşağıda yer almaktadır.

2.2.1. Özdüzenleme İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Yayın ve Araştırmalar

Çiltaş (2011), özdüzenleme öğretiminin önemini vurgulayan derleme çalışmasında, özdüzenlemeli öğrenmeyi, kişinin kendisini tanıma işi ve kendi kendine öğrenebilmesi yolunda kullanabildiği her türlü işlem, teknik, taktik ve strateji olarak tanımlamıştır. Bunun yanında özdüzenlemeyi kendi amaçlarını belirleme ve bu yolda kendi çalışma prensipleri doğrultusunda bilişsel olarak kendini motive etme işi olarak ifade etmiştir. Araştırma özdüzenleme öğretiminin sadece derslerde değil de hayat boyu önemli olduğunu vurgulayan nitelikte olduğunu göstermektedir.

Yıldız Demirtaş (2009), çocukların özdüzenleme becerileri ile devam ettiği okul öncesi eğitim kurumunun türü ve cinsiyeti arasında önemli bir fark olup olmadığını tespit etmek amaçladığı çalışmasında, özel ve devlet okullarında okul öncesi eğitim alan çocuklarda özdüzenleme becerilerini araştırmıştır. Araştırmanın örneklemini İzmir Büyükşehir Belediyesi sınırları içinde yer alan özel ve resmi on dokuz okulöncesi eğitim kurumuna devam eden altı yaş grubundaki 363 çocuk oluşturmaktadır. Araştırma da veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen “Özdüzenleme Becerileri Gözlem Formu” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda okul öncesi eğitimin özdüzenleme becerilerinin gelişiminde olumlu etkileri olduğu ortaya çıkmıştır.

Üredi ve Üredi (2007), çalışmasında bireylerin hayat boyu öğrenmeleri açısından son derece önemli olan öz-düzenleme becerilerini geliştiren öğrenme ortamının oluşturulmasına yönelik kuramsal bir bakış açısı sunmayı amaçlamıştır. Çalışmada özdüzenleme ve özdüzenleme stratejileri tanımlanmış, özdüzenleme becerilerini geliştiren öğrenme ortamının oluşturulmasında temel alınması gereken ilkelerden bahsedilmiş, böyle bir öğrenme ortamı içerisinde öğrenci, öğretmen ve değerlendirme sürecinin özellikleri hakkında bilgi verilmiştir. Ayrıca öğrencilerin öz-düzenleme becerilerini geliştirmeyi amaçlayan çalışmalar üzerinde durularak gerçekleştirilebilecek uygulamalara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

2.2.2. Özdüzenleme İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Yayın ve Araştırmalar

Skibbe, Connor, Morrison ve Jewkes (2011), çalışmalarında iki yıl boyunca okul öncesi eğitimin öz düzenleme becerisi üzerinde etkilerini incelemişlerdir. Çalışma 76 okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocuk ve öğretmenleri ile yürütülmüştür. Çalışmanın verileri gözlem ve görüşme yoluyla toplanmış ve çalışma sonucunda okul öncesi eğitim sürecinin özellikle 2. yılında öz düzenlemenin gelişimine olumlu etkiler sağladığı ortaya çıkmıştır.

Tominey (2010), okul öncesi eğitim sürecinde çocuklarda özdüzenleme becerilerini desteklemek ve geliştirmek amacıyla oyunlardan yararlanmıştır. Çalışma 65 çocuğun katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın verileri nitel ve nicel yöntemlerle toplanmıştır. Araştırma sonuçları oyunlarla yapılan özdüzenleme becerisi destekleme çalışmalarının olumlu sonuçları görülmüştür. Ayrıca yapılan çalışma sonucunda özdüzenleme becerinde gelişme kaydeden çocukların akademik becerilerinin de olumlu yönde etkilendiği görülmüştür.

Oh-Uchi, Nagao ve Sakurai (2008), çocukların problem çözme ve sosyal becerilerdeki yeteneklerinin, öz-düzenlemenin güven, çekingenlik,

dikkat ve odaklanma boyutlarını ne düzeyde etkilendiğini ortaya çıkarmak amacı ile yapmış oldukları araştırmalarında, çocuklarda bu dört durumun problem çözme ve sosyal beceriler üzerine başarıma arzuları ve motivasyonları için gerekli olduğunu gözlemişlerdir (akt; Çiltaş, 2011).

Calero, Garcia-Martin, Jimenez, Kazen, ve Araque (2007), yapmış oldukları çalışmada yüksek IQ'ya sahip 6 ve 11 yaşlarındaki çocuklarda öz-düzenleme yeteneklerinin normal IQ ya sahip olanlara göre daha iyi olduğunu bulmuşlardır. Aynı zamanda motivasyonun normal IQ ye sahip olan öğrencilere nazaran yüksek IQ ya sahip öğrencilerde daha iyi oldukları belirlenmiştir (akt; Çiltaş, 2011).

Raffaelli, Marcela, Crockett, Lisa, Shen (2005), çocuklarda özdüzenlemenin gelişimini inceleme amacıyla gerçekleştirdikleri boylamsal çalışmalarında: 1986'da 4-5 yaşlarında olan 646 çocuk, duyuşsal, davranışsal ve dikkat düzenlemelerini ölçen 12 maddelik anneye yönelik bir ölçek kullanılarak çözümlenmiş, bu çocuklar 8-9 yaşlarına ve 12-13 yaşlarına geldiklerinde tekrar değerlendirilmişlerdir. Araştırma sonucunda özdüzenleme düzeylerinin erken çocukluktan (4-5 yaş) orta çocukluğa (8-9 yaş) kadar artış gösterdiği fakat orta çocukluktan erken ergenliğe (12-13 yaş) kadar artmadığı bulunmuştur. Kızlar, her üç zaman aralığında da erkeklerden çok daha fazla özdüzenleme düzeyleri sergilemişlerdir. Özdüzenlemedeki bireysel farklılıkların 8 yaş dolayında sabit olduğu saptanmıştır (akt. İsrail, 2007).

Supplee, Shaw, Hailstones ve Hartman (2004), annenin eğitim durumunun ve anneye verilen eğitimin niteliğinin çocukların yeni yürümeye başlama dönemlerinden okula başlama zamanlarına kadar akademik ve duygusal düzenleme davranışlarına dolaylı ve dolaysız etkilerini 174 erkek çocuktan oluşan bir örneklem üzerinde incelemişlerdir. Araştırma sonuçları,

anneye verilen eğitimin, çocuğun akademik ve duygusal düzenleme becerilerini, yordadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Araştırmada, anneye verilen eğitimin, özellikle okul sorunları açısından risk altındaki çocukların ilk okul başarıları üzerinde önemli bir rolü olduğu sonucuna varılmıştır.

Stright, Neitzel, Garza ve Hoke-Sinex (2001), çocukların okuldaki özdüzenlemelerini yordamak için çocuklar 3. sınıfa başlamadan önceki yaz babalar, anneler ve çocuklar (52 aile) evlerinde ziyaret edilmiştir. Araştırma sonucunda anne ve babanın öğretim şekli çocukların sınıf içinde öğretime verdiği dikkati ve yardım arama davranışlarını yordadığı görülmüştür.

Sonuç olarak özdüzenleme becerisini okul öncesi dönemde inceleyen araştırma sayısı az da olsa bu araştırmalar özdüzenlemenin gelişiminde okul öncesi eğitimin gereğini vurgulaması açısından önem taşımaktadır. Araştırmaların özdüzenleme becerilerinin kazanımı konusunda değindiği bir diğer nokta ise ebeveynlerdir. Çocuğun yaşamında temel iki öge olan okul ve aile birçok alanda olduğu gibi özdüzenleme becerisinin gelişiminde önemli role sahip olduğu görülmektedir.

2.3. Duygusal Zeka İle İlgili Yayın ve Araştırmalar

Duygusal zeka ile ilgili yayın ve araştırmalar incelendiğinde özellikle akademik beceriler için de duygusal zekanın gereğine değinilmiş ve duygusal zeka gelişiminde erken dönemin önemi ortaya koyulmuştur. Yurt içi ve yurt dışında yapılan duygusal zeka ile ilgili araştırmalar aşağıda yer almaktadır.

2.3.1. Duygusal Zeka İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Yayın ve Araştırmalar

Uyaroğlu (2011), çalışmasında duygusal zeka ve empati becerilerinin üstün yetenekli ve normal gelişim gösteren çocuklarda farklılık gösterip göstermediğini ve bu beceriler üzerinde ebeveyn tutumlarının etkisini incelenmeyi amaçlamıştır. Çalışmanın örneklemini Ankara ilinde bulunan Bilim ve Sanat Merkezleri'ne devam eden 76 üstün yetenekli öğrenci ile Ankara ilinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilköğretim okullarına devam eden normal gelişim gösteren 80 öğrenci olmak üzere toplam 156 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada anne-baba tutumlarını belirlemek üzere hem annelere hem babalara Aile Hayatı ve Çocuk Yetiştirme Tutum Ölçeği, öğrencilerin Duygusal Zeka düzeyini belirlemek amacıyla ise EQ-Ned Duygusal Zeka Ölçeği ve Empati Beceri düzeyini belirlemek amacıyla ise Çocuklar için Empati Ölçeği kullanılmıştır. Sonuç olarak annenin demokratik tutum sergilemesinin normal gelişim gösteren çocuklarda “karşısındakinin duygularını anlama” becerisini arttırırken üstün yetenekli çocuklarda düşürdüğü görülmüştür.

Topuksal (2011) araştırmasında, ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin duygusal zeka düzeylerinin ana-baba tutumları, cinsiyet ve sınıf düzeylerine göre farklı olup olmadığı incelemiştir. Araştırmaya 289 kız, 314 erkek olmak üzere toplam 603 öğrenci katılmıştır. Çalışmaya katılan öğrencilerin duygusal zeka düzeylerini saptamak amacıyla Köksal tarafından Türkçeye uyarlanan, Bar-On Duygusal Zeka Ölçeği Çocuk ve Ergen Formu kullanılmıştır. Ana-baba tutumlarını ölçmek amacıyla Anne Baba Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda genel olarak ebeveynleri

demokratik ana-baba tutumuna sahip öğrencilerin Duygusal Zeka Ölçeği Bireylerarası, Stres Yönetimi ve Uyum alt ölçek puanlarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Birey içi, Bireylerarası ve Uyum alt ölçeklerinde ise en düşük puan ortalamasının ihmalkar ana-baba tutumuna sahip öğrencilerde olduğu saptanmıştır. Sınıf düzeyi açısından 8. sınıf öğrencilerinin Bireyimi duygusal zekalarının, 6. sınıf öğrencilerinin Uyum ve Genel Ruh Hali duygusal zeka puanlarının yüksek olduğu saptanmıştır. Cinsiyete göre kız öğrencilerin Bireyimi ve Bireylerarası duygusal zeka puanlarının, erkek öğrencilerin ise Stres Yönetimi duygusal zeka puanlarının daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Köse (2009) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, 7-13 yaş çocuklarının duygusal zeka düzeylerinin incelenmesi amacıyla gerçekleştirilen çalışmada ilköğretim öğrencilerinin duygusal zeka düzeyleri çeşitli değişkenlere göre incelenmiştir. Çalışmada araştırmacı tarafından geliştirilen ‘‘7-13 Yaş Duygusal Zeka Ölçeği’’ kullanılmıştır. Araştırma, 2007-2008 eğitim döneminde Samsun İli merkezinde bulunan ilköğretim okullarının 2.,3.,4.,5.,6. ve 7. sınıflarında öğrenim görmekte olan 237 kız, 263 erkek toplam 500 öğrencinin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda sınıf, yaş, cinsiyete göre öğrencilerin duygusal zekâ düzeyinde anlamlı fark bulunmuştur.

Keleşoğlu (2008), tarafından yapılan araştırmada bireylerin ana-baba tutumları (demokratik, otoriter, ilgisiz) ile duygusal zekâ düzeyleri arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Araştırmanın örneklemi 2006–2007 öğretim yılında Kazım Karabekir Eğitim Fakültesinde öğrenimlerine devam eden öğrencilerden 131 erkek 115 kız olmak üzere toplam 246 öğrenci random örnekleme yöntemi ile seçilerek oluşturulmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak ana-baba tutumlarının belirlenmesinde Ana-Baba Tutum Envanteri ile duygusal zekâ durumlarının belirlenmesinde ise Duygusal Zekâ Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, ana-baba tutumları (demokratik, otoriter, ilgisiz) ile duygusal zekâ düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ayrıca

bireylerin hem ana-baba tutumları hem de duygusal zeka düzeylerinin cinsiyetlerine, sosyo-ekonomik durumlarına, , kardeş sayılarına, babanın öz/üvey olma durumuna ve annenin öz/üvey olma durumuna göre farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Leana ve Köksal (2007), yaptıkları araştırmada üstün ve normal zihin düzeyindeki ilkokul öğrencilerinin IQ ve EQ'ları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmaya 34 erkek, 19 kız olmak üzere toplam 53 öğrenci katılmıştır. Yapılan analiz sonucunda Baron –duygusal zekâ toplam puanı ile Wiscar toplam puanı arasında bir ilişki saptanamamıştır. Bu durum duygusal zekânın genel zekâ ile ilintili fakat farklı bir zekâ kavramı olduğunu bilgisini desteklemektedir.

Ergin (2007), çocukluk döneminde duyguların gelişimini incelediği çalışmasında, iletişim kapsamında yer alan duyguları tanıma, duyguları ifade edebilme, duyguları kontrol edebilme becerilerinin doğumdan itibaren çocuklarda nasıl geliştiğini incelemiştir. İletişim becerisi gelişmiş çocukların, yaşlıları tarafından daha kolay kabul edildiği, sosyal mesafeyi daha kolay ayarlayabildikleri tespit edilmiştir. Erken yaşlarda duyguları geliştirmenin sonraki yıllarda ortaya çıkabilecek iletişim sorunlarını önlemede etkili olacağı, en önemlisi okul öncesi dönemde geliştirilen bu becerilerin ilköğretim döneminde ve yaşamın ileri yıllarında da etkisini sürdürebileceği ve daha kalıcı olabileceği belirtilmiştir.

Özgülük (2006) , çalışmasında tam gün ve yarımgün eğitim veren okul öncesi eğitim kurumlarına giden 5-6 yaş çocuklarının devam ettikleri programların eğitim sürelerinin sosyal ve duygusal gelişimleri üzerindeki etkilerini ele almıştır. Çocukların sosyal ve duygusal gelişimlerinin eğitim türüne, cinsiyete ve sosyo ekonomik düzeye göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini İstanbul sınırları içinde 200 anasınıfı çocuğudur. Araştırmanın sonucuna göre tam günlük eğitim programına devam

eden çocukların, sosyal ve duygusal yönden daha gelişmiş oldukları tespit edilmiştir. Çocukların cinsiyetleri sosyal ve duygusal gelişimlerini etkilememektedir. Bununla birlikte sosyo-ekonomik düzey, çocukların sosyal ve duygusal gelişimlerini olumlu yönde etkilemektedir.

Ulutaş (2005), anasınıfına devam eden 6 yaş çocuklarının duygusal zekâlarına, duygusal zekâ eğitiminin etkisini incelediği araştırmasında, duygusal zekâ eğitiminin etkisinin olup olmadığına bakmıştır. Araştırmanın örneklemini alt ve üst sosyo-ekonomik düzeydeki ilköğretim okullarının anasınıfına devam eden çocuklar arasından seçilen 120 çocuk oluşturmuştur. Örneklemini oluşturan çocukların 40'ı deney grubu, 40'ı placebo kontrol grubu ve 40'ı kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Çocuklara verilen duygusal zekâ eğitimin etkisine bağlı olarak Genel Duygusal Zekâ Ölçeği Puanlarında eğitim süreci sonunda, anlamlı düzeyde bir artışın olduğu gözlenmiştir

2.3.1. Duygusal Zeka İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Yayın ve Araştırmalar

Szuberla (2005), yaptığı araştırmasında duygusal zekâ ve okul başarısı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışma, okuldan 61 ortaokul öğrencisine ile gerçekleştirilmiştir. Yapılan araştırma bulgularına göre, duygusal zekâ ve okul başarısı arasında ilişki bulunmuştur. Ayrıca duygusal yönetim ve okuma arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Kolb ve Maxwell (2003), anne ve babaların çocuklarında hangi sosyal becerilere sahip olmasını istediklerini araştırarak çalışmalarında, anne ve babalar için çocuklarının akademik performanslarının önemli olduğu, ancak duygusal zekânın da çocuklarının sosyal ve duygusal gelişiminde kritik rol oynadığını düşündüklerini saptamışlardır. Araştırma bulgularına göre anne ve babalar, çocuklarının iletişim kurma, dinleme, anlama-yorumlama gibi yeteneklerini içeren kişilerarası ve kişisel yetenekler ile; karakter, empati,

azim ve motivasyonu içeren ahlaki gelişim alanında beceriye sahip olmalarını istedikleri yönünde görüş belirtmişlerdir.

Bond (2003), çalışmasında çocuklar ve yetişkinlerde mizaç ile duygusal zeka ve alt boyutları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışma 7 ile 18 yaşlar arasındaki 363 çocuk ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda ise duygusal zeka ile mizaç arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.

Kolb ve Weede (2001), sosyal olarak riskli olan okul öncesi çocuklarının duygusal zekâlarını desteklemek amacıyla, Duygusal Zekâ Eğitimi, Sosyal Beceri Eğitimi, Şiddet Engelleme Eğitimi alanlarını içeren bir önleme programı uygulamışlardır. Program sonrasında çocukların duygusal zekâlarının ve sosyal becerilerinin anlamlı düzeyde arttığı görülmüştür (Akt: Ulutaş 2005).

Duygusal zeka ile ilgili araştırmalar incelendiğinde araştırmaların ergenlik dönemi ve daha üst yaş grupları üzerinde yoğunlaştığı görülmüştür. Ulaşılan alan yazında anne-baba tutumları ile duygusal zeka arasında ilişkinin incelendiği görülmüştür. Bu çalışmalar sonucunda özellikle demokratik anne-baba tutumu ile duygusal zeka arasında pozitif anlamlı ilişki olduğu görülmüştür. Duygusal zeka düzeyi üstün ve normal zeka düzeyinde inceleyen ya da duygusal zeka ile IQ arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırma sonuçları duygusal zekanın IQ'dan bağımsız olduğunu göstermektedir. Çalışma sonuçları duygusal zeka gelişiminde okul öncesi dönemin önemini vurgularken okul başarısı ve duygusal zeka arasındaki pozitif ilişkiyi de vurgulamaktadır. Uygulanan duygusal zeka geliştirme programlarının etkili olduğunu gösteren çalışmalar, duygusal zekanın geliştirilebilir bir zeka türü olduğunu göstermektedir.

2.4. Aile Katılımı İle İlgili Yayın ve Araştırmalar

Aile katılımı ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde özellikle okul öncesi dönemde aile katılımına ilişkin oldukça fazla sayıda araştırma olduğu görülmektedir. İlköğretim döneminde aile katılımı çalışmalarını incelediğimizde ise son yıllarda özellikle proje ödevlerinin gündeme gelmesi ile aile katılımı kavramı ilgili çalışmaların başladığı görülmektedir. Ülkemizde okul öncesi eğitim 2006 yılından beri aile katılımlı bir program çerçevesinde yürütülmektedir. Okul öncesi eğitim sürecinde yapılan aktiviteler ailelerden destek alan bir yaklaşımla işlenmektedir. Bu nedenle çocuğu okul öncesi eğitim sürecine dahil olan ebeveynler kendileri de eğitim öğretim süreçlerine aktif olarak dahil olma şansı yakalamaktadırlar. Okul öncesi eğitimin çocukların farklı özelliklerine becerilerine etkilerinin birçok araştırmaya konu olmuştur ancak okul öncesi eğitimin aile katılımı ya da aileler üzerindeki etkilerinin henüz bir araştırmaya konu olmadığı görülmüştür. Aşağıda aile katılımı ile ilgili yurt içi ve yurt dışında yapılan araştırmalar iki ayrı başlık halinde ve tarih sırasına göre yer almaktadır.

2.4.1. Aile Katılımı İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Yayın ve Araştırmalar

Şaban (2011), tarafından gerçekleştirilen çalışma çocukları ilköğretim okullarına devam etmekte olan velilerin eğitime katılım düzeyleri ve tercih ettikleri katılım türlerini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın örneklemini 3 özel ve 3 devlet okulunda öğrencisi bulunan 740 veli oluşturmaktadır. Araştırmacı tarafından geliştirilen veri toplama aracı demografik bilgiler, veli katılımı ölçeği ve veli katılımını engelleyen faktörler olmak üzere üç bölümden oluşmaktadır. Araştırma sonucunda velilerin çocuklarının eğitimine katılım düzeyleri yüksek olduğu ve velilerin en çok ebeveynlik, iletişim kurma ve evde öğrenme katılım türlerini tercih ettikleri görülmüştür. Bunun yanında, velilerin çocuklarının eğitimine katılım düzeyleri çocuklarının devam ettiği okulun türüne göre bir farklılık göstermediği diğer taraftan; çocuklarının sınıf seviyesi yüksek

olan veliler çocuklarının sınıf seviyesi düşük olan velilere göre, üniversite mezunu olan veliler ilköğretim okulu mezunu olan velilere göre, bir çocuğa sahip olan veliler birden fazla çocuğa sahip olan velilere göre, genç yaştaki veliler orta yaştaki velilere göre, annelerin babalara göre çocuklarının eğitimine daha fazla katıldığı görülmüştür.

İpek (2011), tarafından yapılan araştırmanın amacı ilköğretim öğrencilerinin seviye belirleme sınavlarında (SBS) almış oldukları puanlar ile velilerinin okul tutumu ve eğitime katılım düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesidir. Araştırma verileri, Çayeli (Rize) ilçe merkezinde yer alan yedi ilköğretim okulunun yedinci ve sekizinci sınıflarında öğrenim görmekte olan toplam 522 öğrenci velisinden toplanmıştır. Veri toplama aracı olarak Can (2008) tarafından geliştirilmiş olan Veli Katılım Ölçeği ve Okula İlişkin Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Veri analizi sonucunda, velilerin okul tutumu ve eğitime katılım puanlarının öğrencilerin SBS puanlarına bağlı olarak istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde farklılaştığı gözlenmiştir.

Kılıç (2010) tarafından, gerçekleştirilen araştırmada sınıf öğretmenlerinin Hayat Bilgisi dersinde gerçekleştirilen aile katılımı çalışmalarına yönelik görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma, 2009-2010 eğitim-öğretim yılında Eskişehir il merkezindeki ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin görüşlerine dayalı olarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma kapsamında 35 sınıf öğretmeni ile görüşme yapılmıştır. Araştırma bulgularından elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerin aile katılımını; ailenin çocuğun eğitim sürecine katılması, ailenin çocuğuna destek olması, ailenin okulda ve sınıfta yapılan etkinliklere katılması, ailenin okul ile işbirliği içinde olması gibi değişik biçimlerde tanımladıkları görülmüştür. Öğretmenlerin aile katılımı çalışmalarının; öğretmen, öğrenci ve aile üzerinde olumlu etkileri olduğu konusunda görüş birliği içerisinde oldukları anlaşılmıştır. Öğretmenler, aile katılımı çalışmalarının öğrencilerin

öğrenmelerini olumlu yönde etkilediğini, başarılarını, derse karşı ilgilerin ve öz güvenlerin arttırdığını, ailelere çocuklarını sınıf içinde gözlemleyebilme olanağı verdiğini belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenler, aile katılımı çalışmalarının öğretmenlerin işlerini kolaylaştırdığını belirtmişlerdir. Öğretmenlere göre, aile katılımı çalışmalarında karşılaşılan zorlukların başında, ailelerin bu tür etkinliklere katılmak istememeleri gelmektedir. Öğretmenler, aile katılımı çalışmalarında istenilen başarının elde edilmesi için aile katılımı konusunda paydaşlara seminerler verilmesi, öğretmenlerin veli toplantısında ailelere aile katılımının önemini anlatması, öğretmenin okul müdürü ve diğer yöneticilerle birlikte işbirliği yapması ve aile katılımı çalışmalarına daha fazla yer vermesini önermişlerdir.

Ünüvar (2010), tarafından yapılan araştırmada, Burdur ili okul öncesi eğitim kurumlarında yürütülen aile katılımı çalışmaları konusunda ebeveyn ve öğretmen görüşlerinin karşılaştırılmasını amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu üç bağımsız anaokulu ve sekiz ilköğretim okulunu anasınıfı ebeveynlerinden çalışmaya katılmayı kabul eden 114 ebeveyn ve 30 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri oluşturulan anketin düzenlenmiş ebeveyn ve öğretmen formları ile toplanmıştır. Araştırmanın bulgularına göre öğretmen ve ebeveynlerin aile katılımına yönelik görüşleri arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Ünal, Yıldırım ve Çelik (2010) tarafından, gerçekleştirilen araştırmanın amacı; ilköğretim okulu müdür ve öğretmenlerinin, öğrenci velilerine ilişkin algılarını metafor analizi ile tespit etmektir. Araştırmada, verilerin toplanması, analizi ve yorumlanmasında nitel araştırma yöntemi, teknik olarak da metafor analizi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu; 2008-2009 öğretim yılında Konya ili Büyükşehir Belediyesi sınırları içinde yer alan 3 merkez ilçede görev yapan 73 ilköğretim okulu müdürü ve 154 öğretmen

oluşturmaktadır. Çalışma grubundan, “ Öğrenci velisi ... ya benzer. Çünkü” şeklinde verilen cümleyi yazılı olarak tamamlamaları istenerek veri toplanmıştır. Veriler içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Katılımcılar tarafından üretilen metaforlar, açıklamaları da dikkate alınarak; koruyucu, finans kaynağı, patron, kusur arayan, çıkarıcı, hayalperest, gelişmeye açık, bilinçsiz ve ilgisiz veli olmak üzere 9 temaya ayrılmıştır. Yapılan analiz sonrasında, müdür ve öğretmenlerin (1) velilerinin bir bölümünü çocuklarının eğitim öğretime ilişkin olarak; bilinçsiz, ilgisiz, çocukları için neyin iyi olduğunu bilmeyen, okulla yeterince işbirliği yapmayan ve içgüdüsel olarak çocuklarını koruma davranışı gösteren kişiler olarak algıladıkları, (2) velileri eğitim öğretim etkinliklerinin paydaşları olarak görmedikleri, velilerden kendilerini uzman kabul ederek, sadece söylediklerini yapan, çalışmalarına müdahale etmeyen kişiler olmalarını bekledikleri sonucu ortaya çıkmıştır.

Şeker (2009), çalışmasında ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin performans görevi yapma başarıları ile ailelerinin katılım düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmanın örneklemini çocukları 5. sınıfta okuyan 297 veli oluşturmuştur ve velilerin katılım düzeyleri Fantuzzo, Tighe ve Childs (2000) tarafından geliştirilen “Aile Katılım Ölçeği ile sosyo-ekonomik düzeyleri ise Bacanlı (1997) tarafından geliştirilen “Sosyo-Ekonomik Düzey Belirleme Anketi” ile belirlenmiştir. Araştırma sonucunda “Aile Katılım Ölçeği” puanları ile sosyo-ekonomik düzey arasında anlamlı bir farklılaşmanın bulunduğu ancak, yaş, cinsiyet, eğitim durumu, meslek ve yakınlık düzeyi ile anlamlı bir farklılaşmanın bulunmadığı görülmüştür. Ayrıca yapılan görüşmeler sonucunda veliler, performans görevinin araştırma gerektiren ödev olduğunu, performans görevinin başarısında veli olarak bazı sorumlulukları olduğunu, performans görevinin çoğunlukla olumlu yanları olduğunu, çocuklarının tüm derslerden aldıkları performans görevlerine eşit derecede önem verdiklerini ve öğretmenin verdiği performans görevi notunun adaletli şekilde verildiğine inandıklarını belirtmişlerdir.

Özdemir (2009), çalışmasında ilköğretim devlet okulların da uygulanan aile katılım çalışmaların durum tespitini yapmak amaçlamıştır. Çalışmanın katılımcıları 2008- 2009 öğretim yılın da Ankara da ki bir ilköğretim okuluna devam eden çocukların velileridir. Çalışma çocuğu ilköğretime devam eden 501 ailenin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın verileri anket yöntemi ile toplanmıştır. Araştırma sonucuna göre, okul dışında en çok yürütülen etkinlik ailelerin çocukları ile birlikte ödev yapmasıdır. Okul içerisinde ise en çok yüz yüze görüşmeler yapılmakta ve okul panoları hazırlanmaktadır. Aileler zamanları olduğunda veli toplantıları ve öğretmenin okula çağırması durumunda etkilere katılmaktadırlar. Zaman sorunu ve iş yerinde izin alınmaması durumunda aileler için etkinliklere katılım açısından engel oluşturmaktadır. Veliler daha çok konferans, aile eğitim çalışmaları ve veli toplantısı organize edilmesini istemektedirler.

Abbak (2008), tarafından gerçekleştirilen çalışmada okul öncesi eğitim programlarında aile katılımı etkinliklerinin öğretmen ve veli görüşleri açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya 20 ilköğretim okulundan 288 veli ve 61 anasınıfı öğretmeni katılmıştır. Veriler araştırmacı tarafından geliştirilen anket formları ve yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin yıllık planda sık yer verdikleri aile katılım etkinlikleri içerisinde evde yapılacak etkinlikler, ebeveynlerin eğitim etkinliklerine katılımı ve okul ziyaretleri yer verdikleri görülmüştür. Öğretmenlerin yıllık planda hiç yer verilmedikleri aile katılım etkinlikleri ise yönetim ve karar verme süreçlerine katılım, ev ziyaretleri, eğitim panoları, telefon görüşmeleri, teyp kayıtları, toplu dosyalar, toplantılar ve geliş-gidiş saatleridir. Çalışmanın nitel verilerine göre; öğretmenlerin aile katılım formu kullandıkları, veliler için konferanslar düzenledikleri, bireysel görüşmeler yaptıkları, ebeveynleri sınıfa davet ettikleri, geliş-gidiş saatlerinde görüşmeler yaptıkları, yazışmalar kullandıkları ve eğitim panoları kullandıkları ortaya çıkmıştır. Ancak öğretmen ve veli kaynaklı sebeplerden dolayı aile

katılımının tam anlamıyla gerçekleştirilemediği belirlenmiştir. Velilerle yapılan görüşmeler sonucunda ise çalışmayan velilerin hemen her gün okula uğradıkları çalışan velilerin ise haftada ya da ayda bir kez okula geldikleri ortaya çıkmıştır. Genel olarak öğretmenle yüz yüze görüşmeyi tercih ettikleri, yazışmalar kullandıkları, bu yazışmaların daha çok çalışma sayfaları ve günlük bilgilendirme notları olduğu, ev ziyaretlerinin gerçekleştirmediği, velilerin acil bir durum anında arandıkları ve zaman zaman etkinlikler için materyal temini ve maddi destek istendiği bulunmuştur.

Bekyürek (2008) çalışmasında, ilköğretim okullarında okul yönetimi ile veli iletişimi ve bu iletişimin öğrenci başarısı üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlanmıştır. Çalışma sonucunda okul yönetimiyle iletişim halinde olan velilerin çocuklarının başarılarının pozitif yönde etkilendiği, okul yönetimi veli iletişiminde, okula sürekli gelen velilerin ara sıra gelen velilere göre daha olumlu bir tutum içerisinde olduğu görülmüştür. Ayrıca velilerin ekonomik problemlerinin, okul etkinliklerine katılmalarını ve okulla ilişkilerini engellediği araştırmada elde edilen bulgulardandır.

Kotaman'ın (2008), araştırmasında okur-yazar Türk ana-babalarının çocuklarının eğitim-öğretimlerine katılım düzeyleri incelenmiştir. Araştırmacı tarafından ana babaların çocuklarının eğitim-öğretimlerine katılımlarını ölçmek amacıyla bir tutum ölçeği geliştirilmiştir. Veriler; araştırma kapsamına giren ana-babaların bu ölçeğe verdikleri cevaplardan oluşmuş ve onların sosyo-ekonomik seviyeleri, eğitim düzeyleri, çocuklarının devam ettikleri okul seviyeleri bağımsız değişkenler olarak belirlenmiştir. Araştırma çocukları okula devam eden 61 ana-babadan elde edilen bulgularla gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular ana-babaların yüksek sayılabilecek bir katılım düzeyine sahip olduklarını göstermiş ve üniversite mezunu ana-babaların üniversite mezunu olmayan ana-babalara göre çocuklarının eğitim-öğretimlerine ve istatistiksel olarak anlamlı bir düzeyde daha fazla katıldıkları bulunmuştur. Ana-babaların çocuklarının eğitim-öğretimlerine katılımları ve

çocuklarının akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki olduğunu görülmüştür.

Aydemir (2008), ilköğretimde öğrenci ve öğretmen performansını etkileyen veli etkinliklerini incelediği araştırmasında velilerin yaptığı etkinlikler ve etkinliklerin ne düzeyde olduğunu incelemiştir. Araştırma 288 veli ve 30 öğretmenin katılımı ile gerçekleşmiştir. Çalışmanın verileri araştırmacı tarafından oluşturulan anket ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda velilerin; çocuğun öğretmeni, dersleri, iletişimi ve çevresi ile olan etkinliklere katıldıkları ortaya çıkmıştır. Ayrıca ailelerin bu tür etkinliklere katılımlarının öğrenci ve öğretmenin performansına olumlu yönde etkili olduğu görülmüştür.

Yazar, Çelik ve Kök (2008), tarafından gerçekleştirilen aile katılımının okul öncesi eğitimde ve 2006 okul öncesi eğitim programındaki yerini araştırmayı amaçladıkları çalışmada okul öncesi eğitim programı aile katılımı açısından incelenmiştir. Araştırmada, Okul Öncesi Eğitim Programında aile katılımına ayrı bir başlık altında ayrıntılı bir şekilde yer verildiği, aile katılımı ile verilen eğitimin kalıcılığının arttırılacağı ve okul öncesi eğitimin hakkında öncelikle ailelerin bilinçlendirilmesinin gerekliliği vurgulandığı ayrıca programda, okul öncesi eğitimde aile katılımı, “aile eğitim etkinlikleri”, “aile iletişim etkinlikleri”, “ailelerin eğitim etkinliklerine katılımı”, “ev ziyaretleri”, “evde yapılabilecek etkinlikler”, “bireysel görüşmeler” “toplantılar”, “yönetim ve karar verme süreçlerine katılım” ana başlıkları altında ele alındığı da görülmüştür. Araştırma sonucunda 2006 Okul Öncesi Eğitim Programında aile katılımı konusuna geniş bir biçimde yer verildiği görülmüştür.

Köksal, Eğmez (2008), okulöncesi eğitim kurumlarında ailelerin eğitime katılımının ne ölçüde gerçekleştirilebildiği araştırmak amacıyla

gerçekleştirdiği araştırmasında 25 okul öncesi öğretmeni ve eğitim alan 5-6 yaş arasında 250 çocuğun ailesi ile çalışmıştır. Araştırmanın verileri “Okulöncesi Eğitimi Aile Anket Formu” ve “Okulöncesi Eğitimi Öğretmen Anket Formu” olmak üzere birbirini tamamlayan iki farklı anket formu ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda okulöncesi eğitim kurumlarında ailenin eğitime katılımı etkinliklerinin tam anlamıyla gerçekleştirilemediği öğretmen ve ailelerin konu ile ilgili açıklamalarında farklılık olduğu belirlenmiştir.

Gürşimşek, Girgin ve Kefi (2007), tarafından yapılan araştırmanın örneklem grubunu İzmir ili Foça, Aliağa ve Karşıyaka ilçelerinde 6 okul öncesi eğitim kurumunda çocuğu eğitim görmekte olan 161 baba oluşturmaktadır. Aile katılımın desteklendiği ve desteklenmediği okullardaki babalara Aile Katılım Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu uygulanarak veriler toplanmıştır. Elde edilen bulgular katılımın desteklendiği okullardaki babaların katılım düzey ve beklentilerinde anlamlı farklılıklar olduğunu ortaya koymaktadır. Yapılan istatistiksel analizlerde babaların yaşı, eğitim düzeyi ve anne-babanın çocuk yetiştirme konusunda anlaşma düzeyleri ile babaların eğitime katılım düzeyleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı her hangi bir farklılaşma bulunmamıştır. Yapılan analizlerde babaların çocukları ile geçirdikleri süre ve okul öncesi eğitimin çocuklarının gelişimine katkısına ilişkin inançları ile katılım düzeyleri arasında anlamlı ilişki olduğu görülmüştür.

Akkaya (2007), çalışmasında öğretmenlerin ve velilerin okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan aile katılım çalışmalarına ilişkin görüşlerini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma, 2006-2007 öğretim yılında Eskişehir ilinde M.E.B. bağlı 10 bağımsız anaokulunda görev yapan 25 okul öncesi eğitimi öğretmeni ve bu okullarda eğitim alan 25 çocuğun velisi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın verileri görüşme yöntemi ile toplanmıştır.

Araştırma sonucunda aile katılımına yönelik olarak öğretmenlerin, çeşitli çalışmalar düzenledikleri, ailelerin bu çalışmalara daha çok katılım göstermeleri gerektiği aynı zamanda, ailelerin çalışmaların kapsam ve çeşidinin arttırılmasını istedikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Işık (2007), tarafından gerçekleştirilen çalışmanın amacı okul öncesi eğitim kurumlarında gerçekleştirilen okul aile işbirliği çalışmalarının anne baba görüşlerine dayalı olarak incelenmesidir. Araştırma Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı 20 ilköğretim okulunun bünyesindeki anasınıflarında çocukları eğitim gören 403 anne babanın katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma verileri anket yöntemi ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda, okul tarafından en sık yer verilen çalışmaların, yüz yüze görüşmeler olduğu belirlenmiş, buna karşın telefon görüşmeleri, konferans ve seminerler ev ziyaretleri, dilek şikâyet kutusu ile aile tanışma ve kaynaşma toplantılarının hiçbir zaman düzenlenmediği görülmüştür.

Şahin (2004), çalışmasında anne-babaların okul öncesi eğitim programına katılımlarına ilişkin görüşlerini 4-6 grubu anaokuluna devam eden çocuğu olan 47 anne-baba üzerinde incelemiştir. Okullarda yapılan aile katılım çalışmaları sonunda anne babaların aile katılımına ilişkin görüşleri araştırmacı tarafından oluşturulan anket yoluyla toplanarak elde edilen veriler analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda, yapılan aile katılım çalışmaları ile ilgili olarak anne babaların çocuklarını ve okulu daha iyi tanıdıkları, okul ile aileler arasındaki ilişkinin daha da güçlendiği ayrıca aile katılım çalışmalarının sürmesini istedikleri ortaya çıkmıştır.

Arslan ve Nural (2004), okul öncesi eğitimde okul-aile işbirliğinin önemi konulu çalışmalarında okul öncesi eğitim almakta olan 135 çocuk ve aileleriyle çalışmışlardır. Çalışmada araştırmacılar tarafından geliştirilen okul-aile

işbirliği aktiviteleri üç ay boyunca uygulanmıştır. Uygulanan aktivitelerin ailelere ve çocuklara etkileri ile ilgili veriler araştırmacılar tarafından geliştirilen anket formu ile toplanmış ve değerlendirilmiştir. Çalışma sonucunda, okul-aile işbirliğinin aileye kazandırdıkları ile ilgili olarak; okul dışındaki bilgi kaynaklarıyla tanışma, çocukların okul öncesi eğitimiyle ilgili bilgi sahibi olma, çocukla aralarındaki ilişkinin kuvvetlenmesi, çocuğun eksik yönlerini tanımada fırsat, uygulaması kolay etkinlikler sunma gibi veriler elde edilmiştir. Okul-aile işbirliği çalışmalarının çocuğa kazandırdıkları ile ilgili olarak da etkinliklerde başarıyı daha kolay yakalamada yardımcı olması, sorumluluk duygusu kazandırması, kitap sevgisini aşılması, anlatım becerisini geliştirmesi, çocuğun seviyesine uygun etkinliklerle öğrenmeyi kolaylaştırması konularında yararlı olduğu çıkan anket sonuçları arasındadır.

Çelenk (2003), okul aile dayanışmasının öğrencinin okul başarısı üzerindeki etkisi incelemiştir. Çalışmada öğretmenlerin “okul aile işbirliği içinde, çocuğu ile ilgilenen ailelerin okul başarısını olumlu yönde etkilediği çocuğu yanlış bir yönlendirmeden korumak, öğretmene aile çelişkisini engellemek amacıyla ailelerin okul tarafından eğitilmelerinin gerekli olduğu” görüşünü belirttikleri saptanmıştır. Ayrıca çalışmada okul ile ortak program üzerinde görüş birliği içinde düzenli iletişim içinde bulunan, bu ortak anlayış içinde çocuğuna eğitim desteği sağlayan ailelerin çocuklarını okul başarılarını daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Gürşimşek (2003), araştırmasında okul öncesi eğitime aile katılımının çocukların psikososyal gelişimine etkisini incelemiştir. Çalışmanın örneklemi, 2001-2002 bahar yarıyılında İzmir ili merkez ilçe sınırları içinde eğitim-öğretim sürdüren dört okul öncesi eğitim kurumuna devam etmekte olan 98 kız ve 102 erkek olmak üzere, 5 ve 6 yaş grubundan oluşan toplam 200 öğrenci ve bu öğrencilerin ailelerinden oluşmuştur. Çalışmada, çocukların öğretmenlerine öğrencilerinin tümü için Okul Öncesi Çocuklar için Psiko

Sosyal Gelişim Gözlem Formu, annelerine ise Aile Katılım Ölçeği uygulanmıştır. Okul temelli, ev temelli ve okul-aile işbirliği temelli çeşitli katılım durumlarının analizi sonucu, ailenin eğitim sürecinin aktif bir ögesi olarak evde ve okulda çeşitli etkinlikleri sürdürmesine ilişkin davranışların daha az ortaya çıktığı görülmüştür. Bulgular, öğretmenlerin aile katılım sürecinin anlaşılması ve katılım yaşantılarının zenginleştirilmesine yönelik çalışmalarda önemli bir kaynak olabileceğini ortaya koymaktadır. Ailenin eğitim sürecine katılım düzeyi ile çocukların öğretmenlerce gözlenen psiko-sosyal gelişim düzeyleri arasında olumlu yönde bir ilişki bulunmasına karşın, bu bulgu istatistiksel olarak desteklenmemiştir

Şahin ve Turla (2003), okulöncesi eğitim kurumlarında yapılan aile katılım çalışmalarını incelemişlerdir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre okulöncesi eğitim kurumlarında aile toplantıları ve problem durumunda ailelerle bireysel görüşmeler yapılmakta olduğu ancak ebeveynlerin erken çocukluk eğitim programına katılım çalışmalarına yer verilmediği saptanmıştır.

Sevinç ve Evirgen (2003), okul öncesi eğitim merkezinde verilen okul destekli anne eğitim programının anneler üzerindeki etkilerini konu alan araştırmalarında 37 deney, 37 kontrol grubu olmak üzere toplam 74 anne ile çalışmışlardır. Araştırmacılar tarafından geliştirilen anne eğitim programı üç boyutta ele alınarak uygulanmıştır. Program, anneyi bilinçlendirme, anne çocuk etkileşimini güçlendirme ve annenin sınıf içi etkinliklere katılımı boyutlarını içermektedir. 7 haftalık uygulama öncesi ve sonrasında deney-kontrol gruplarında yer alan annelere kişisel bilgi formu, aile tutum envanteri ve aile görüşme formu uygulanarak toplanan veriler analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda, anne eğitim programına katılan ve katılmayan annelerin tutumları arasında anlamlı fark olduğu görülmüştür. Ayrıca çocukları ile ilişkilerinde olumlu tutum geliştiren annelerin çocukları ile daha fazla etkileşime girmeye başladıkları, onları dinledikleri, çocuklarıyla daha fazla

konuştukları, öyküler okudukları, oyunlar oynadıkları, basit kavramları öğrettikleri, olumlu disiplin yöntemleri uyguladıkları ve kendilerini daha olumlu algıladıkları ortaya çıkmıştır.

Dinçer (2003), babaların 3-6 yaş grubundaki çocukların bakım ve eğitimine katılım durumlarını Ankara ili örnekleminde 290 baba üzerinde incelemiştir. Araştırmada verileri elde etmek üzere anket yöntemi kullanılmış ve elde edilen veriler araştırmacı tarafından değerlendirilmiştir. Sonuç olarak, babaların yarıdan fazlasının haftada 5 gün ve günde ortalama 8 saat çalıştığı, büyük çoğunluğunun çocukları olduğunda baba olmaya hazır oldukları, yarıdan fazlasının çocukları olduktan sonra çocuk ve eşe karşı sorumluluklarının arttığının bilincinde olduğu, yarıdan fazlasının çocuk bakımı ve eğitimine katılmak istediği ancak zaman bulamama nedeni ile katılamadığı ve yarıdan fazlasının çocuk bakımı ve eğitimine katılımlarını yeterli buldukları ortaya çıkmıştır. Ayrıca, çocukların bakımına ve eğitimine katılmak istememe nedenlerinin, öğrenim durumlarına ve çocuk sayısına göre dağılımında gruplar arasında anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır.

Gürşimşek, Girgin, Harmanlı ve Ekinci (2002), çocuğun eğitiminde aile katılımının önemi konulu araştırmada, alt sosyo ekonomik bölgelerde risk altındaki beş-altı yaş çocuklarının çeşitli alanlardaki gelişiminde ve çocuğun eğitiminde aile katılımının önemini incelemiştir. Araştırmada beş-altı yaş grubu 20 çocuk ve bu çocukların anneleri ile çalışılmıştır. Araştırmada, çocuklar okul öncesi eğitim alırken, anneler haftanın üç günü yapılan toplantılara katılarak çocuk gelişimi ve eğitimi ile ilgili konularda 4 haftalık sürede bilgilendirilmiş, ayrıca annelere çalışılan konulara paralel olarak basit ev çalışmaları verilmiştir. Toplantılarda sınıfta çocuklarla çalışılan konular annelere ayrıntılı olarak anlatılmış ve bu konuları ev ortamında nasıl pekiştirebilecekleri konusunda bilgi verilerek anneler görevlendirilmiştir. Annelerin eğitim öğretim etkinliklerine aktif olarak katılımları sağlanmıştır.

Araştırmada üç bölümden oluşan form ön test ve son test olarak uygulanmıştır. Araştırma sonucunda; anne ve çocuklarda olumlu düzeyde davranış değişikliği olduğu, özellikle çocukların öz bakım, temizlik, beslenme, sosyal beceri alanlarında çalışma sonrasında olumlu değişimlerin olduğu, ailenin çocuğun eğitim ve gelişimine ilişkin duyarlılık düzeyinin çeşitli alanlardaki gelişimi hızlandırdığı, okul öncesi çocukların motivasyonunu, sosyal becerilerini, gelişimini ve ilkokula hazırlık sürecini olumlu yönde etkilediği saptanmıştır.

Kaya'nın (2002) ailelerin okulöncesi eğitim kurumlarında uygulanan programlara karşı ilgi ve katılımları ile ailelerin eğitimine okul öncesi eğitim kurumlarının katkısı konusunda anne ve baba görüşleri üzerine yapmış olduğu araştırmaya 18 anne, 6 baba olmak üzere toplam 24 kişi katılmış ve nitel veri toplama tekniklerinden yarı yapılandırılmış görüşmelerle gerçekleştirilmiş şu sonuçlar elde edilmiştir: Anne ve babalar, çocuklarının öğretmenleri ile görüşme sıklıklarını, hemen hemen her gün ve sorunlar oldukça biçiminde belirtmişlerdir. Anne ve babaların tümü, okulda gün boyu çocukları ile yapılan etkinlikler konusunda bilgi sahibi olduklarını belirtmişlerdir. Anne ve babaların, okulda gün boyunca yapılan etkinlikler ve uygulanan eğitim programında rol almadıkları, ancak rol alma konusunda tümüyle istekli oldukları görülmüştür. Kendileriyle görüşme yapılan anne ve babaların büyük bir bölümü öğretmenlerin kendilerini, çocuklarının gelişimi, eğitimi, gereksinimleri vb. konularda bilgilendirmeye yönelik çalışmalar yaptıklarından söz etmişlerdir. Anne ve babaların büyük bir bölümü okuldaki eğitimciler tarafından, kendilerine yönelik bir anne-baba eğitimi programı düzenlenmediğini belirtirken kimileri ise böyle bir programın düzenlendiğini belirtmişlerdir. Sonuç olarak; araştırma kimileri ise böyle bir programın düzenlendiğini belirtmişlerdir. Sonuç olarak; araştırma bulguları anne ve babaların, okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan programlara karşı ilgili ve işbirliğine açık oldukları, okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan etkinlikler ve eğitim programına katılımları

gerçekleşmese de bu konuda istekli ve işbirliğine hazır bulunduklarını göstermiştir.

Kaplan (2002), okul aile işbirliği mevcut durumu ile ilgili araştırma yapılmıştır. Araştırma 10 okulda uygulanmıştır. Veriler anket tekniği ile toplanmıştır. Bulgulara göre okul aile işbirliğine yönelik çalışmaların yapılmamakta olduğu ve buna karşılık aile ve öğretmenlerin katılıma ve işbirliği yapmak istedikleri saptanmıştır.

Koç, Taylan ve Bekman'ın (2001), yaptıkları araştırmada görüşme tekniği kullanılmıştır. Okul öncesi öğretmenlerine okul-aile işbirliğinin nasıl sağlandığı ile ilgili görüşme soruları yöneltilmiştir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu 1-2 ya da 3-4 kez velilerle toplantı yaptıklarını, toplantıların dışında veli ya da kendileri istedikçe, veliler okula geldikçe görüşme yaptıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin çoğunluğu, toplantılarda velilerle malzeme gereksiniminin karşılanması, çocuğun eğitimi ve okuldaki davranışları ile ilgili bilgi vermek ve velilerden evde olanlar ile ilgili bilgi almak konularında işbirliği yaptıklarını belirtmişlerdir .

Başaran ve Koç (2000) tarafından gerçekleştirilen, ailenin çocuğun okuldaki eğitimine katılım sorunları ve katılımın sağlanması için alternatif bir model konulu araştırmada, çocuğu ilköğretim düzeyindeki velilerin eğitimine katılımı ile ilgili görüşleri, velilerin katılımında karşılaşılan sorunlar ve bu sorunların çözümüne yönelik öneriler dikkate alınarak oluşturulan bir katılım modeli üzerinde durulmuştur. Araştırma sonucunda çocuğun okuldaki eğitimine velilerin katılım oranları ve katılım şekli ile katılmama nedenlerine ilişkin veli, yönetici ve öğretmenlerin görüşlerinin farklı olduğu, katılımı arttırıcı önerilerde ise tarafların hemfikir oldukları görülmüştür. Velilerin okuldaki karar alma süreçlerine katılmak istedikleri ve okuldaki etkinliklerin zamanı, ekonomik kaygılar, duyurular ve toplantıların içeriğinden kaynaklanan engellerden dolayı okuldaki eğitime

yeterince katılmadıkları tespit edilmiştir. Ayrıca var olan yapıda okul aile işbirliğini sağlamada sorumlu birimlerin yetersiz kaldıkları, bu çalışmada ortaya çıkmıştır.

Ülkemizde anne-çocuk eğitim çalışmaları yapan, aile katılımı ve aile eğitimi kavramlarını gündeme getirip destek veren Anne Çocuk Eğitim Vakfı (AÇEV) bu alandaki çalışmalara öncülük etmektedir. “Okul Öncesi Veli Çocuk Eğitim Programı” ile aile katılımına yönelik çalışmalar da yapmaktadır. Okulöncesi Veli-Çocuk Eğitim Programı, 1999 yılında, Okulöncesi Eğitimi Genel Müdürlüğü ile imzalanan protokol çerçevesinde, Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Fakültesi ilköğretim Bölümü Okulöncesi Eğitimi Anabilim Dalı Başkanı Prof. Dr. Sevda Bekman danışmanlığında AÇEV uzmanları Deniz Şenocak ve Dilek Erdoğan tarafından geliştirilmiştir. Programın amacı, okul-aile arasındaki işbirliğini güçlendirerek, çocuğa verilen eğitim desteğinin sürekli ve birbirini tamamlar nitelikte olmasını sağlamaktır. Program çerçevesinde aile katılımlı olarak çocukların zihinsel gelişimini, sözel ve sayısal becerilerini destekleyerek, okula hazırlıklı başlamalarını sağlamaya yönelik çalışmalar yürütmektedir. 28 hafta boyunca süren programın hem çocuğa hem de anneye yönelik faaliyetleri vardır (www.acev.org).

Ensari ve Zembat (1999), yaptıkları çalışmada aile katılımı konusunda okul yöneticileri ve ailelerin farklı düşündükleri ortaya çıkmıştır. Bu çalışmaya göre ailelerin % 22.17’si yöneticilerin kendilerine karşı tutumunu aile katılımına engel görmekte, yöneticilerin ise %22.15’i ailelerin eğitim aktivitelerine işbirliği ve katılım göstermede çok isteksiz ve ilgisiz olduğunu belirtmektedir. Ailenin ekonomik durumu, zaman yetersizliği ve iletişim kopukluğu katılıma engel sebepler arasında gösterilmiştir. Çalışma sonucunda, yöneticilerin demokratik tutumunda aile katılımında pozitif etkiler yarattığı vurgulanmıştır.

Unutkan (1998), çalışmasında çok amaçlı eğitim merkezine devam eden 15’i deney, 15’i kontrol olmak üzere toplam 30 çocuk ve 15 anne-babayla çalışmıştır. Araştırmacı tarafından geliştirilen “Aile Katımlı Sosyalleşme Programı” deney grubundaki çocuklar ve ailelerine uygulanmış ve araştırma öncesi ve sonrasında yapılan ölçümler değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular programın bütünsel etkisi açısından anlamlı farklılıklar ortaya koyduğunu göstermiştir.

Büyükkaragöz’ün (1993), çocukları okul öncesi eğitim kurumuna devam eden anne babalarla, bu kurumlarda görev yapan öğretmenlerin okul öncesi eğitime yaklaşımlarına ve bu kurumlardaki amaçların nasıl gerçekleşebildiğine ve çocuklarda meydana gelen davranış değişikliklerine ait görüşlerini incelemiştir. Çalışmayı 3-6 yaş grubunun eğitimini üstlenen 70 öğretmen ve bu yaş grubu çocuklarının anne-babaları (230) oluşturmuştur. Anne babalarla öğretmenlerin “okul öncesi eğitim programı” hakkındaki görüşleri anket yoluyla toplanmıştır. Bulgulara göre anne ve babalar, okul öncesi eğitim kurumlarında yapılan çalışmalar hakkında öğretmenle ilişki kurup bilgi alma yoluna gitmemekte çocuklarının anlattıkları ile bilgi sahibi olmaktadır. Araştırma kapsamındaki anne ve babaların büyük çoğunluğu da çocuklarından bu konuda bilgi aldıklarını belirtmişlerdir.

Koçak (1988), aile katılım engelleri ile ilgili yaptığı çalışmadan şu sonuçlar elde etmiştir. Yönetici ve öğretmenlerin okul-aile iletişimde etkili olduğunu ileri sürdükleri engeller şunlardır: Okul ve öğrenciyle ilgili bilgilerin anne ve babalara geç gitmesi, sınıflardaki öğrenci sayısının çokluğu, anne babaların işlerinin çokluğu, anne babaların çocuklarıyla ilgili olumsuz şeyler duymaktan hoşlanmaması, okulla ilgili bilgileri anne babalara öğrencilerin iletmesi, yönetici ve öğretmenlerle anne babaların birbirlerini tanımamaları gibi sonuçlar elde edilmiştir .

2.2.2. Aile Katılımı İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Yayın ve Araştırmalar

Jackson (2010), tarafından gerçekleştirilen araştırmada aile katılımı kavramına ailelerinin perspektifinden incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışma ilköğretime devam eden çocuğu olan 15 velinin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya verileri görüşme yöntemi ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda velilerin eğitime katılıma istekli oldukları ancak katılım kavramı konusunda tam olarak bilgi sahibi olmadıkları görülmüştür.

Mo ve Singh (2008), anne baba ilişkileri ve eğitime katılımının öğrenciler üzerindeki etkilerini incelemişlerdir. Araştırma 1235 7-12 yaş arası öğrencinin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın verileri öğrenci ve okul görevlileri ile yapılan görüşmelerin yanında ev ziyaretleri ile toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda aile ilişkileri ve aile katılımının öğrencilerin okul performansını anlamlı düzeyde etkileyen bir unsur olduğu ortaya çıkmıştır.

Anthony (2008), aile katılımı çalışmalarının amaçlarını, yararlarını, uygulama yöntemlerini incelemeyi amaçlayan araştırmada 299 ailenin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın verileri nitel araştırma yöntemlerinden görüşme ile toplanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre aileler, okula yeterince ilgi göstermeme nedenlerini işlerinin çokluğuna ve kendi eğitim düzeylerinin yetersiz olmasına bağlamaktadır. Dikkate değer oranda velilerin okula yönelik ilgisizlik nedenini, öğretmen ve yöneticilerin kendilerine yeterince ilgi göstermemesi olarak belirtmektedir. Gerek çocuklarıyla olan iletişimlerinde karşılaştıkları sorunların çözümünde, gerekse bilgi gereksinimi hissettikleri alanlarda okuldan yararlanmak isteyen velilerin büyük çoğunluğu eğitim kurumlarına duyulan güven konusunda olumlu görüş taşımaktadır. Genel anlamda, ailelerin okula yönelik ilgi yetersizliğinin

temelinde, okul yönetimi ve öğretmenlerle iletişimsizlikten kaynaklanan yanlış anlamaların ve şüphelerin bulunduğu ortaya çıkmaktadır.

Mo ve Singh (2008), anne baba ilişkileri ve eğitime katılımının öğrenciler üzerindeki etkilerini incelemişlerdir. Araştırma 1235 7-12 yaş arası öğrencinin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın verileri öğrenci ve okul görevlileri ile yapılan görüşmelerin yanında ev ziyaretleri ile toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda aile ilişkileri ve aile katılımının öğrencilerin okul performansını anlamlı düzeyde etkileyen bir unsur olduğu ortaya çıkmıştır.

Ladner (2006), tarafından yapılan çalışmada öğretmen ve ailelerin aile katılımına bakış açıları incelenmiştir. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden görüşme yöntemi ile gönüllü veli ve öğretmenlerin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda aile katılımına veli ve öğretmenlerinin bakış açılarında farklılıklar olduğu ortaya çıkmıştır. Çalışmada velilerin aile katılımı kavramına daha geniş bir bakış açısı olduğu ev ve okulda eğitimi desteklemeye istekli olduğu görülürken, öğretmenlerin aile katılımını sadece velilerin ev ödevlerine verdikleri destek olarak baktıkları ve katılıma çok sıcak bakmadıkları ortaya çıkmıştır.

Caspe ve Lopez (2006), erken çocukluk dönemi eğitiminde aile katılımını incelemek amacıyla Harvard aile araştırma projesi (HAAP-HFRP) geliştirmişler ve doküman incelemişlerdir. Proje kapsamında son altı yıl içerisinde yayınlanan 38 makale ve rapor incelenmiştir. Makalelere ulaşmak amacı ile Eric eğitim özetleri ve tez özetleri gibi elektronik bilgi kaynakları kullanılmıştır. Makaleler aile katılım uygulamaları ve çocukların davranış şekilleri olarak ayrılmıştır. Araştırmada, aile katılımı ile çocukların akademik başarıları ve sosyal gelişiminin erken çocukluktan yüksek eğitime kadar etkilendiği sonucuna ulaşılmıştır. (akt. Güven, 2011).

Castro, Donna, Ellen ve Skinner (2004), yaptıkları çalışmada, Head Start programlarındaki aile katılımı türlerini ve katılım sayısını belirlemek için aile, öğretmen, sınıf nitelikleri ve aile katılımı arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Head Start programına 1131 aileler ve 58 öğretmen katılmış, araştırmanın verileri kayıtlar, aile mülakatları, öğretmen anketleri ve sınıf gözlemleri ile toplanmıştır. Bulgulara göre aile katılımı aktivitesinin en sık tipi, sınıftaki etkinliklere yardımcı olmak, daha sonrası ise aile toplantılarına katılmaktır. Programda daha deneyimli öğretmenler, sınıflarında gönüllü olan velilerle çok daha fazla zaman geçirdikleri görülmüştür.

McWayne, Hampton, Fantuzzo, Cohen, Sekino, (2004) çalışmalarında aile katılımını çok boyutlu olarak ele almak için sosyo-ekonomik seviyesi düşük 307 aile örnekleme alınmıştır. Araştırmanın verileri Aile Katılım Ölçeğinin çocuk formu ile toplanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında aile katılımı ile çocukların sosyal yetenekleri arasında olumlu bir ilişki bulunmuştur.

Brooks (2004), çocuğun sosyalleşmesi ve akademik başarısı üzerinde aile katılımının etkisini incelemiştir. Çalışmada veri toplama aracı olarak öğretmen ve ebeveyn anketi kullanılmıştır ayrıca toplanan veriler öğretmenlerle yapılan görüşmelerle desteklenmiştir. Araştırma sonucunda aile katılımının sağlandığı eğitim ortamlarında çocukların sosyal beceri ve akademik becerilerinin daha iyi desteklendiği belirlenmiştir (akt, Ünüvar, 2010).

Grue ve Brown (2003), yaptıkları çalışmada ailelerle öğretmenlerin birlikte çalışmaları hakkında, öğretmen adaylarının aile katılımına bakış açısını incelemiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmen adaylarının

öğrencilerin görüşleri, ailelerle öğretmenlerin ilişkilerini katı bir zeminde oluşturduğudur. Çalışma ortamındaki öğretmenlerin inanç, tutum ve duygularına dikkat edilmediği, öğretmenlik eğitiminde okuyan öğrencilerin, kendi deneyimlerini yansıtan eğitim ve uzmanlık hazırlıklarına girdikleri gözlenmiştir. Öğretmen eğitim programları aileler birlikte çalışma deneyimi kazandırırken bu programların öğrencilerin teorik alt yapılarını zenginleştiren imkânları sağlamadığı görülmüştür.

Dempsey ve Joan (2002), aile katılımının yararları ve engelleri üzerine yaptıkları çalışmada şu sonuçlar elde edilmiştir. Aile katılımının çocuğun akademik başarısı üzerinde etkili olduğu, akademik başarı için gerekli davranış değişikliğinin oluşması, ailenin tatmini ve ailenin bu tatminle okulla işbirliğine girmesi bulgular arasındadır. Diğer yandan ailenin sosyal durumundan kaynaklı sorunlar (eğitim vb.), zaman problemi ve ailenin psikolojik sorunları (kötü okul anıları vb.) gibi nedenlerden dolayı katılımın gerçekleşmesinin azaldığı sonucu çıkmıştır .

Lewis ve Forman (2002), aile katılım çalışmalarının kültürel yönden ele alındığı çalışmada aile katılımının içinde bulunulan kültürel ortam ile ailenin içinden geldiği sosyal statünün aile katılımı ile doğrudan ilişkili olduğu ortaya çıkmıştır.

McBride, Rane ve Bea (2001), erken çocukluk eğitimine baba katılımı artırma amaçlı olarak gerçekleştirdikleri çalışmalarında risk altındaki çocukların babalarına yönelik olarak bir baba katılım programı oluşturarak uygulamışlardır. Yirmi haftalık program sonunda babaların eğitime katılım konusunda başarılı ve istekli oldukları gözlenmiştir.

Laloumi ve Vidali (1997), Yunanistan’da 131 okul öncesi eğitim öğretmeni ile çalışmışlardır. Çalışmada öğretmenlerin ailelerle iş birliğine yönelik duyarlılıkları incelenmiştir. Çalışmada öğretmenlerin mesleklerine hazırlanırken ailelerle nasıl ortaklık yapabilecekleri konusunda eğitim almalarının önemi belirtilmiştir. Okul öncesi eğitimin ve bakımın toplumun iç sistemi olarak işlev göstermesinden dolayı, öğretmenlerin ailelerin ihtiyaçları konusunda daha fazla bilgi edinmeleri gerektiği, ailelerinde ortaklığın yapısını anlama konusunda zorluklar yaşamakta oldukları çalışmada ortaya çıkan bulgulardandır. Ayrıca okul öncesi eğitim öğretmenliği eğitiminde, öğretmen adaylarına aile katılımı hakkında bilgi verilmediği ve ailelerinde bu ortaklığın önemi konusunda bilgilendirilmediği ulaşılan bulgular arasındadır.

Wolberg (1984), yaptığı çalışmasında 29 okul-aile programını incelemiştir. Sonuç olarak akademik başarıda okul-aile işbirliğinin sosyo-ekonomik düzeye göre iki kat daha etkili olduğunu ortaya çıkarmıştır (Rioux, Berla, 1993;akt. Unutkan, 1998).

Bronfenbrenner, aile katılımı konusuna değinen ilk araştırmacılardan biridir. Bronfenbrenner 1974 yılında risk altındaki çocuklar için uygulanan birkaç destek programını analiz etmiştir. Araştırma sonucunda anneden destek alınarak yürütülen programların başarısının daha fazla ve kalıcı olduğu ortaya çıkmıştır. Programlar arasında en başarılı sonuçların öğretmenlerin ev ziyaretleri yaparak annelere ve çocuklara yapabilecekleri ortak çalışmaları gösterdiği çalışmalardan alındığı görülmüştür (Unutkan, 1998).

Aile katılımı ile ilgili çalışmalar incelendiğinde çalışmaların daha çok okul öncesi dönemde yapıldığı ancak son yıllarda araştırmaların yönünü

ilköğretim ve ortaöğretime çevirdiği görülmektedir. Çalışmaların geneli istendik düzeyde olmasa da özellikle 2006 okul öncesi eğitim programından sonra okul öncesi eğitimde aile katılımına ilişkin çalışmalar yapıldığını göstermektedir. Araştırma sonuçlarına genel olarak bakıldığında ailelerin eğitime katılım göstermesinde sosyo-demografik değişkenlerin etkili olmadığı genellikle ailelerin eğitime katılım göstermede istekli oldukları fakat öğretmenlerin katılıma ilişkin bazı ön yargılara sahip oldukları görülmektedir. Özellikler son yıllardaki çalışmalarda ise ilköğretim döneminde aile katılımı çalışmalarının gündeme geldiği görülmektedir. Öğretmenler ilköğretim 1. sınıf başta olmak üzere velilerden destek ve ilgi bekledikleri belirtmektedirler. Aileler ise öğretmenleri ve okulu desteklemek istemekte ancak zaman bulamamakta ya da nasıl destek vereceklerini bilemediklerini belirtmektedirler. Bu sonuçlar okul ve aile arasındaki iletişim problemine işaret etmektedir. Okul öncesi eğitim sürecinde henüz yoğun akademik kaygılar olmadan okul-veli ilişkisini geliştirme ve ailelere katılımı anlatmada etkili bir rol oynadığı düşünülmektedir. Araştırmaların hemen hepsinde aile katılımının önemi ve gereği vurgulanırken okul öncesi eğitim sürecinin ilerdeki eğitim kademelerinde ailelerin katılım süreçlerine etkisinin henüz araştırılmamış bir konudur.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde yapılan araştırmanın modeli, evren ve örneklem veri toplama araçları ile verilerin analizi başlıkları yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada okul öncesi eğitim alan ve almayan bir grup 1. sınıf öğrencisi ve ebeveynleri ele alınarak karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Araştırmanın modeli betimleyici tarama modelidir (Karasar, 2005: 77). “Genel tarama modelleri, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleri” olarak da ifade edilmektedir (Karasar, 2005:79). Tarama modellerinden nedensel karşılaştırma araştırmaları ise insan grupları arasındaki farklılıkların nedenlerini ve sonuçlarını koşullar ve katılımcılar üzerinde herhangi bir müdahale olmaksızın belirlemeyi amaçlayan çalışmalar olarak tanımlanmaktadır (Büyüköztürk, Kılıç, Akgün, Karadeniz, Demirel, 2009). Çalışmada okul öncesi eğitim alan ve almayan 2 grup öğrenci ve aileleri alınarak gruplara ait belli özellikler karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Bu nedenle araştırmanın modeli tarama modellerinden nedensel karşılaştırma yöntemidir.

Araştırmada nicel ve nitel araştırma yöntemleri bir arada kullanılmıştır. Nicel ve nitel verilerin birbirlerini destekleyerek kullanılması, araştırmanın geçerliliği ve güvenirliğini artırmaktadır (Creswell, 2003;akt.Ersoy, 2006). Bu bilgiye paralel olarak, Yıldırım ve Şimşek (2005), değişik yöntemlerin birlikte kullanılmasının toplanan verilerin ve bu verilere dayanarak yapılan açıklamaların doğruluğunun ve geçerliğinin saptanmasında önemli olduğunu ifade etmektedir. Bu çalışmada, verilerin toplanma sürecinde nicel ve nitel

araştırma yöntemleri birlikte kullanılarak, yöntem çeşitlemesi yapılması amaçlanmıştır. Yöntem çeşitlemesi, aynı araştırma sorusunu yanıtlamak amacı ile birden fazla araştırma yöntemi ve tekniğinin kullanılması olarak tanımlanmaktadır (Türnüklü, 2001; Yıldırım ve Şimşek, 2005).

Araştırmada nicel hesaplamalarla elde edilen bilgileri nitel yöntemlerle de desteklemek amacıyla ebeveyn ve öğretmenlerle yarı-yapılandırılmış görüşme formu oluşturularak değişkenlere ilişkin görüşler elde edilmiştir. Nitel araştırma, konuları kavramları doğal ortamda, fenomenleri, insanların onlara atfettikleri anlamlar sayesinde anlama girişimidir. Nitel araştırma, bireylerin yaşamlarındaki anlamları tanımlayan çalışmaları, vaka incelemesi, görüşme, kişisel deneyim, içebakış, gözlemsel, tarihsel ve görsel metinler içermektedir (Kuş, 2003: 77). Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması modeli kullanılmıştır. Nitel durum çalışmasında bir duruma ilişkin etkenler bütüncül bir yaklaşımla araştırılır ve ilgili durumu nasıl etkiledikleri ve ilgili durumdan nasıl etkilendikleri üzerine odaklanır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Bu çalışmanı nitel kısmında öğretmen ve velilerin okul öncesi eğitim, aile katılımı ve araştırmanın diğer değişkenleri ile ilgili algılarının incelenmesi hedeflenmiştir. Algılara ilişkin verilerin toplanmasında, nitel araştırmada en sık kullanılan veri toplama yöntemleri görüşme, gözlem ve doküman incelemedir (Yıldırım ve Şimşek, 2005:36). Bu çalışmada sözlü iletişim yoluyla veri toplama (soruşturma) tekniği olarak tanımlanan görüşme tekniği ile veri toplanmıştır (Karasar, 2005). Görüşme tekniği, kullanılan görüşme formunun yapısı ve görüşmecinin rolü bakımından çeşitlilikler göstermektedir (Sencer ve Irmak, 1984). Görüşmeleri amacına, katılanların sayısına, kuralların katılığına ve görüşülen kişiye göre sınıflandırmak mümkündür (Karasar, 2005: 157). Araştırmacıların sıklıkla başvurduğu görüşme tekniklerinden biri olan yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinde, araştırmacı önceden sormayı planladığı soruları içeren görüşme protokolünü hazırlar. Buna karşın araştırmacı görüşmenin akışına bağlı olarak değişik yan ya da alt sorularla görüşmenin akışını etkileyebilir ve kişinin yanıtlarını açmasını ve ayrıntılandırmasını

sağlayabilir (Türnüklü, 2000). Yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinin araştırmacıya sunduğu en önemli kolaylık görüşmenin önceden hazırlanmış görüşme protokolüne bağlı olarak sürdürülmesi nedeniyle daha sistematik ve karşılaştırılabilir bilgi sunmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2005: 283). Bu çalışmada öğretmen ve velilerle yapılan görüşmelerde yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda var olan durum betimlenmiş ve yapılan uygulamaya bağlı olarak değişkenler arası farkın ne düzeyde olduğu incelenmiştir. Elde edilen bilgiler görüşme sonuçlarıyla desteklenmiştir. Araştırma deseninin simgesel gösterimi Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1:Araştırma Deseninin Simgesel Gösterimi

GRUPLAR		İlköğretim 1. sınıf				
		S.B.D.Ö.	Ö.B.Ö.	D.Z.Ö.	A.K.Ö.	Y.Y.G.F.
1	Okul öncesi eğitim almış öğrenci	X	X	X		
2	Okul öncesi eğitim almamış öğrenci	X	X	X		
3	Çocuğu okul öncesi eğitim almış ebeveyn				X	X
4	Çocuğu okul öncesi eğitim almamış ebeveyn				X	X
5	1.Sınıf öğretmenleri					X

Tablo 1’de de görüldüğü gibi araştırmada çalışılan 5 adet grup bulunmaktadır. Bu gruplar okul öncesi eğitim almış ilköğretim birinci sınıf öğrencileri ile anne babaları, okul öncesi eğitim almamış 1 sınıf öğrencileri ile anne babalar ve ilköğretim birinci sınıf öğretmenlerinden oluşmaktadır.

Bağımsız değişkenler: Araştırmada çocuklar için okul öncesi eğitim almış ya da almamış olma durumu, ebeveynler için ise çocuğu okul öncesi eğitim almış olma ya da almamış olma durumu bağımsız değişkenler olarak ele alınmıştır.

Bağımlı değişkenler: Araştırmada çocuklar için sosyal beceri düzeyi, duygusal zeka düzeyi, öz düzenleme becerileri düzeyi ile ebeveynler için aile katılım düzeyi bağımlı değişkenler olarak ele alınmıştır.

Araştırma sürecine ilk olarak alan yazın taranmış ve ilgili alandaki ölçme araçları incelendikten sonra Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği (7-12 yaş), Özdüzenleme Becerileri Ölçeği ile Aile Katılım Ölçeğinin kullanılmasına karar verilmiş ve ölçeklerle ilgili gerekli izinler alınmıştır. Daha sonra ölçekler 200 kişilik bir gruba uygulanarak pilot çalışmaları gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın bir diğer değişkeni olan duygusal zeka konusunda yapılan ölçek taraması sonucunda alanda özellikle 7 yaş grubu çocukların duygusal zekaya ilişkin becerilerini ölçmek için ölçme aracı ihtiyacı olduğu tespit edilmiştir. Yapılan incelemede alanda kullanılan ölçeklerin kağıt kalem testleri olduğu ve bu testlerin uygulanacağı çocukların okuma-yazma biliyor olmaları gerektiği tespit edilmiştir. Oysa ilköğretim birinci sınıfın ikinci döneminde çocuklar okuma-yazmayı öğrenseler dahi onlardan likert tipi bir ölçeği anlamaları ve cevapları beklenemez. Bu nedenle bu yaş grubunun ölçümlerinde genellikle aile ve öğretmen gözlemlerine başvurulmaktadır. Alanda dil eş değeri çalışmaları yapılmış resimler, öyküler ve öğretmen gözlemine dayalı bir ölçme aracına rastlanmış ancak ölçek kullanımı ile ilgili olumlu yanıt alınamamıştır. Sonuç olarak 7 yaş grubu çocuklarla en bilinçli gözlem yapabilecek bireyler olan öğretmen gözlemine dayalı bir duygusal zeka ölçeği geliştirilmesine gerek duyulmuştur.

Araştırma sürecinde bir yandan farklı bir örnekleme duygusal zeka ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yürütülürken bir yandan da evren ve örneklem belirleme çalışmaları yürütülmüştür. İzmir ili Buca ilçesi Milli Eğitim Müdürlüğünden 2010-2011 öğretim yılında Buca ilçesinde 1. sınıfa devam etmekte olan öğrencilerin sayısı alınmış daha sonra örneklem belirleme çalışmalarına başlanmıştır. Çalışmanın önerisi etik kurul onayı alıp Milli Eğitimden gerekli izinler alındıktan sonra izin alınan okulların yönetici ve öğretmenleriyle görüşülerek ölçekler tanıtılmış ve araştırmaya katılım için gönüllü olup olmayacakları sorulmuştur. Görüşülen okullardan 13 tanesi çalışmaya katılımda gönüllü olmuştur. Öğretmenler ilk olarak sosyal beceri ve öz düzenleme ölçekleri verilerek öğrencilerine ilişkin doldurmaları istenmiş ve aynı çocukların ailelerine aile katılım ölçeği uygulanmıştır. Daha sonra geçerlik ve güvenirlik çalışmaları tamamlanan duygusal zeka ölçeği öğretmenlere verilerek gözlem sonuçlarını doldurmaları sağlanmıştır.

Son olarak örneklemden gönüllü olan 50 öğretmen ve 50 çocuğu okul öncesi eğitim almış, 50 çocuğu okul öncesi eğitim almamış olmak üzere 100 veliye yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanarak araştırmanın değişkenleri ile ilgili görüşleri toplanmıştır.

Araştırmanın veri toplama aşaması tamamlandıktan sonra elde edilen veriler uygun istatistiksel yöntemler kullanılarak analiz edilmiş ve çalışmanın bulgular ve yorum bölümü oluşturulmuştur.

Araştırmanın en son aşamasında ise çalışma sürecinde elde edilen bulgulara ilişkin sonuçlar alan yazın ışığında tartışılmış ve araştırmanın önerileri geliştirilmiştir.

3.2. Evren ve Örneklem

Çalışmanın evreni İzmir ili Buca ilçesinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ilköğretim okullarının 1. sınıfta okumakta olan 5683 (İzmir, İl Milli Eğitim Müdürlüğü, 2011) öğrenci, velileri ve öğretmenlerinden oluşmaktadır.

Örneklem, belli kurallara göre, belli bir evrenden seçilmiş ve seçildiği evreni temsil yeterliği kabul edilen küçük kümedir. Araştırmalar çoğunlukla örneklem kümeleri üzerinde yapılır ve elde edilen sonuçlar ilgili evrenlere genellenir (Karasar, 2005: 110). Araştırmada çocuklara ilişkin olarak 3 ölçek kullanılmıştır. Bu ölçekler 7 yaş grubu çocukların gelişim düzeyine göre hazırlanmış ve öğretmen gözlemine dayalı olarak doldurulan ölçeklerdir. Ölçeklerin içtenlikle ve titiz olarak doldurulması büyük önem taşımaktadır. Çalışmada yer alan ölçekleri yanıtlama işlemi öğretmenlere ek bir iş yükü getireceğinden, araştırmaya katılacak öğretmenlerin gönüllü olarak zaman ayırmaları esas alınmıştır. Bu nedenle bu araştırmada uygun/kazara örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Uygun örnekleme yönteminde “araştırmacı, ihtiyaç duyduğu büyüklükteki bir gruba ulaşana kadar en ulaşılabilir olan yanıtlayıcılardan başlamak üzere örneklemini oluşturmaya başlar ya da en ulaşılabilir ve maksimum tasarruf sağlayacak bir durum veya örnek üzerinde çalışır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2011). Çalışmada öncelikle İzmir il Milli Eğitim Müdürlüğünden Buca ilçesindeki okullar için gerekli uygulama izinleri alınmıştır. Daha sonra izin alınan okullar ziyaret edilerek okul müdürleri ve öğretmenlerle görüşülerek çalışmaya zaman ayırıp ayıramayacakları hakkında bilgi alınmıştır. Sonuç olarak çalışma ölçekleri doldurmaya vakit ayırmayı kabul eden öğretmenlerle gerçekleştirilmiştir.

Örneklem alınmasında örneklemin alındığı evreni temsil etmesi önem taşımaktadır. Bu durumda ne kadar, hangi büyüklükteki bir örneklemin evreni

temsil edebileceği sorunu ortaya çıkmaktadır. Alınan örneklemin evreni temsil yeterliği bulunmadığında örnekleme hatası olmaktadır (Bailey, 1987; akt. Balcı, 2005: 91). Gay (1996: 125; akt; Şahin, Doğan, Çermik, 2009), evren sayısına göre örnekleme belirlemeye ilişkin vermiş olduğu tabloda 7000 kişilik bir evren için 364 kişilik bir örneklemin yeterli olduğunu bildirmiştir. Yazıcıoğlu ve Erdoğan (2004: 50) ise, $\alpha=0,05$ ve $p=0,50$ düzeyinde 5000 kişilik bir evrende örneklemin 357 kişi olabileceğini belirtmiştir. Bu bilgiler ışığında örneklemin evreni temsil etmede yeterli sayıda olduğu düşünülmektedir. Araştırmanın evreni 5683 öğrenci iken örneklemini İzmir ili Buca ilçesinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı 13 ilköğretim okulunun 1. sınıfında öğrenim görmekte olan 929 öğrenci, 901 öğrenci velisi ile öğrencilerin sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır.

Nitel araştırmalar ise sistematik bir şekilde genellemeye uygun değildir (Yıldırım, 2010). Genelleme kaygısı taşımayan bu tür çalışmalar, örneklem genelde amaçlı bir şekilde araştırma sorularına ve incelenecek olaya uygun olarak seçilir. Önemli olan örneklemin araştırma evrenini temsil etmesi değil, araştırma yapılacak olaya uygunluğudur (Maxwell, 1992:akt.,Yıldırım, 2010). Bu çalışmada araştırmanın nitel kısmını oluşturulan görüşme verileri gönüllülük esasına göre toplanmıştır. Yapılan görüşmeler görüşmelere katılmaya gönüllü olan 50 1. sınıf öğretmeni ve çocuğu okul öncesi eğitim almış 50, çocuğu okul öncesi eğitim almamış 50 veli ile gerçekleştirilmiştir.

Örneklemin okullara ve cinsiyete göre dağılımları Tablo 2 ve Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 2: Çalışmanın Örneklemini Oluşturan Öğrencilerin Okullara Göre Dağılımı.

Okullar	n	%
Meşkure Şamlı İlköğretim Okulu	187	20
Çakabey İlköğretim Okulu	32	3
23 Nisan İlköğretim Okulu	37	4
Süleyman Bilgen İlköğretim Okulu	75	8
Buca İlköğretim Okulu	75	8
30 Ağustos İlköğretim Okulu	84	9
Vali Rahmi Bey İlköğretim Okulu	96	10
Dirayet Süren İlköğretim Okulu	61	7
Tuğsavul İlköğretim Okulu	36	4
Saadet Emir İlköğretim Okulu	40	4
Akşemseddin İlköğretim Okulu	50	5
Hasan Ali Yücel İlköğretim Okulu	66	7
Mimar Kemalettin İlköğretim Okulu	90	10
Toplam	929	100,0

Tablo 2 ‘de çalışmaya katılan örneklemin okullara göre dağılımı görülmektedir. Tablodan da görüleceği gibi çalışmaya 13 okuldan toplam 929 ilköğretim 1. sınıf öğrencisi katılmıştır. Çalışmanın örneklemini oluşturan öğrencilerin, % 20’si Meşkure Şamlı İlköğretim Okulunda, % 3’ü Çakabey İlköğretim Okulunda, % 4’ü 23 Nisan İlköğretim Okulunda, % 8’i Süleyman Bilgen İlköğretim Okulunda, % 8’i Buca İlköğretim Okulunda, % 9’u 30 Ağustos İlköğretim Okulunda, % 10’u Vali Rahmi Bey İlköğretim Okulunda, % 7’si Dirayet Süren İlköğretim Okulunda, % 4’ü Tuğsavul İlköğretim Okulunda, % 4’ü Saadet Emir İlköğretim Okulunda, % 5’i Akşemseddin İlköğretim Okulunda, % 7’si Hasan Ali Yücel İlköğretim Okulunda, % 10’u Mimar Kemalettin İlköğretim Okulunda öğrenim görmektedir.

Araştırmaya katılan ilköğretim 1. sınıf öğrencilerinin cinsiyete göre dağılımı Tablo 3’de yer almaktadır.

Tablo 3: Çalışmaya Katılan Örneklemin Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımı.

Cinsiyet	n	%
Kız	459	49
Erkek	470	51
Toplam	929	100.0

Tablo 3’de çalışmaya katılan örneklemin cinsiyete göre dağılımı görülmektedir. Tablodan da görüleceği üzere çalışmaya katılan 1. sınıf öğrencilerinin % 49’u kız, % 51’i ise erkek öğrencilerden oluşmaktadır.

Araştırmanın örneklemini oluşturan velilerin okullara göre dağılımı Tablo 4’te yer almaktadır.

Tablo 4: Çalışmanın Örneklemini Oluşturan Velilerin Okullara Göre Dağılımı.

Okullar	n	%
Meşkure Şamlı İlköğretim Okulu	181	20
Çakabey İlköğretim Okulu	32	4
23 Nisan İlköğretim Okulu	37	4
Süleyman Bilgen İlköğretim Okulu	70	8
Buca İlköğretim Okulu	71	8
30 Ağustos İlköğretim Okulu	79	9
Vali Rahmi Bey İlköğretim Okulu	89	10
Dirayet Süren İlköğretim Okulu	61	7
Tuğsavul İlköğretim Okulu	36	4
Saadet Emir İlköğretim Okulu	40	4
Akşemseddin İlköğretim Okulu	50	6
Hasan Ali Yücel İlköğretim Okulu	65	7
Mimar Kemalettin İlköğretim Okulu	90	10
Toplam	901	100,0

Tablo 4 'de çalışmaya katılan örneklemin okullara göre dağılımı görülmektedir. Tablodan da görüleceği gibi çalışmaya 13 okuldan toplam 901 öğrenci velisi katılmıştır. Çalışmanın örneklemini oluşturan velilerin, % 20'si Meşkure Şamlı İlköğretim Okulunda, % 4'ü Çakabey İlköğretim Okulunda, % 4'ü 23 Nisan İlköğretim Okulunda, % 8'i Süleyman Bilgen İlköğretim Okulunda, % 8'i Buca İlköğretim Okulunda, % 9'u 30 Ağustos İlköğretim Okulunda, % 10'u Vali Rahmi Bey İlköğretim Okulunda, % 7'si Dirayet Süren İlköğretim Okulunda, % 4'ü Tuğsavul İlköğretim Okulunda, % 4'ü Saadet Emir İlköğretim Okulunda, % 5'i Akşemseddin İlköğretim Okulunda, % 7'si Hasan Ali Yücel İlköğretim Okulunda, % 10'u Mimar Kemalettin İlköğretim Okulunda öğrenim gören çocuğa sahiptirler.

Araştırmanın örneklemini oluşturan velilerin çocuklarının okul öncesi eğitim alma durumuna göre dağılımı Tablo 5'te yer almaktadır.

Tablo 5: Çalışmaya Katılan Örneklemini Oluşturan Velilerin Çocuklarının Okul Öncesi Eğitim Alma Durumuna Göre Dağılımı.

Eğitim Durumu	n	%
Okul Öncesi Eğitim Almış	427	47
Okul Öncesi Eğitim Almamış	474	53
Toplam	901	100.0

Tablo 5'de çalışmaya katılan velilerin çocuklarının okul öncesi eğitim alma durumuna göre dağılımı görülmektedir. Tablodan da görüleceği üzere çalışmaya katılan velilerin % 47'sinin çocukları okul öncesi eğitim almış olup, % 53'ünün ise çocuğu okul öncesi eğitim almamıştır.

Araştırmanın nitel kısmında ise çalışma grubunun belirlenmesinde gönüllülük esas alınmıştır. Araştırmanın nitel bölümünü oluşturan görüşmeler katılan veliler ve öğretmenlere ilişkin bilgiler Tablo 6 ve Tablo 7 de yer almaktadır.

Tablo 6: Çalışma Grubunu Oluşturan Öğretmenlerin Okullara Göre Dağılımı.

Okullar	n	%
Meşkure Şamlı İlköğretim Okulu	6	12
Çakabey İlköğretim Okulu	3	6
23 Nisan İlköğretim Okulu	3	6
Süleyman Bilgen İlköğretim Okulu	3	6
Buca İlköğretim Okulu	4	8
30 Ağustos İlköğretim Okulu	5	10
Vali Rahmi Bey İlköğretim Okulu	5	10
Dirayet Süren İlköğretim Okulu	3	6
Tuğsavul İlköğretim Okulu	5	10
Saadet Emir İlköğretim Okulu	4	8
Akşemseddin İlköğretim Okulu	3	6
Hasan Ali Yücel İlköğretim Okulu	3	6
Mimar Kemalettin İlköğretim Okulu	3	6
Toplam	50	100

Tablo 6’da çalışmaya katılan örneklemin okullara göre dağılımı görülmektedir. Tablodan da görüleceği gibi çalışmaya 13 okuldan toplam 50 ilköğretim 1.sınıf öğretmeni katılmıştır. Çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin, % 12’si Meşkure Şamlı İlköğretim Okulunda, % 6’sı Çakabey İlköğretim Okulunda, % 6’sı 23 Nisan İlköğretim Okulunda, % 6’sı Süleyman Bilgen İlköğretim Okulunda, % 8’i Buca İlköğretim Okulunda, % 10’u 30 Ağustos İlköğretim Okulunda, % 10’u Vali Rahmi Bey İlköğretim Okulunda, % 6’sı Dirayet Süren İlköğretim Okulunda, % 10’u Tuğsavul İlköğretim Okulunda, % 8’i Saadet Emir İlköğretim Okulunda, % 3’ü Akşemseddin İlköğretim Okulunda, % 3’ü Hasan Ali Yücel İlköğretim Okulunda, % 3’ü Mimar Kemalettin İlköğretim Okulunda öğrenim görmektedir.

Tablo 7: Çalışma Grubunu Oluşturan Velilerin Okullara Göre Dağılımı.

Okullar	Okulöncesi Eğt.	n	%
Meşkure Şamlı İlköğretim Okulu	Almış	3	3
	Almamış	4	4
Çakabey İlköğretim Okulu	Almış	5	5
	Almamış	2	2
23 Nisan İlköğretim Okulu	Almış	6	6
	Almamış	5	5
Süleyman Bilgen İlköğretim Okulu	Almış	7	7
	Almamış	9	9
Buca İlköğretim Okulu	Almış	5	5
	Almamış	8	8
30 Ağustos İlköğretim Okulu	Almış	11	11
	Almamış	7	7
Vali Rahmi Bey İlköğretim Okulu	Almış	9	9
	Almamış	2	2
Dirayet Süren İlköğretim Okulu	Almış	3	3
	Almamış	2	2
Tuğsavul İlköğretim Okulu	Almış	-	-
	Almamış	1	1
Saadet Emir İlköğretim Okulu	Almış	1	1
	Almamış	-	-
Akşemseddin İlköğretim Okulu	Almış	-	-
	Almamış	6	6
Hasan Ali Yücel İlköğretim Okulu	Almış	-	-
	Almamış	3	3
Mimar Kemalettin İlköğretim Okulu	Almış	-	-
	Almamış	1	1
	Toplam	100	100

Tablo 7’de çalışmaya katılan velilerin okullara göre dağılımı görülmektedir. Tablodan da görüleceği gibi çalışmaya 13 okuldan çocuğu okul öncesi eğitim almış 50, çocuğu okul öncesi eğitim almamış 50 olmak üzere toplam 100 veli katılmıştır. Çalışma grubunu oluşturan velilerin, % 7’si Meşkure Şamlı İlköğretim Okulunda, % 7’si Çakabey İlköğretim Okulunda, % 11’i 23 Nisan İlköğretim Okulunda, % 16’sı Süleyman Bilgen İlköğretim Okulunda, % 13’ü Buca İlköğretim Okulunda, % 18’i 30 Ağustos İlköğretim Okulunda, % 11’i Vali Rahmi Bey İlköğretim Okulunda, % 5’i Dirayet Süren

İlköğretim Okulunda, % 1'i Tuğsavul İlköğretim Okulunda, % 1'i Saadet Emir İlköğretim Okulunda, % 6'sı Akşemseddin İlköğretim Okulunda, % 3'ü Hasan Ali Yücel İlköğretim Okulunda, % 1'i Mimar Kemalettin İlköğretim Okulunda çocukları öğrenim görmektedir.

3.3. Veri toplama araçları

Çalışmada kullanılan ölçme araçları bu bölümde sırasıyla yer almaktadır.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Kişisel bilgi formları araştırmacılar tarafından örneklemin bireysel ve demografik özelliklerini ortaya koyma amaçlı olarak alanda çalışan öğretmen, öğretmen adayı ve çocuk olmak üzere üç farklı formatta geliştirilmiştir.

- a. Çocuklara İlişkin Kişisel Bilgi Formu: Çocuklara ait bireysel ve demografik özellikleri belirlemek amacıyla geliştirilmiştir.
- b. Öğretmenlere İlişkin Kişisel Bilgi Formu: Öğretmenlerin mezuniyet durumları, mezun oldukları programlar, mesleki kıdemleri ve aldıkları diğer eğitimleri belirlemek amacıyla geliştirilmiştir.
- c. Aileye Yönelik Bilgi Formu: Ebeveynlerin mezuniyet durumları ve ebeveynlere ait demografik özellikleri belirlemek amacıyla geliştirilmiştir.

3.3.2. Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği (SBDÖ) (7-12 Yaş)

Araştırmada öğrencilerin sosyal beceri düzeylerine ilişkin verileri toplamak için Akçamete ve Avcıoğlu (2005) tarafından geliştirilen Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği (7-12) kullanılmıştır. Sosyal becerileri değerlendirme ölçeği. Sosyal etkileşimde önemli olan becerileri ölçmeyi amaçlamaktadır. 7-12 yaşlarındaki çocukların sahip olmaları gereken sosyal becerileri içermektedir. Ölçek, sosyal beceriye yönelik on iki sosyal beceri grubundan oluşmaktadır. Bunlar; temel beceriler, temel konuşma

becerileri, ileri konuşma becerileri, ilişkiyi başlatma becerileri, ilişkiyi sürdürme becerileri, grupla iş yapma becerileri, duygusal beceriler, kendini kontrol etme becerileri, saldırgan davranışlarla başa çıkma becerileri, sonuçları kabul etme becerileri, yönerge verme becerileri ve bilişsel beceriler'dir. Sosyal becerileri değerlendirme ölçeği beşli dereceleme ölçeği biçiminde olup maddeler puanlanırken, her zaman yapar (5), çok sık yapar (4), genellikle yapar (3), çok az yapar (2), Hiçbir zaman yapmaz (1), boş bırakılan maddeler ise (0) olarak puanlanmıştır. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 345, en düşük puan ise 69 dur. Ölçeğin alt boyutlarına ilişkin açıklamalar şu şekildedir:

3.3.2.1.Temel beceriler: Bu grup 13 alt beceriden oluşmaktadır. Bunlar; çevresinde gelişen olayları gözlemleme, konuşurken sözel anlatımın anlamını pekiştirmek ve tamamlamak için mimikler kullanma, konuşurken sözel anlatımın anlamını pekiştirmek ve tamamlamak için jestler kullanma, birlikte olduğu insanlara karşı hissettiği duygulara göre arasındaki mesafeyi ayarlama, başkalarıyla ilişkilerinde karşısındakine duygularını aktarmak için bedensel teması kullanma, içinde bulunduğu ortama göre beden duruşu sergileme, başkalarıyla etkileşim halindeyken göz kontağı kurma, daha önce neler söylediği sorulduğunda tekrar söyleme, kıyafet temizliğine dikkat etme, başkaları konuşurken konuşmanın içeriğine uygun geri bildirimde bulunma, eşyalarını başkalarıyla paylaşma, başkalarıyla gerektiğinde işbirliği yapma, başkaları konuşurken dinleme becerilerini içermektedir.

3.3.2.2.Temel konuşma becerileri: Bu grup dört alt beceriden oluşmaktadır. Bunlar; konuşmayı başlatma, konuşmayı sürdürme, konuşmayı bitirme, konuşmayı bitirdikten sonra yeniden başlatma becerileridir.

3.3.2.3.İleri konuşma becerileri:Bu grup beş alt beceriden oluşmaktadır. Bunlar; konuşmak için başkalarının konuşmasını tamamlamasını bekleme,

konuşmasını konuşmanın içeriğine uygun olmayan duraklamalar yapmadan sürdürme, konuşurken başkaları tarafından anlaşılabilmek için konuşma hızını ayarlama, konuşurken konuşmada yer alan duygu ve düşüncelerin anlamına ışık tutan vurgulamalarda bulunma, konuşurken içinde bulunduğu ortama göre ses tonunu ayarlama becerilerini içermektedir.

3.3.2.4.İlişkiyi başlatma becerileri: Bu grup beş alt beceriden oluşmaktadır. Bunlar; ilk tanıştığı kişilere kendisini tanıtmak, tanıdığı kişileri başkalarına tanıstırma, tanıdığı kişilerle karşılaşınca gülümseme, tanıdığı kişilerle karşılaşınca selam verme, kendisinden farklı olan arkadaşlarıyla birlikte olma becerilerini içermektedir.

3.3.2.5.İlişkiyi sürdürme becerileri: Bu grup altı alt beceriden oluşmaktadır. Bunlar; gereksinim duyduğunda başkalarından yardım isteme, yardıma gereksinimi olan kişiler yardım istemeden onlara yardım etmeyi teklif etme, gereksinim duyduğunda izin isteme, kendisine yardım edildiğinde teşekkür etme, birisine zarar verince özür dileme, bir şey istediğinde lütfen sözcüğünü kullanma becerilerinden oluşmaktadır.

3.3.2.6.Grupla iş yapma becerileri: Bu grup yedi alt beceriyi içermektedir. Bunlar; bir gruba katılmak için grup üyelerinden izin alma, grup faaliyetlerine katılma, grupta iş bölümüne uyma, grupta sorumluluğunu yerine getirme, sınıf arkadaşlarına oyun göre arasındaki mesafeyi ayarlama, başkalarıyla ilişkilerinde karşısındakine duygularını aktarmak için bedensel teması kullanma, içinde bulunduğu ortama göre beden duruşu sergileme, başkalarıyla etkileşim halindeyken göz kontağı kurma, daha önce neler söylediği sorulduğunda tekrar söyleme, kıyafet temizliğine dikkat etme, başkaları konuşurken konuşmanın içeriğine uygun geri bildirimde bulunma, eşyalarını başkalarıyla paylaşma, başkalarıyla gerektiğinde işbirliği yapma, başkaları konuşurken dinleme becerilerini içermektedir.

3.3.2.7.Duygusal beceriler: Bu grup altı alt beceriyi içermektedir. Bunlar; başkalarıyla ilgili olumsuz duygularını ifade etme, başkalarıyla ilgili olumlu duygularını ifade etme, başkalarının kendisine karşı neler hissettiğini ifade etme, gerektiğinde kendisi ile ilgili olumlu ifadeler kullanma, arkadaşları bir iş başardığında onlara övücü sözler söyleme, başkalarından farklı olan düşüncelerini söyleme becerilerini içermektedir.

3.3.2.8.Kendini kontrol etme becerileri:Bu grup altı alt beceriyi içermektedir. Bunlar; karşısındakinin duygu durumuna göre uygun tepki verme, aşırı sevinç-üzüntü-öfke-korku gibi duygularını uygun şekilde ifade etme, öfkesini başkalarına zarar vermeden ortaya koyma, başkalarını rahatsız etmekten kaçınma, başkalarıyla arasında olan farklılıkları konuşarak çözme, başkalarıyla olan problemlerini kavga etmeden çözme becerilerini içermektedir.

3.3.2.9.Saldırgan davranışlarla başa çıkma becerileri: Bu grup dört alt beceriyi içermektedir. Bunlar; kendisinden istemediği bir şeyi yapması istendiğinde hayır deme, kendisine yapılmasını istemediği bir davranış olduğunda karşısındakine söyleme, suçlamalar karşısında kendini savunma, kendisiyle alay edildiğinde duymazlıktan gelme becerilerini içermektedir.

3.3.2.10.Sonuçları kabul etme becerileri: Bu grup üç alt beceriden oluşmaktadır. Bunlar; kurallara uymadığında ortaya çıkan sonuçları kabul etme, başarısız olduğunda bu durumu sakince karşılama, uygun olmayan davranışlar sergilediğinde ortaya çıkan sonuçları kabul etme becerilerini içermektedir.

3.3.2.11.Yönerge verme becerileri:Bu grup beş alt beceriden oluşmaktadır. Bunlar; gerektiğinde soru sorma, kendisine soru sorulduğunda cevap verme, gerektiğinde başkalarına sözel yönerge verme, gerektiğinde başkalarınca verilen sözel yönergelere uyma becerilerini içermektedir.

3.3.2.12.Bilişsel beceriler:Bu grup altı alt beceriden oluşmaktadır. Bunlar; içinde bulunduğu sosyal ortama uygun davranışlar gösterme, kendi yaptıklarını objektif olarak gözden geçirerek değerlendirme, kendi kendine herhangi bir konu ile ilgili araştırma yapıp onun hakkında bilgi edinme, başkalarını ikna edinceye kadar haklı olduğu bir konuyu savunma, bir problemin çözümü için alternatifler üretme, bir problemi çözme becerilerini içermektedir.

Sosyal becerileri değerlendirme ölçeği beşli dereceleme ölçeği biçiminde olup aşağıdaki seçenekleri içermektedir.

1. Her zaman yapar.
2. Çok sık yapar.
3. Genellikle yapar.
4. Çok az yapar.
5. Hiçbir zaman yapmaz.

Maddeler puanlanırken, her zaman yapar (5), çok sık yapar (4), genellikle yapar (3), çok az yapar (2), Hiçbir zaman yapmaz (1), boş bırakılan maddeler ise (0) olarak puanlanmıştır. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 345, en düşük puan ise 69 dur.

Ölçeğin geçerliliği iki yolla test edilmiştir. Bunlardan birincisinde uzman görüşü alınmıştır. İkinci olarak da, kapsamla ve ölçeğin genel özellikleri ile ilgili olarak testin kaç faktörden oluştuğunu anlamak amacıyla faktör analizi yapılmıştır. Faktör analizi yolu ile ölçeğin yapı geçerliliği test edilmiştir. Faktör analizinde temel bileşenler analizi (principal component analysis) yöntemi kullanılmıştır. Analiz ile gözlenen faktörleri ayırıştırarak, birbirinden olabildiğince bağımsız faktörlere ulaşabilmek amacıyla faktör analizi uygulamasına Varimax kullanılarak devam edilmiştir. Tekrarlanan rotasyonlar sonucunda ölçekteki maddeler 12 faktörde toplanmıştır. Ölçekte faktör analizi yapılmadan önceki soru sayısı 80 iken faktör analizi sonucunda 69 maddeye düşmüştür. Bu matrixdeki değerlere bakılarak .40

ve üzeri maddeler seçilmiştir. Birden fazla grup içerisinde yer alan ve üçlü gruplarda yer alan soru maddelerine ölçekte yer verilmemiştir.

Ölçeğin güvenirliği, Cronbach's Alpha katsayısı hesaplanarak test edilmiştir. Ölçeğin bütününe ilişkin Cronbach's Alpha katsayısı ile hesaplanan güvenirlik kat sayısı 0,97 olarak bulunmuştur. Alt ölçeklerden temel sosyal beceriler 0,95, temel konuşma becerileri 0,92, ileri konuşma becerileri 0,89, ilişkiyi başlatma becerileri 0,84, ilişkiyi sürdürme becerileri 0,86, grupta iş yapma becerileri 0,92, duygusal beceriler 0,88, kendini kontrol etme becerileri 0,88, saldırgan davranışlarla başa çıkma becerileri 0,77, sonuçları kabul etme becerileri 0,83, yönerge verme becerileri 0,70, bilişsel beceriler 0,87 olarak saptanmıştır.

Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeğinin Pilot Çalışması:

Sosyal becerileri değerlendirme ölçeğinin 200 ilköğretim 1. sınıf öğrencisi ile pilot uygulaması yapılmıştır. Öncelikle ölçeğin madde-toplam puan korelasyon değerlerine bakılmıştır. Daha sonra ölçek maddelerine maddeler arasında ortak boyutlar saptanarak, boyut indirgeme ve bağımlılık yapısının yok edilmesi yöntemi olarak tanımlanan (Tavşancıl, 2002) faktör analizi uygulanmıştır. Faktör analizi yapılmadan önce örneklemin faktör analizi yapılması için uygun olup olmadığına bakılmıştır. Büyüköztürk (2006:480), Tavşancıl (2002:51) ın belirttiği gibi bir ölçeğin faktör analizi yapılabilmesi için çalışma grubunun dağılımının normal dağılım olması gerekmektedir. Verilerin çok değişkenli normal dağılımdan gelip gelmediği ise Bartlett küresellik testi ile sınanmıştır. Çalışmanın verilerine uygulanan Bartlett testi sonucunda Ki Kare Değeri = 8035,84 ve $p < 0,01$ olarak bulunduğu için sonuçlar anlamlı olarak nitelendirilmiştir. Ölçeğin Kaiser-Meyer-Olkin değeri hesaplanmıştır. KMO değeri uygulanan örneklem için 0,958 bulunmuştur. Bu bulgu örneklemin yeterli olduğu biçiminde yorumlanmıştır. Ölçeğin madde toplam korelasyonları ve faktör analizi sonuçları Tablo 8'de yer almaktadır.

Tablo 8: Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeğinin Madde Toplam Korelasyonları ve Faktör Analizi Sonuçlarına İlişkin Değerler.

Madde No	1. Faktör	2. Faktör	3. Faktör	4. Faktör	5. Faktör	6. Faktör	7. Faktör	8. Faktör	9. Faktör	10. Faktör	11. Faktör	12. Faktör	Madde toplam korelasyonları
1	,536												,506
2	,717												,653
3	,616												,574
4	,754												,726
5	,482												,366
6	,514												,493
7	,633												,577
8	,636												,607
9	,409												,464
10	,657												,664
11	,438												,380
12	,526												,500
13	,480												,303
14		,746											,710
15		,639											,568
16		,689											,668
17		,666											,610
18			,398										,371
19			,353										,395
20			,307										,376
21			,589										,528
22			,575										,553
23				,605									,559
24				,610									,596
25				,453									,435
26				,422									,391
27				,561									,564
28					,738								,731
29					,727								,706
30					,516								,498
31					,609								,587
32					,501								,521

33					,460								,449
34						,698							,700
35						,629							,602
36						,544							,536
37						,464							,467
38						,602							,544
39						,523							,461
40						,785							,741
41							,557						,471
42							,500						,436
43							,508						,411
44							,671						,609
45							,607						,535
46							,685						,624
47								,458					,428
48								,401					,382
49								,379					,354
50								,332					,317
51								,543					,578
52								,312					,308
53									,394				,432
54									,301				,396
55									,754				,718
56									,349				,329
57										,463			,413
58										,746			,377
59										,689			,397
60											,676		,635
61											,546		,610
62											,341		,487
63											,604		,365
64												,412	,460
65												,369	,359
66												,377	,328
67												,307	,329
68												,682	,608
69												,678	,644

Tablo 8’de yapılan pilot çalışma sonucunda sosyal becerileri

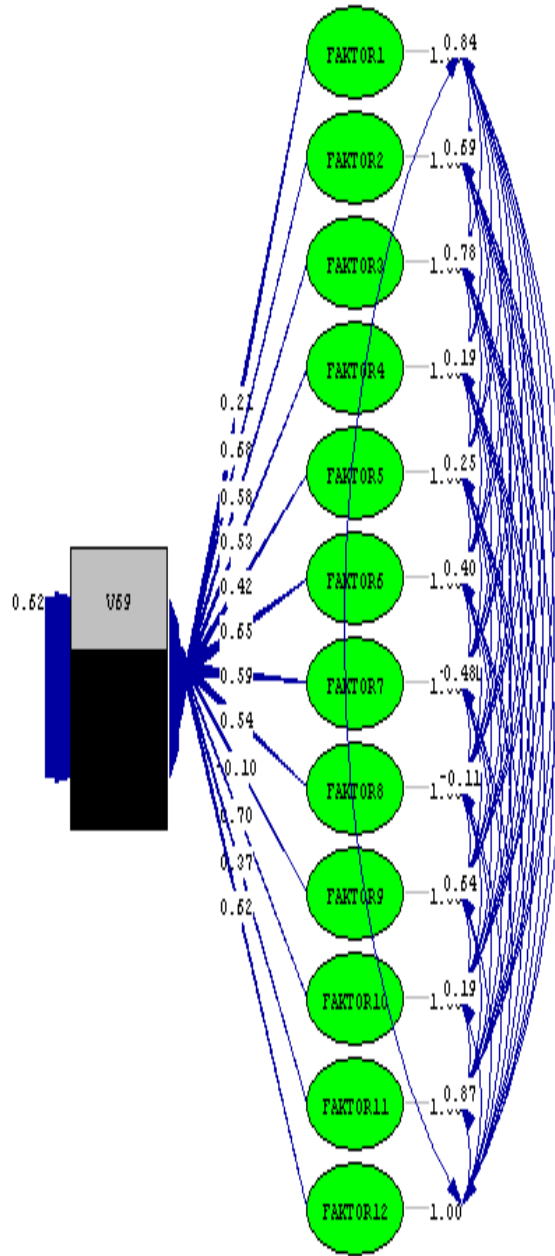
değerlendirme ölçeğinin madde toplam korelasyon değerleri ile maddelere ait faktör yükleri görülmektedir.

Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeğinin maddelerine ait madde toplam korelasyonları en düşük 0,303 en yüksek 0,726 olarak hesaplanmıştır. Her bir faktörde yer alan maddelerin korelasyon değerleri sırasıyla birinci faktör için 0,303 ile 0,726; ikinci faktör için 0,568 ile 0,710; üçüncü faktör için 0,371 ile 0,553; dördüncü faktör için 0,391 ile 0,596; beşinci faktör için 0,449 ile 0,731; altıncı faktör için 0,461 ile 0,741; yedinci faktör için 0,411 ile 0,624; sekizinci faktör için 0,308 ile 0,578; dokuzuncu faktör için 0,329 ile 0,718; onuncu faktör için 0,327 ile 0,413; on birinci faktör için 0,365 ile 0,635 ve on ikinci faktör için ise 0,328 ile 0,644 arasında değişmektedir.

Ölçeğin faktör yükleri birinci faktör için 0,409 ile 0,754; ikinci faktör için 0,639 ile 0,746; üçüncü faktör için 0,245 ile 0,589; dördüncü faktör için 0,422 ile 0,610; beşinci faktör için 0,480 ile 0,738; altıncı faktör için 0,464 ile 0,785; yedinci faktör için 0,500 ile 0,685; sekizinci faktör için 0,312 ile 0,458; dokuzuncu faktör için 0,287 ile 0,754; onuncu faktör için 0,463 ile 0,746, on birinci faktör için 0,341 ile 0,676 ve on ikinci faktör için 0,307 ile 0,678 arasında değişmektedir. Faktör yükleri 0,30'un üstünde olan maddeler, ölçeğin faktör yapısı için güçlü olan maddeler olarak kabul edilmekte ve faktör örüntüsünün oluşturulmasında ise 0,30 ile 0,40 arasında değişen faktör yükleri alt kesme noktası olarak alınabilmektedir. Bu nedenle ölçekteki maddelerin faktör yapısını ölçmede güçlü maddeler oldukları söylenebilir.

Son olarak Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeğine doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Model-veri uyumunu inceleyen doğrulayıcı faktör analizinin amacı değişkenler arasındaki ilişkiye dair kurulan hipotezlerin test edilmesidir (Tabachnick ve Fidell, 2001). Doğrulayıcı faktör analizinde modelin geçerliliğini değerlendirmek için çok sayıda uyum indeksi kullanılmaktadır. Bunlar içinde en sık kullanılanları Ki-Kare Uyum Testi,

İyilik Uyum İndeksi (GFI), Düzeltilmiş İyilik Uyum İndeksi (AGFI), Ortalama Hataların Karekökü (RMR veya RMS) ve Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü'dür (RMSEA). Alan yazında, doğrulayıcı faktör analizi ile hesaplanan (χ^2/sd) oranının 3'ten küçük olması mükemmel uyumu gösterirken 5'ten küçük olması, modelin gerçek verilerle iyi uyumun bir göstergesi olarak görülebilmektedir (Sümer, 2000). Model veri uyumu için GFI ve AGFI değerlerinin 0,90'dan yüksek çıkması, RMS ya da standartlaştırılmış RMS ile RMSEA değerlerinin ise 0,05'den küçük olması beklenir. Buna karşılık GFI değerinin 0,85'ten, AGFI değerinin 0,80'den yüksek ve RMS değerinin ise 0,10'dan düşük çıkması modelin gerçek verilerle uyumu için birer ölçüt olarak da kabul edilmektedir (Anderson ve Gerbing, 1984; Cole, 1987; Marsh, Balla ve McDonald, 1988, akt., Gülbahar, Büyüköztürk, 2008).



Chi-Square=3731.75, df=2211, P-value=0.00000, RMSEA=0.059

Şekil 6 : Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeğine Ait Path Diyagramı.

Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeğinin on iki faktörden oluşan modelinin toplanan verilerle ne derece uyum gösterdiğini incelemek amacıyla yapılan doğrulayıcı faktör analizinde, model-veri uyumu için hesaplanan ki-

kare değeri anlamlı bulunmuştur, $\chi^2(sd=2211)=3731,75$, $p<.01$ Aynı analiz ile hesaplanan bazı uyum istatistikleri şöyledir: $(\chi^2/sd)=1,68$, $RMSEA=.0,059$ $RMR=0,21$, $StRMR=0,24$, $GFI=0,75$, $AGFI=0,73$, Maddelerin faktörleri ile olan ilişkilerini gösteren standardize edilmiş katsayılar $-0,11$ ile $1,00$ arasında değişmekte olup tümü $0,01$ düzeyinde anlamlıdır.

Ölçeğin bu çalışma için hesaplanan Cronbach's Alpha güvenirlik kat sayıları Tablo 9'da yer almaktadır.

Tablo 9: Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeğinin Bu Çalışma İçin Cronbach's Alpha Değerleri

Ölçeğin alt boyutları	Cronbach's Alpha
Temel sosyal beceriler	0,90
Tem. konuşma becerileri	0,91
İleri konuşma becerileri	0,93
İlişkiyi başlatma becerileri	0,92
İlişkiyi sürdürme becerileri	0,89
Grupla iş yapma becerileri	0,95
Duygusal beceriler	0,92
Kendini kontrol etme becerileri	0,85
Saldırgan dav. başa çıkma bec.	0,67
Sonuçları kabul etme becerileri	0,86
Yönerge verme becerileri	0,88
Bilişsel beceriler	0,93
Toplam puan	0,96

Ölçeğin yapılan çalışmada toplanan verilere ilişkin hesaplanan Cronbach's Alpha değerleri Tablo 9'da görülmektedir. Çalışmada ölçeğin

bütününe ilişkin Cronbach's Alpha katsayısı 0,96 olarak bulunmuştur. Alt ölçeklerden temel sosyal beceriler 0,90 temel konuşma becerileri 0,91, ileri konuşma becerileri 0,93, ilişkiyi başlatma becerileri 0,92, ilişkiyi sürdürme becerileri 0,89, grupla iş yapma becerileri 0,95, duygusal beceriler 0,92, kendini kontrol etme becerileri 0,85, saldırgan davranışlarla başa çıkma becerileri 0,67, sonuçları kabul etme becerileri 0,86, yönerge verme becerileri 0,88, bilişsel beceriler ise 0,93 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuçlar ölçeğin bu çalışma için güvenilir bir ölçme aracı olduğu şeklinde yorumlanabilir.

3.3.3. Özdüzenleme Becerileri Ölçeği

Özdüzenleme Becerileri Ölçeği Yıldız-Demirtaş (2009) tarafından 5-7 yaş çocuklarının özdüzenleme becerilerin ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçek 54 maddeden oluşmaktadır ve beşli likert tipi olarak düzenlenmiştir. Ölçeğin gözleme dayalı olarak öğretmen tarafından doldurulması gerekmektedir. Öğretmenin çocuğu gözlemleyerek ölçekte yer alan her bir madde için “hiçbir zaman yapmaz, çok az yapar, genellikle yapar, çok sık yapar, her zaman yapar” seçeneklerinden en uygun olanını işaretlemesi gerekmektedir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 54, en yüksek puan ise 270'dir.

Ölçeğin 3 alt boyutu bulunmaktadır. Bu alt boyutlar; Örgütlenme ve dönüştürme becerileri alt boyutu, çalışmayı yönetme alt boyutu, çevresel yapılandırma alt boyutudur. Ölçeğin çevresel yapılandırma alt boyutu bireyin kendi öğrenme ortamını yapılandırması ile ilgili becerileri, örgütlenme ve dönüştürme alt boyutunda öğretim ortam ve malzemelerini öğrenmesini geliştirecek şekilde planlamasını içeren becerileri ve çalışmayı yönetme alt boyutu ise kendi çalışma süreçlerine hakimiyeti ile ilgili becerileri içeren maddelerden oluşmaktadır.

Ölçeğin geliştirilme sürecinde araştırmacı tarafından madde havuzu oluşturulmuş ve uzman görüşleri doğrultusunda ölçeğin kapsam geçerliliği sağlanmaya çalışılmıştır. Daha sonra Ölçek İzmir Büyükşehir Belediyesi

sınırları içerisinde yer alan resmi ve özel okulöncesi eğitim kurumlarına devam eden toplam 523 altı yaş çocuğu için öğretmenleri tarafından gözleme dayalı olarak doldurulmuştur. Ölçeğin Cronbach's Alpha güvenirlik katsayısı 0,97 olarak belirlenmiştir. Açılımlayıcı faktör analizi sonucu ölçek maddelerinin üç boyutta toplandığı görülmüştür. Ayrıca ölçeğin yapısı doğrulayıcı faktör analizi ile sınanmış ve uyum inideksleri sırasıyla $X^2/df= 4.34$ ($p<0,00$); RMSEA = 0,077; NFI = 0,96; TLI (NNFI) = 0,97; CFI = 0,96 olarak bulunmuştur.

Özdüzenleme Becerileri Ölçeğinin Pilot Çalışması:

Bu çalışma için Özdüzenleme becerileri ölçeğinin 200 ilköğretim 1. sınıf öğrencisi ile pilot uygulaması yapılmıştır. Öncelikle ölçeğin madde-toplam puan korelasyon değerlerine bakılmıştır. Daha sonra ölçek maddelerine maddeler arasında ortak boyutlar saptanarak, boyut indirgeme ve bağımlılık yapısının yok edilmesi yöntemi olarak tanımlanan (Tavşancıl, 2002) faktör analizi uygulanmıştır. Faktör analizi yapılmadan önce örneklemin faktör analizi yapılması için uygun olup olmadığına bakılmıştır. Büyüköztürk (2006:480), Tavşancıl (2002:51) ın belirttiği gibi bir ölçeğin faktör analizi yapılabilmesi için çalışma grubunun dağılımının normal dağılım olması gerekmektedir. Verilerin çok değişkenli normal dağılımdan gelip gelmediği ise Bartlett küresellik testi ile sınanmıştır. Çalışmanın verilerine uygulanan Bartlett testi sonucunda Ki Kare Değeri = 8068,08 ve $p<.01$ olarak bulunduğu için sonuçlar anlamlı olarak nitelendirilmiştir. Ölçeğin Kaiser-Meyer-Olkin değeri hesaplanmıştır. KMO değeri uygulanan örneklem için 0,901 bulunmuştur. Bu bulgu örneklemin yeterli olduğu biçiminde yorumlanmıştır. Özdüzenleme Becerileri Ölçeğinin madde toplam korelasyonları ve faktör analizi sonuçlarına ilişkin değerler Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10: Özdüzenleme Becerileri Ölçeğinin Madde Toplam Korelasyonları ve Faktör Analizi Sonuçlarına ilişkin değerler.

Madde No	1. Faktör	2. Faktör	3. Faktör	Madde toplam korelasyonları
1	,427			,451
2	,436			,548
3	,537			,444
4	,507			,391
11	,661			,335
15	,735			,522
16	,707			,550
18	,612			,340
19	,756			,411
24	,492			,516
25	,650			,461
26	,694			,564
27	,532			,418
28	,699			,701
29	,400			,603
31	,505			,646
32	,760			,564
33	,503			,648
36	,374			,716
37	,370			,628
38	,654			,612
39	,701			,348
40	,659			,629
41	,530			,637
42	,525			,651
43	,663			,659
44	,631			,608
45	,694			,683
46	,567			,591
47	,722			,237
48	,455			,337
53	,620			,612
54	,603			,515
5		,552		,615
10		,588		,285
12		,632		,570
13		,511		,560
14		,440		,605

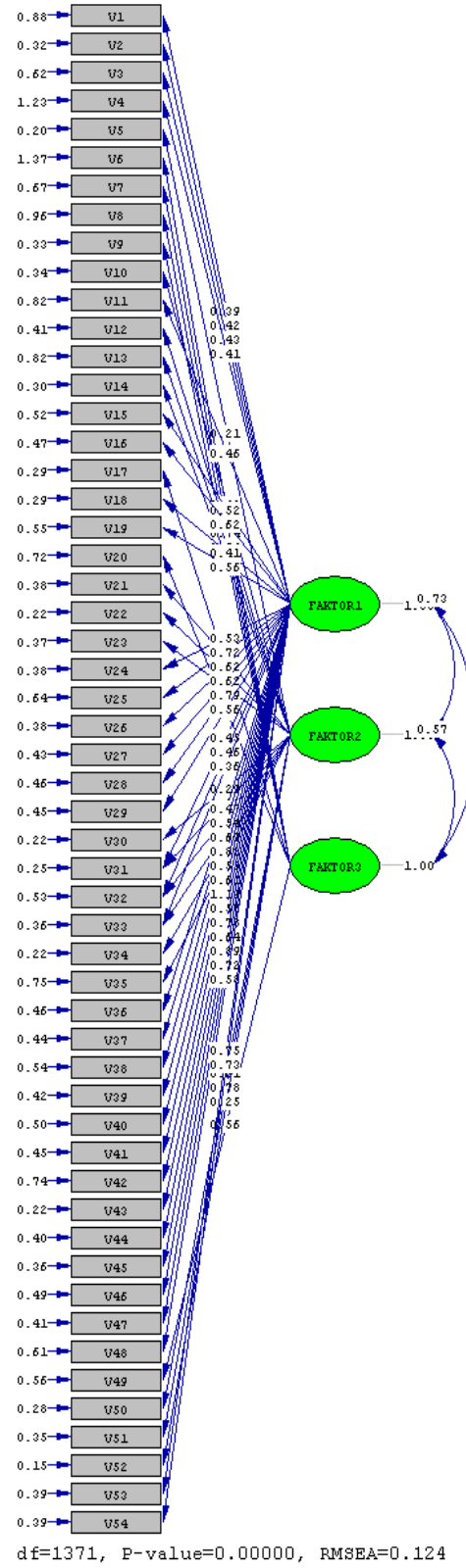
21		,477		,646
22		,771		,667
23		,496		,548
30		,718		,531
34		,858		,657
35		724		,684
50		,662		,762
51		,800		,624
52		,801		,676
6			,777	,615
7			,490	,585
8			,553	,686
9			,456	,649
17			,872	,660
20			,641	,353
49			,345	,697

Tablo 10’da yapılan pilot çalışma sonucunda özdüzenleme becerileri ölçeğinin madde toplam korelasyon değerleri ile maddelere ait faktör yükleri görülmektedir.

Özdüzenleme becerileri ölçeğinin maddelerine ait madde toplam korelasyonları en düşük 0,237 en yüksek 0,762 olarak hesaplanmıştır. Her bir faktörde yer alan maddelerin korelasyon değerleri sırasıyla birinci faktör için 0,237 ile 0,716; ikinci faktör için 0,285 ile 0,762 ve üçüncü faktör için 0,353 ile 0,697 arasında değişmektedir.

Ölçeğin faktör yükleri birinci faktör için 0,370 ile 0,760; ikinci faktör için 0,496 ile 0,858 ve üçüncü faktör için 0,345 ile 0,872 arasında değişmektedir. Faktör yükleri 0,30’un üstünde olan maddeler, ölçeğin faktör yapısı için güçlü olan maddeler olarak kabul edilmekte ve faktör örüntüsünün oluşturulmasında ise 0,30 ile 0,40 arasında değişen faktör yükleri alt kesme noktası olarak alınabilmektedir. Bu nedenle ölçeğin maddelerinin faktör yapısını ölçmede güçlü maddeler oldukları söylenebilir.

Son olarak Özdüzenleme Becerileri Ölçeğine doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Model-veri uyumunu inceleyen doğrulayıcı faktör analizinin amacı değişkenler arasındaki ilişkiye dair kurulan hipotezlerin test edilmesidir (Tabachnick ve Fidell, 2001). Doğrulayıcı faktör analizinde modelin geçerliliğini değerlendirmek için çok sayıda uyum indeksi kullanılmaktadır. Bunlar içinde en sık kullanılanları Ki-Kare Uyum Testi, İyi Uyum İndeksi (GFI), Düzeltilmiş İyi Uyum İndeksi (AGFI), Ortalama Hataların Karekökü (RMR veya RMS) ve Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü'dür (RMSEA). Alan yazında, doğrulayıcı faktör analizi ile hesaplanan (χ^2/sd) oranının 5'ten küçük olması, modelin gerçek verilerle iyi uyumun bir göstergesi olarak görülebilmektedir (Sümer, 2000). Model veri uyumu için GFI ve AGFI değerlerinin 0,90'dan yüksek çıkması, RMS ya da standartlaştırılmış RMS ile RMSEA değerlerinin ise 0,05'den küçük olması beklenir. Buna karşılık GFI değerinin 0,85'ten, AGFI değerinin 0,80'den yüksek ve RMS değerinin ise 0,10'dan düşük çıkması modelin gerçek verilerle uyumu için birer ölçüt olarak da kabul edilmektedir (Anderson ve Gerbing, 1984; Cole, 1987; Marsh, Balla ve McDonald, 1988, akt., Gülbahar, Büyüköztürk, 2008).



Şekil 7 : Özdüzenleme Becerileri Ölçeğine Ait Path Diyagramı.

Özdüzenleme Becerileri Ölçeğinin üç faktörden oluşan modelinin toplanan verilerle ne derece uyum gösterdiğini incelemek amacıyla yapılan doğrulayıcı faktör analizinde, model-veri uyumu için hesaplanan ki-kare değeri anlamlı bulunmuştur ($\chi^2(sd=1371)=5570,11$, $p<.01$). Aynı analiz ile hesaplanan bazı uyum istatistikleri şöyledir: (χ^2/sd)=4.06, RMSEA=.0,124 RMR=0,09, StRMR=0,12, GFI=0,49, AGFI=0,45. Maddelerin faktörleri ile olan ilişkilerini gösteren standardize edilmiş katsayılar 0,20 ile 1,37 arasında değişmekte olup tümü 0,01 düzeyinde anlamlıdır.

Bu çalışmada hesaplanan ölçeğin bütününe ve alt boyutlarının Cronbach's Alpha güvenirlik değerleri Tablo 11'de sunulmuştur.

Tablo 11: Özdüzenleme Becerileri Ölçeğinin Bu Çalışma İçin Cronbach's Alpha Değerleri

Ölçeğin alt boyutları	Cronbach's Alpha
Örgütlenme ve dönüştürme	0,92
Çalışmayı yönetme	0,85
Çevresel yapılandırma	0,88
Toplam	0,91

Ölçeğin yapılan çalışmada toplanan verilere ilişkin hesaplanan Cronbach's Alpha değerleri Tablo 11'de görülmektedir. Çalışmada ölçeğin bütününe ilişkin Cronbach's Alpha katsayısı 0,91 olarak bulunmuştur. Alt ölçeklerden örgütlenme ve dönüştürme 0,92, çalışmayı yönetme 0,88, çevresel yapılandırma alt boyutu ise 0,93 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuçlar ölçeğin bu çalışma için güvenilir bir ölçme aracı olduğu şeklinde yorumlanabilir.

3.3.4. 7 Yaş Grubu Çocuklar İçin Duygusal Zekâ Ölçeği

Araştırmada 7 yaş grubu çocukların duygusal zeka becerilerinin ölçme amacıyla bir ölçme aracı geliştirilmiştir. Ölçek geliştirme çalışmalarına öncelikle alan yazın taraması ile başlanmış, kullanılmakta olan 7 yaş grubuna yönelik duygusal zeka ölçekleri incelenmiştir. Tarama çalışması sonucunda Bar-On'un yetişkinler için geliştirdiği, Duygusal Katsayı Envanteri (EQ-i)'nin 7-18 yaş çocuklarına uygun olması amacıyla çocuk ve ergen formunu da geliştirmiş olduğu ve Mayer ve arkadaşları ise yetişkinlere uygun olan MSCEIT ölçüm araçlarını 10-17 yaşları arasındaki ergenlere uygun hale getirerek Ergenler için Çok Faktörlü Duygusal Zeka Ölçeği'ni (Adolescent Multifactor Emotional Intelligence Scale AMEIS) geliştirdikleri görülmüştür (Köksal, 2007). Ayrıca ülkemizde Köse (2009) tarafından geliştirilen 7-12 Yaş Duygusal Zeka Ölçeği bulunmaktadır. Bu ölçek 28 maddelik likert tipi bir kağıt kalem testi olması nedeniyle henüz okuma-yazma bilmeyen çocuklara uygulama amaçlı olarak kullanımı uygun olmadığı düşünülmektedir. Yalnız taramalarda dil eş değeri çalışmaları yapılmış resimler, öyküler ve öğretmen gözlemine dayalı bir ölçme aracına rastlanmış ancak ölçek kullanımı ile ilgili olumlu yanıt alınamamıştır. Bu nedenle okuma-yazma bilmeyen çocukların duygusal zekaya ilişkin becerilerini belirlemek amacıyla gözleme dayalı bir ölçek geliştirilmesi gerektiğine karar verilmiştir.

Çocuğun sosyal çevre ve akran ilişkileri ile karşılaştığı ve pek çok duygu alışverişinde bulunduğu ilk ortam kuşkusuz okuldur. Bu nedenle duygusal zeka gelişiminde eğitim-öğretim süreçlerinin düzenlenmesi büyük önem taşımaktadır. Her çocuk bulunduğu ortam ve bireysel özellikleri doğrultusunda sosyal duygusal özelliklere sahip olarak okula gelir ve okul ortamında bu özellikleri pekişerek gelişir. Çocuklar arası bu farkların belirlenmesi öğretmenin belirleyeceği stratejilere karar vermesi açısından önem taşımaktadır. Bu nedenle duygusal zekaya ilişkin becerileri ölçen ölçme araçlarının kullanımı ön plana çıkmaktadır. Özellikle okul öncesi dönem ve ilköğretim 1. sınıf çocukların henüz okuma-yazma becerilerini kazanmamış

olmaları nedeniyle kağıt-kalem testlerinin kullanımını olanaksız kılmaktadır. Bu dönemde çocuklarla ilgili süreçleri en iyi takip eden kişilerden biri sınıf öğretmenleridir. Bu yüzden bu becerilerin ölçümünü sınıf öğretmenlerinin gözlemine dayandırmanın doğru bir tercih olacağı düşünülmektedir. Bu görüşlerden hareketle yedi yaş çocukları duygusal zekâ ölçeği bu çalışmada kullanılmak üzere geliştirilmiştir. Ölçme aracını geliştirmeye ilişkin süreçte sırasıyla ölçek maddelerini hazırlama, kapsam geçerliliği için uzman görüşü alma, yapı geçerliliği ve güvenirlik analizleri adımları izlenmiştir.

3.3.4.1. Ölçek Maddelerini Hazırlama

Ölçeğin geliştirilmesi için öncelikle alan yazın taraması yapılmış ve duygusal zekâyâ ilişkin ölçekler incelenmiştir. Yönergenin hazırlanması aşamasında duygusal zeka konusunda öğretmen gözlemini ölçebilmek için, ölçme ve değerlendirme ile alan uzmanlarının görüşleri de alınarak, ölçek beşli dereceli likert formatında yanıtlanacak şekilde düzenlenmiştir. Maddeler “1. Hiçbir zaman, 2. Ender Olarak, 3. Bazen, 4. Çoğu Zaman, 5. Her zaman” biçiminde derecelendirilerek ölçek oluşturulmuştur. Olumsuz maddeler ise yukarıdaki derecelemenin tam tersi şeklinde puanlanmaktadır. Puanlardaki artış bireyin duygusal zekaya yönelik gözlenen becerilerinin yüksekliğini; azalma ise duygusal zekaya ilişkin gözlenen becerilerinin düşük olduğunu göstermektedir.

Ölçek maddelerini oluşturmak için ilk olarak alan yazın taranmış ve benzer ölçekler araştırılmıştır. Yedi yaş çocuklarının gelişimsel özellikleri göz önünde bulundurularak 34 maddeden oluşan bir madde havuzu oluşturulmuştur.

3.3.4.2. Kapsam geçerliği

Kapsam geçerliği, testi oluşturan maddelerin ölçülmek istenen özelliği ölçmede nicelik ve nitelik olarak yeterli olup olmadığının göstergesidir

(Büyüköztürk, 2006). Kapsam geçerliğini, bir ölçme aracının kapsamında yer alan kritik davranışları ölçebilecek sayıda ve yeterlikte maddeye sahip olması (Turgut, 1995, Yurdabakan, 2008) şeklinde tanımlanmaktadır. Ölçme aracının kapsam geçerliğine ilişkin bilgi elde etmenin bir yolu, yazılan maddeler arasındaki ilişkilerin mantıksal olarak irdelenmesidir (Yurdabakan, 2008). Ölçeğin kapsam geçerliğini incelemek üzere, 10 doktora üstü uzman öğretim elemanı ve 5 sınıf öğretmeni ölçekteki maddeler ve ölçeğin ölçmek istediği konuya uygunluğu konularında görüşleri alınmıştır. Gelen öneriler doğrultusunda ölçekteki gerekli düzeltmeler yapılarak ölçeğe denemelik son hali verilmiştir. Başlangıçta hazırlanan deneme ölçeği, 27'si olumlu ve 7'si olumsuz toplam 34 maddeden oluşmaktadır.

3.3.4.3. Çalışma Grubu

Oluşturulan ölçeğin pilot uygulaması araştırmanın uygulama grubunun dışında yer alan 5 ilköğretim okulunda 1. sınıfta eğitim görmekte olan 356 öğrenci için gönüllü öğretmenlerin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Ayrıca yapılan uygulama sonrası 15 gün ara ile çalışma grubunun bir kısmına (n=176) test tekrarı yapılmıştır. Araştırmaya katılan okul ve öğrencilere ilişkin bilgiler aşağıdaki Tablo 12 ve Tablo13'de yer almaktadır.

Tablo 12: Duygusal Zeka Ölçeğinin Pilot Uygulaması Yapılan Örneklemin Okul Değişkenine Göre Dağılımı.

Okullar	n	%
Konak Kemal Reis İlköğretim Okulu	55	15
Konak Hacı Şakir Eczacıbaşı İlköğretim Okulu	68	19
Konak Ahmet Ragıp Üzümcü İlköğretim Okulu	34	10
Konak Yeşilyurt İlköğretim Okulu	48	14
Konak 9 Eylül İlköğretim Okulu	47	13
Konak Şerif Remzi İlköğretim Okulu	32	9
Konak Murat Reis İlköğretim Okulu	39	11
Konak Meliha Doğan Akad İlköğretim Okulu	33	9
Toplam	356	100

Tablo 12 incelendiğinde Duygusal Zeka Ölçeğinin pilot uygulamasına katılan çalışma grubuna ait okullara göre dağılım görülmektedir. Tablodan da görüleceği gibi ölçeğin pilot uygulamasına 8 ilköğretim okulundan toplam 356 1. sınıf öğrencisi katılmıştır. Çalışmaya katılan öğrencilerin % 19'u Konak Hacı Şakir Eczacıbaşı İlköğretim Okulu, %15'i Konak Kemal Reis İlköğretim Okulu, % 14'ü Konak Yeşilyurt İlköğretim Okulu, % 13'ü Konak 9 Eylül İlköğretim Okulu, %11'i Konak Murat Reis İlköğretim Okulu, % 10'u Konak Ahmet Ragıp Üzümcü İlköğretim Okulu, %9'u Konak Şerif Remzi İlköğretim Okulunda öğrenim görmekte iken % 9'u ise Konak Meliha Doğan Akad İlköğretim Okulunda eğitim görmektedir.

Tablo 13: Duygusal Zeka Ölçeğinin Pilot Uygulaması Yapılan Örneklemin Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımı.

Cinsiyet	n	%
Kız	202	56.7
Erkek	154	43.3
Toplam	356	100.0

Tablo 13'de Duygusal Zeka Ölçeği'nin pilot uygulamasına katılan çalışma grubunun cinsiyete göre dağılımı görülmektedir. Çalışmaya katılan öğrencilerin d% 57'si kız, % 43'ü ise erkek öğrencilerden oluşmaktadır.

3.3.4.4. Verilerin Analizi

Toplanan verilerin analizi SPSS 15.00 paket programı kullanılarak yapılmıştır. Analizlerde açıklayıcı faktör analizi, madde analizi, korelasyon analizi, Cronbach's Alpha iç tutarlık ve tanımlayıcı istatistik teknikleri kullanılmıştır. Alpar (2003)'a göre normalliğin test edilmesinde grup büyüklüğünün 50'den büyük olması durumunda Kolmogorov-Smirnov testi

kullanılır. Bu bilgiye dayanarak çalışma grubunun aldığı puanların normal dağılıma uygun olup olmadığını belirlemek amacıyla Kolmogorov-Smirnov testi kullanılmıştır. Bir ölçeğin faktör analizi yapılabilmesi için çalışma grubunun dağılımının normal dağılım olması gerekmektedir (Tavşancıl, 2002:51). Analizde “p” değerinin 0,05’den büyük çıkması, puanların normal dağılıma uygun olduğu şeklinde yorumlanmaktadır. Çalışma grubunun ölçekten aldığı puanların normallik analizi sonuçları Tablo 14’te verilmiştir.

Tablo 14: Çalışma grubunun ölçekten aldığı puanlara ilişkin normal dağılım testi sonuçları

Çalışma Grubu	n	$\bar{X}$	Ss	Z	P
	356	116,9494	20,80	1,091	0,185

Tablo 14 incelendiğinde Kolmogorov-Smirnov testi “p” değerinin 0,05’den büyük çıktığı görülmektedir. Bu durumda çalışma grubunun anlamlılık düzeyinde normal dağılımdan anlamlı (aşırı) sapma göstermediği, verilerin normallik varsayımını karşıladığı gözlenmektedir.

3.3.4.5.Yapı Geçerliğini Belirleme

Öncelikle ölçek maddelerinin ölçülmek istenen kavram (duygusal zekaya ilişkin gözlenebilir beceriler) ile ilişkili olup olmadığı incelenmesi amacıyla madde analizi yapılmıştır. Madde analizi tekniklerinden madde-toplam puan korelasyon değerlendirme bakılmıştır. Ölçme aracındaki her maddenin ölçeğin toplamıyla olan ilişki düzeyini gösteren madde toplam korelasyonları, her maddenin bir bütün olan ölçeğin toplamına eklenebilirlik düzeyini göstermektedir (Özdamar, 2004). Ölçeğin bütününde, 34 maddenin madde-test korelasyonu (Item-total) -0,075 ile 0,830 arasında değişmektedir. Ölçeğin her bir madde madde-toplam korelasyon katsayısı, ölçeğin bütünü için iç tutarlılığın bir göstergesidir. Büyüköztürk (2006) .30 ve üzerinde kalan madde toplam korelasyonlarının cevaplayıcıları ayırt etmede yeterlik gösterdiği 0,20-0,30 arasında kalan madde toplam

korelasyonlarının gerekli olması durumunda ölçeğe alınabileceği ancak .20'nin altında kalan madde toplam korelasyonlarında ise maddenin ölçeğe alınmaması gerektiğini belirtmektedir. Bu uygulamada madde toplam korelasyonu 0,30 ve üzerindeki değerler değerlendirmeye alınmaktadır (Tezbaşaran, 1996; Tavşancıl, 2002). Bu nedenle madde-toplam korelasyon değeri 0,30'un altında olan 7 madde ölçekten çıkartılarak ölçek 27 maddeye indirilmiştir. Duygusal Zeka Ölçeğine ait madde-toplam korelasyon değerleri Tablo 15'de yer almaktadır.

Tablo 15 : Duygusal Zeka Ölçeği Madde Toplam Korelasyonlarına ilişkin değerler.

Maddeler	Madde Toplam Puan Korelasyonları
eq1	,700
eq3	,671
eq4	,608
eq5	,761
eq6	,723
eq7	,769
eq8	,701
eq9	,703
eq11	,699
eq12	,533
eq13	,763
eq14	,808
eq15	,830
eq16	,801
eq17	,504
eq19	,607
eq20	,730
eq21	,732
eq22	,518
eq23	,640
eq26	,536
eq27	,662
eq29	,714
eq30	,655
eq31	,230
eq32	,798
eq33	,686
eq 2	,178*

eq 10	-,075*
eq 18	,262*
eq 24	-,283*
eq 25	,295*
eq 28	,138*
eq 34	,098*

Tablo 15'te görüleceği gibi 2, 10, 18, 24, 25, 28 ve 34 nolu maddelerin madde toplam korelasyon değerleri .30'dan düşük olduğu için maddeler ölçekten çıkarılmıştır.

Daha sonra ölçek maddelerine faktör analizi uygulanmıştır. Faktör analizi, yapı geçerliğini incelemeye en güçlü yöntem olup aynı niteliği ölçen değişkenleri bir araya toplayarak ölçmenin çok daha az sayıda faktörle yapılmasına olanak vermektedir (Kerlinger, 1973; Tabachnick ve Fidell, 2001; akt. Serin, Bulut Serin ve Saygılı, 2010). Faktör analizi yapılmadan önce örneklemin faktör analizi yapılması için uygun olup olmadığına bakılmıştır. Büyüköztürk (2002:480, 2006:123), Tavşancıl' (2002:51) ın belirttiği gibi bir ölçeğin faktör analizi yapılabilmesi için çalışma grubunun dağılımının normal dağılım olması gerekmektedir. Ölçeğin Kaiser-Meyer-Olkin değeri hesaplanmıştır. KMO değeri uygulanan örneklem için 0,958 bulunmuştur. Bu bulgu örneklemin yeterli olduğu biçiminde yorumlanmıştır. Verilerin çok değişkenli normal dağılımdan gelip gelmediği ise Bartlett küresellik testi ile sınanmıştır. Çalışmanın verilerine uygulanan Bartlett testi sonucunda Ki Kare Değeri = 8035,84 ve $p < 0,01$ olarak bulunduğu için sonuçlar anlamlı olarak nitelendirilmiştir.

Açımlayıcı faktör analizine 27 madde ile başlanmıştır. Yapı geçerliliği için faktör analizi tekniği kullanılmıştır. Literatürde faktör örüntüsünün oluşturulmasında 0,30 ile 0,40 arasında değişen faktör yüklerinin alt kesme noktası olarak alınabileceği belirtilmektedir (Neale ve Liebert, 1980). Bu araştırmada maddeler için 0,40 katsayısı kesme noktası olarak alınmıştır. İlk analiz sonuçları incelendiğinde maddelerin eigen değeri (öz değeri) 1'den

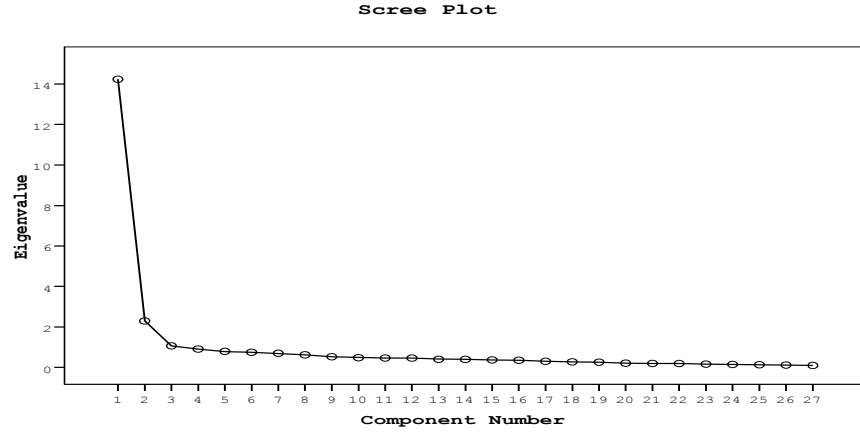
yüksek üç faktör altında toplandığı görülmüştür. Ancak Scree Plot grafiği incelendiğinde ani değişimin bir faktör civarında olduğu görülmüş ve varyans değerlerine bakıldığında ölçeğin tek faktör olarak geliştirilmesine karar verilmiştir. Varimax rotasyonu ile maddelerin tek faktörde toplanması belirlenmiştir. Son haliyle 27 maddeden oluşan ölçekteki maddelerin Varimax dik döndürme tekniği sonrası yük değerleri ve ikinci faktör döndürmesi sonucu tek boyutlu olarak yük değerleri Tablo 16’da verilmiştir.

Tablo 16: Faktör Analizi Sonucunda Faktörlere İlişkin Elde Edilen Değerler

Madde	1. Faktör Döndürme			2.Faktör Döndürme
	1	2	3	1
M1	,507*	,470	,233	,715
M2	,648*	,300	,153	,715
M3	,800*	,122	-,031	,702
M4	,881*	,212	,041	,830
M5	,883*	,152	,036	,796
M6	,860*	,241	,051	,833
M7	,810*	,245	-,033	,782
M8	,792*	,264	,006	,785
M9	,572*	,499	,091	,762
M10	,118	,811*	-,072	,559
M11	,780*	,324	,082	,822
M12	,569	,616*	,168	,840
M13	,577	,600*	,236	,847
M14	,639*	,518	,151	,836
M15	,056	,808*	-,037	,514
M16	,561*	,348	,077	,662
M17	,492	,561*	,202	,752
M18	,481	,581*	,248	,762
M19	,643*	,050	,327	,591
M20	,530*	,502	-,079	,703
M21	,133	,740*	,180	,568
M22	,262	,762*	,112	,674
M23	,567*	,518	,053	,763
M24	,377	,665*	-,015	,688
M25	,061	,084	,881*	,335
M26	,667*	,403	,315	,815
M27	,639*	,344	,181	,738

Sonuç olarak ölçek tek boyutlu bir özellik için uygundur. Ölçeğin maddelerde açıkladığı ortak varyans yaklaşık %52.72'dir ve maddenin faktör yük değerinin 0,33 ile 0,84 arasında değişmekte olduğu saptanmıştır. Tek faktörlü olarak kabul edilen Ölçek örnek maddeleri EK 3'de sunulmuştur.

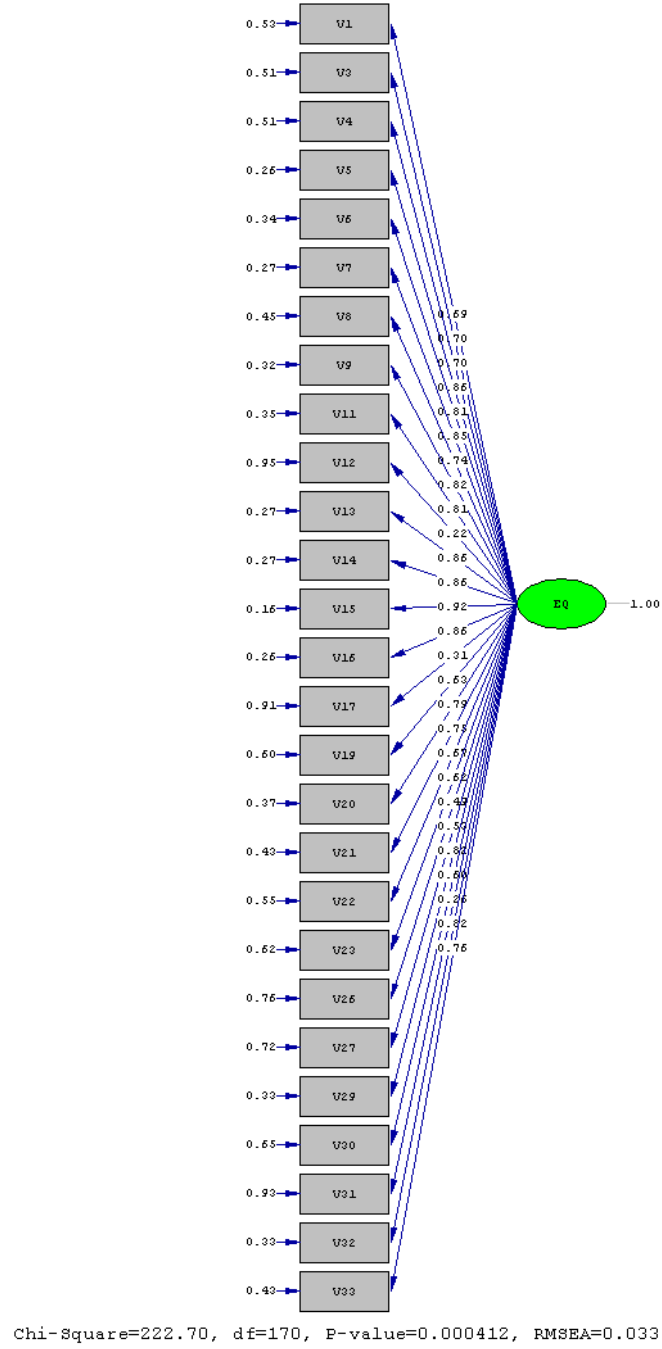
Grafik 1: Duygusal Zeka Ölçeğine Ait Score Plot Grafiği



Duygusal Zeka Ölçeğinin faktörlerinin özdeğerlerine dayalı çizgi grafiğini incelediğimizde ölçekte yüksek ivmeli bir düşüş görülmemektedir. Ölçeğin genel gidişi yatay olup, az ivmeli bir düşüş gözlenmektedir. Bu durum öz değerlere göre çizilen çizgi grafiğinde de görüldüğü üzere, ölçek genel bir tek faktöre sahip olarak düşünülebilir.

Son olarak ölçeğe doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Model-veri uyumunu inceleyen doğrulayıcı faktör analizinin amacı değişkenler arasındaki ilişkiye dair kurulan hipotezlerin test edilmesidir (Tabachnick ve Fidell, 2001). Doğrulayıcı faktör analizinde modelin geçerliliğini değerlendirmek için çok sayıda uyum indeksi kullanılmaktadır. Bunlar içinde en sık kullanılanları Ki-Kare Uyum Testi, İyi Uyum İndeksi (GFI), Düzeltilmiş İyi Uyum İndeksi (AGFI), Ortalama Hataların Karekökü (RMR veya RMS) ve Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü'dür (RMSEA). Alan yazında, doğrulayıcı faktör analizi ile hesaplanan (χ^2/sd) oranının 3'ten küçük olması mükemmel uyumu gösterirken, 5'ten küçük olması, modelin gerçek verilerle iyi uyumun bir

göstergesi olarak görülebilmektedir (Sümer, 2000). Model veri uyumu için GFI ve AGFI değerlerinin 0,90'dan yüksek çıkması, RMS ya da standartlaştırılmış RMS ile RMSEA değerlerinin ise .05'den küçük olması beklenir. Buna karşılık GFI değerinin 0,85'ten, AGFI değerinin 0,80'den yüksek ve RMS değerinin ise 0,10'dan düşük çıkması modelin gerçek verilerle uyumu için birer ölçüt olarak da kabul edilmektedir (Anderson ve Gerbing, 1984; Cole, 1987; Marsh, Balla ve McDonald, 1988, akt., Gülbahar, Büyüköztürk, 2008).



Şekil 8: Duygusal Zeka Ölçeğine Ait Path Diyagramı.

Duygusal Zeka Ölçeğinin tek faktörden oluşan modelinin toplanan verilerle ne derece uyum gösterdiğini incelemek amacıyla yapılan doğrulayıcı faktör analizinde, model-veri uyumu için hesaplanan ki-kare değeri anlamlı

bulunmuştur, $\chi^2(sd=170)=222,70$, $p<0,01$. Aynı analiz ile hesaplanan bazı uyum istatistikleri şöyledir: (χ^2/sd)=1,31, RMSEA=.0,033 RMR=.0,041, StRMR=0,047, GFI=0,93, AGFI=0,91, Maddelerin faktörleri ile olan ilişkilerini gösteren standardize edilmiş katsayılar 0,16 ile 0,91 arasında değişmekte olup tümü 0,01 düzeyinde anlamlıdır.

3.3.4.6. Güvenirlilik

7 Yaş Grubu Çocuklar İçin Duygusal Zeka Ölçeğinin güvenirlilik çalışması Cronbach's Alpha katsayısı ve test tekrar test yöntemi kullanılarak yapılmıştır. Şencan (2005), bir ölçme aracında güvenirlilik çalışması sırasında iç tutarlılığın verilmesi gerektiğini ancak tek başına iç tutarlılık katsayısının yeterli olmadığı bununla birlikte test tekrar test yöntemi gibi farklı yöntemlerinde kullanılması gerektiğini vurgulamaktadır.

Duygusal Zeka ölçeğinin 176 öğrenci ile test tekrar test güvenirliği test edilmiştir. Büyüköztürk (2006; 32) korelasyon kat sayısının, 0,70-1,00 arasında olması yüksek; 0,70-0,30 arasında olması orta; 0,30-0,00 arasında olması düşük düzeyde bir ilişki olarak tanımlandığını belirtmiştir. Bu nedenle ilk uygulama ile tekrar test arasında toplam ölçekte, $r = 0,84$ $p<0,01$ düzeyinde bulunan ilişkinin anlamlı ve pozitif bir ilişki olduğu söylenebilir.

Ölçeğin Cronbach's Alpha kat sayısı ise 0,94 olarak bulunmuştur. Alpar (2003), 0,60-0,80 arasında kalan Cronbach's Alpha değerlerinin ölçme aracının oldukça güvenilir, maddelerin türdeş ve aynı özelliği ölçmeye yönelik oldukları şeklinde değerlendirilebileceğini belirtmektedir. Ölçeğe ait hesaplanan tüm Cronbach's Alpha değerinin önerilen değerlerin üzerinde kaldığı belirlendiği için ölçeğin iç tutarlılığın yeterlilik gösterdiği saptanmıştır. Ölçeğin tekrar test güvenirliği ile Cronbach's Alpha güvenirlik katsayısı değerleri Tablo 17'de verilmiştir.

Tablo 17: Ölçeğin tekrar test güvenirliği ile Cronbach's Alpha Güvenirlik Katsayısı

	n	Toplam
Cronbach's Alpha Güvenirlik Katsayısı	356	0,94
Test-tekrar test Güvenirliği	176	0,84

Tablo 17'de ölçeğin test tekrar test güvenirliği sonuçları verilmiştir. Ölçeğin korelasyon kat sayısı $r = 0,84$ $p < 0,01$ düzeyindedir. Bu durumda ilişkinin anlamlı ve pozitif bir ilişki olduğu söylenebilir. Ayrıca ölçeğin Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayısı ise 0,94 olarak orta düzeyde güvenilir bulunmuştur.

Sonuç olarak geliştirilen ölçek 27 maddeden oluşmaktadır ve beşli likert tipidir. Yapılan faktör analizi sonucunda ölçek tek boyutlu bir ölçme aracı olarak belirlenmiştir. Ölçeğin güvenirliği ise 0,94 olarak bulunmuştur. Ölçeğin test tekrar test güvenirliği ise 0,84'dür. Bu çalışmanın sonuçları, geliştirilen ölçeğin 7 yaş grubu öğrencilerin duygusal zekalarını belirlenmesinde geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir.

Bu çalışmada hesaplanan ölçeğin Cronbach's Alpha güvenirlik değerleri Tablo 18'de sunulmuştur.

Tablo 18: 7 Yaş Grubu Çocuklar İçin Duygusal Zeka Ölçeğinin Bu Çalışma İçin Cronbach's Alpha Değeri

Ölçek	Cronbach's Alpha
Duygusal Zeka	0,95

Ölçeğin yapılan çalışmada toplanan verilere ilişkin hesaplanan Cronbach's Alpha değeri Tablo 18'de görülmektedir. Çalışmada ölçeğin bütününe ilişkin Cronbach's Alpha katsayısı 0,95 olarak bulunmuştur. Bu

sonuç ölçeğin bu çalışma için güvenilir bir ölçme aracı olduğu şeklinde yorumlanabilir.

3.3.5.Aile Katılım Ölçeği (AKÖ)

Fantuzzo, Tighe ve Childs tarafından (2000) orijinal olarak geliştirilen Aile Katılım Ölçeği (Family Involvement Questionnaire) toplam 21 maddeden ve Ev Temelli Katılım, Okul Temelli Katılım, Okul- Aile İşbirliği Temelli Katılım olmak üzere 3 alt ölçekten oluşmaktadır. Her bir madde 5’li Likert türü bir ölçek üzerinden değerlendirilmekte ve puanlanmaktadır (1 “her zaman”, 2“sık sık”, 3 “bazen”, 4 “nadiren” 5“hiçbir zaman”). Aile Katılım Ölçeğinin her alt ölçeğinden alınan düşük puanlar ailenin eğitime katılımı ve ilgililiğini göstermektedir.

Gürşimşek (2003) ‘in Türk örneklemini üzerinde 200 ebeveynle yürüttüğü çalışmada ölçme gücü açısından düşük maddeler çıkarılmış ve 21 maddelik ölçeğin güvenirlik katsayısı alt boyutlar için sırasıyla 0,79, 0,69, 0,84 ve tüm ölçek için 0,87 olarak belirlenmiştir.

Okul Temelli Katılım (OTK) alt ölçeği, ailenin okuldaki eğitimsel etkinliklere çocuğu ile birlikte katılımı ile ilgili davranışları tanımlayan 7 maddeden (Ör: okul çalışmalarına gönüllü olarak katılırim, okulun düzenlediği sosyal etkinliklere katılırim, okula maddi katkı sağlayacak etkinliklere katılırim) oluşmaktadır.

Ev Temelli Katılım (ETK) alt ölçeği, ailenin okul dışı ortamlarda çocuğun öğrenme sürecine desteğini belirlemeye yönelik davranış ve etkinlikleri tanımlayan 5 maddeden (Ör: çocuğuma hikayeler okurum ya da anlatırim, çocuğuma evde öğrenme materyalleri sağlarım) oluşmaktadır.

Okul Aile İşbirliği Temelli Katılım (OATK) alt ölçeği ise ailenin öğretmen ve okul personeli ile çocuğun gelişimine yönelik etkileşim düzeyini tanımlamaya yönelik 9 maddeden (Ör: evde yapılacak etkinlikler konusunda öğretmenle konuşurum, problemlerle ilgili konuşmak ve bilgi edinmek üzere okul yönetimi ile görüşürüm) oluşmaktadır.

Aile Katılım Ölçeğinin Pilot Çalışması:

Aile Katılım Ölçeğinin 200 ilköğretim 1. sınıf öğrencisi ile pilot uygulaması yapılmıştır. Öncelikle ölçeğin madde-toplam puan korelasyon değerlerine bakılmıştır. Daha sonra ölçek maddelerine maddeler arasında ortak boyutlar saptanarak, boyut indirgeme ve bağımlılık yapısının yok edilmesi yöntemi olarak tanımlanan (Tavşancıl, 2002) faktör analizi uygulanmıştır. Faktör analizi yapılmadan önce örneklemin faktör analizi yapılması için uygun olup olmadığına bakılmıştır. Büyüköztürk (2006:480), Tavşancıl (2002:51) ın belirttiği gibi bir ölçeğin faktör analizi yapılabilmesi için çalışma grubunun dağılımının normal dağılım olması gerekmektedir. Verilerin çok değişkenli normal dağılımdan gelip gelmediği ise Bartlett küresellik testi ile sınanmıştır. Çalışmanın verilerine uygulanan Bartlett testi sonucunda Ki Kare Değeri = 741,304 ve $p < 0,01$ olarak bulunduğu için sonuçlar anlamlı olarak nitelendirilmiştir. Ölçeğin Kaiser-Meyer-Olkin değeri hesaplanmıştır. KMO değeri uygulanan örneklem için 0,676 bulunmuştur. Bu bulgu örneklemin yeterli olduğu biçiminde yorumlanmıştır. Ölçeğe ait madde toplam korelasyon değerleri ile faktör analizi sonuçları Tablo 19’da yer almaktadır.

Tablo 19: Aile Katılım Ölçeğinin Madde Toplam Korelasyonları ve Faktör Analizi Sonuçlarına İlişkin Değerler.

Madde No	1. Faktör	2. Faktör	3. Faktör	Madde toplam korelasyonları
1	,399			,421
6	,331			,335
10	,498			,371
13	,322			,366

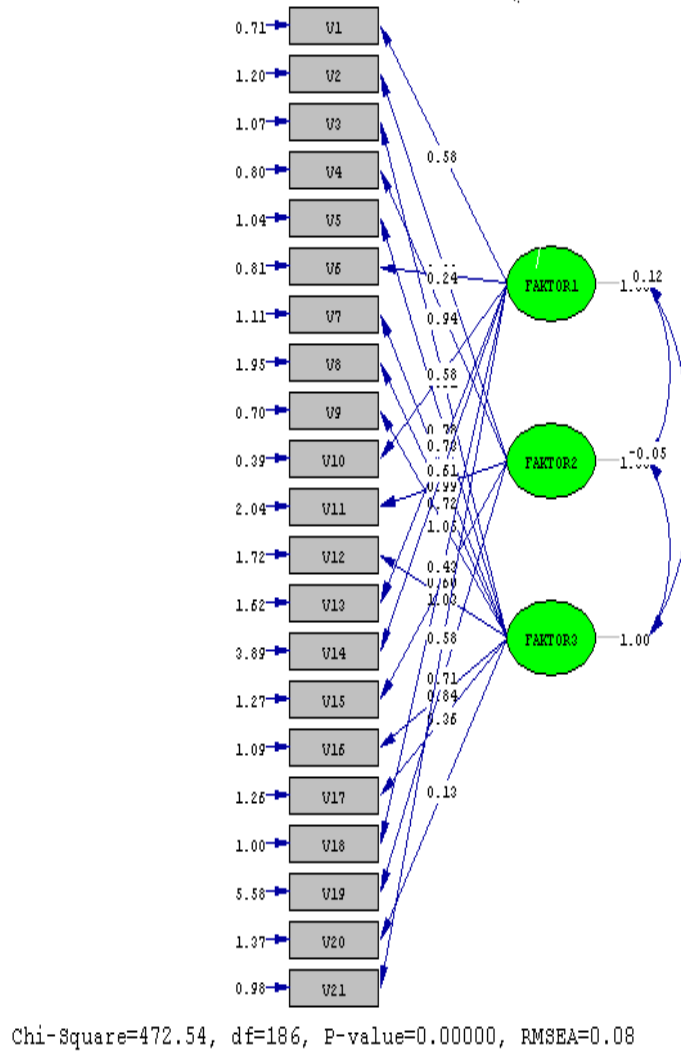
14	,367			,301
18	,360			,401
21	,407			,383
2		,470		,317
4		,497		,386
11		,564		,438
15		,535		,407
19		,349		,323
3			,582	,508
5			,659	,331
7			,665	,349
8			,463	,317
9			,720	,439
12			,630	,404
16			,627	,495
17			,320	,369
20			,407	,316

Tablo 19’da yapılan pilot çalışma sonucunda aile katılım ölçeğinin madde toplam korelasyon değerleri ile maddelere ait faktör yükleri görülmektedir.

Aile katılım ölçeğinin maddelerine ait madde toplam korelasyonları en düşük 0,301 en yüksek 0,508 olarak hesaplanmıştır. Her bir faktörde yer alan maddelerin korelasyon değerleri sırasıyla birinci faktör için 0,301 ile 0,421; ikinci faktör için 0,317 ile 0,438 ve üçüncü faktör için 0,316 ile 0,508 arasında değişmektedir.

Ölçeğin faktör yükleri birinci faktör için 0,322 ile 0,498; ikinci faktör için 0,349 ile 0,564 ve üçüncü faktör için 0,320 ile 0,720 arasında değişmektedir. Faktör yükleri 0,30’un üstünde olan maddeler, ölçeğin faktör yapısı için güçlü olan maddeler olarak kabul edilmekte ve faktör örüntüsünün oluşturulmasında ise 0,30 ile 0,40 arasında değişen faktör yükleri alt kesme noktası olarak alınabilmektedir. Bu nedenle ölçeğin maddelerinin faktör yapısını ölçmede güçlü maddeler oldukları söylenebilir.

Son olarak Aile Katılım Ölçeğine doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Model-veri uyumunu inceleyen doğrulayıcı faktör analizinin amacı değişkenler arasındaki ilişkiye dair kurulan hipotezlerin test edilmesidir (Tabachnick ve Fidell, 2001). Doğrulayıcı faktör analizinde modelin geçerliliğini değerlendirmek için çok sayıda uyum indeksi kullanılmaktadır. Bunlar içinde en sık kullanılanları Ki-Kare Uyum Testi, İyi Uyum İndeksi (GFI), Düzeltilmiş İyi Uyum İndeksi (AGFI), Ortalama Hataların Karekökü (RMR veya RMS) ve Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü'dür (RMSEA). Alan yazında, doğrulayıcı faktör analizi ile hesaplanan (χ^2/sd) oranının 3'ten küçük olması mükemmel uyumu gösterirken, 5'ten küçük olması, modelin gerçek verilerle iyi uyumun bir göstergesi olarak görülebilmektedir (Sümer, 2000). Model veri uyumu için GFI ve AGFI değerlerinin 0,90'dan yüksek çıkması, RMS ya da standartlaştırılmış RMS ile RMSEA değerlerinin ise 0,05'den küçük olması beklenir. Buna karşılık GFI değerinin 0,85'ten, AGFI değerinin 0,80'den yüksek ve RMS değerinin ise 0,10'dan düşük çıkması modelin gerçek verilerle uyumu için birer ölçüt olarak da kabul edilmektedir (Anderson ve Gerbing, 1984; Cole, 1987; Marsh, Balla ve McDonald, 1988, akt., Gülbahar, Büyüköztürk, 2008).



Şekil 9: Aile Katılım Ölçeğine Ait Path Diyagramı.

Aile Katılım Ölçeğinin 3 faktörden oluşan modelinin toplanan verilerle ne derece uyum gösterdiğini incelemek amacıyla yapılan doğrulayıcı faktör analizinde, model-veri uyumu için hesaplanan ki-kare değeri anlamlı bulunmuştur, $\chi^2(sd=186)=482,69$, $p<0,01$. Aynı analiz ile hesaplanan bazı uyum istatistikleri şöyledir: $(\chi^2/sd)=2,59$, $RMSEA=.0,088$ $RMR=.0,20$ $StRMR=.087$, $GFI=0,82$, $AGFI=0,77$, Maddelerin faktörleri ile olan ilişkilerini gösteren standardize edilmiş katsayılar 0,12 ile 1,00 arasında değişmekte olup tümü 0,01 düzeyinde anlamlıdır.

Bu çalışmada hesaplanan ölçeğin bütününe ve alt boyutlarının Cronbach's Alpha güvenirlik değerleri Tablo 20'de sunulmuştur.

Tablo 20: Aile Katılım Ölçeğinin Bu Çalışma İçin Cronbach's Alpha Değerleri

Ölçeğin Alt Boyutları	Cronbach's Alpha
Okul temelli katılım	0,75
Ev temelli katılım	0,79
Okul-aile işbirliği temelli katılım	0,82
Toplam	0,89

Ölçeğin yapılan çalışmada toplanan verilere ilişkin hesaplanan Cronbach's Alpha değerleri Tablo 20'de görülmektedir. Çalışmada ölçeğin bütününe ilişkin Cronbach's Alpha katsayısı 0,89 olarak bulunmuştur. Alt ölçeklerden okul temelli katılım 0,75, ev temelli katılım 0,79, okul-aile işbirliği temelli katılım alt boyutu ise 0,82 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuçlar ölçeğin bu çalışma için güvenilir bir ölçme aracı olduğu şeklinde yorumlanabilir.

3.3.6.Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Karasar (2005) görüşmeyi; yapılandırılmış, yarı yapılandırılmış ve yapılandırılmamış olmak üzere üçe ayırarak incelemektedir. Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile araştırmacı ilgili kişi veya kişilerle görüşme yapmadan önce araştıracağı veya soracağı soruları belirler. Katı bir şekilde bu sorulara bağlı kalmasa da bu soruların görüşmesinde kendisine rehberlik etmesini amaçlar. Bir ölçüde serbest bir uygulamaya sahip olmakla birlikte önceden hazırlanmış bir plan çerçevesinde yürütüldüğünden toplanan veriler

sistematik bir kümelenmeye sahiptir ve bu nedenle de kolay analiz edilir (Şencan, 2005).

Anne-baba ve öğretmenlerin okulöncesi eğitimin etkilerine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme soruları hazırlanmıştır. Konuya ilişkin hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme soruları öncelikle uzman görüşüne sunulmuş, uzman görüşleri doğrultusunda gerekli düzeltmeler ve eklemeler yapıldıktan sonra sorulara son hali verilmiştir. Daha sonra öğretmen ve ebeveynlerle görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Yapılan görüşmeler içerik analizi ve betimsel analiz kullanılarak analiz edilmiştir. Analizler araştırmacı ve yüksek lisans mezunu bir sınıf öğretmeni olmak üzere iki uzman tarafından gerçekleştirilmiş ve uzmanlar arası uyum yüzdesi kullanılarak hesaplanmıştır. Uyum yüzdesi, gözlemcilerin veya değerlendiricilerin uyuştukları madde sayısının toplam değerlendirme veya gözlem sayısına olan oranıdır ve elde edilen değer güvenilir kabul edilebilmesi için uyum yüzdesinin 0,70 değerinde olması gerekmektedir (Şencan, 2005). Uyum yüzdesi hesaplamaya ilişkin formül aşağıda verilmiştir (Türnüklü, 2000; Şencan, 2005).

$$Na \times 100 / Na + Nd$$

P: Uyum yüzdesi;

Na: Uyum miktarı;

Nd; Uyumazlık miktarı

Yapılan hesaplamalar sonucu öğretmen ve veli görüşme formlarına ait uyum yüzdeleri Tablo 21’de verilmiştir.

Tablo 21: Öğretmen Görüşme Formundaki Sorulara İlişkin Hesaplanan Uyum Yüzdeleri

Sorular	Uyum yüzdeleri (%)
Soru 1	100
Soru 2	85
Toplam	92,5

Yapılan hesaplamalar sonucunda öğretmen görüşme formunda yer alan sorulara verilen cevapların uyuşum yüzdesi birinci soru için %100 iken, ikinci soru için %85'dir. Sonuç olarak öğretmen görüşme formuna verilen cevapların uzmanlarca yapılan analizinde elde edilen uyuşum yüzdesi %92,5 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuç yapılan analizin güvenilir olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 22 : Veli Görüşme Formundaki Sorulara İlişkin Hesaplanan Uyuşum Yüzdeleri

Sorular	Uyuşum yüzdeleri (%)
Soru 1	90
Soru 2	85
Soru 3	85
Soru 4	100
Toplam	90

Yapılan hesaplamalar sonucunda veli görüşme formunda yer alan sorulara verilen cevapların uyuşum yüzdesi birinci soru için %90, ikinci soru için %85, üçüncü soru için %85 ve dördüncü soru için ise %100'dür. Sonuç olarak öğretmen görüşme formuna verilen cevapların uzmanlarca yapılan analizinde elde edilen uyuşum yüzdesi %90 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuç yapılan analizin güvenilir olduğu şeklinde yorumlanabilir.

3.4.Verilerin Analizi

Bu araştırmada toplanan verilerin çözümlenmesi için aşağıdaki istatistiksel yöntemler ve teknikler kullanılmıştır.

1. Örneklemin sosyo-demografik değişkenlere göre dağılımının hesaplanmasında frekans ve yüzde,
2. Ölçeklerin güvenilirliklerini hesaplamada, açılımlayıcı faktör analizi, doğrulayıcı faktör analizi Cronbach's Alpha katsayısı ve test tekrar-test güvenilirliğini hesaplamak için korelasyon,
3. Duygusal Zeka Ölçeğinin geliştirilme sürecinde Kolmogorov-Smirnov normallik testi, ölçekteki maddelerin ayırt ediciliği için madde-toplam puan korelasyonu, test tekrar test için korelasyon, madde güvenilirliği için her maddenin toplam varyansa olan katkısı, açımlyıcı faktör analizi ve doğrulayıcı faktör analizi,
4. Örneklemden elde edilen verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini test etmek amacıyla Kolmogorov-Smirnov normallik testi ve Skewness, Kurtosis değerleri,
5. Parametrik gruplarda ortalamalar arası farkın test edilmesinde 2'li değişken grupları için t- testi,
6. Ayrıca öğretmen ve velilerin aile katılımına ilişkin görüşleri nitel analiz yöntemlerinden içerik analizi yöntemi kullanılarak analiz edilmiş ve uzmanlar arasındaki uyuşum değeri hesaplanmıştır.

Araştırmanın verileri SPSS 15 programında analiz edilmiştir.

Araştırmada elde edilen verilerin dağılımını incelemek ve normal dağılım gösterip göstermediğini test etmek okul öncesi eğitim alan ve almayan örneklemin ölçeklerden aldığı puanlara Kolmogorov-Smirnov testi uygulanmıştır. Alpar (2003), Green, Salkind ve Akay (2000)'a göre normal dağılımın test edilmesinde grup büyüklüğünün 50'den büyük olması durumunda Kolmogorov-Smirnov testinin uygulanması gerekmektedir. Analizde “p” değerinin 0,05'den büyük çıkması durumunda, anlamlılık düzeyinde puanların normal dağılımdan anlamlı (aşırı) sapma göstermediği, normal dağılıma uygun olduğu şeklinde yorumlanmaktadır. Puanların dağılımı normalden sapma göstermesi durumunda ise “normallik” varsayımını gerektiren istatistiklerin kullanılmaması gerekmektedir (Büyüköztürk, 2006:42; Cantürk Günhan ve Başer, 2008:126). Özsoy, Yağdıran ve Öztürk (2004:60) ile Büyüköztürk (2008:40) ise çarpıklık ve basıklık katsayıları (Skewness, Kurtosis) -1, +1 sınırları içinde kalıyorsa, puanların normal dağılımdan önemli bir sapma göstermediğini belirtmektedir.

Okul öncesi eğitim alan ve almayan örneklemin ölçeklerden aldığı puanların normal dağılıma uygun olup olmadığına ilişkin Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları ile Çarpıklık ve Basıklık değerleri aşağıda yer almaktadır.

Tablo 23: Okul Öncesi Eğitim Alan ve Almayan Örneklemin Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeğinden Aldığı Puanların Normal Dağılıma Uygun Olup Olmadığına İlişkin Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları ile Çarpıklık ve Basıklık Değerleri.

		$\bar{X}$	Ss	Kolmogorov-Smirnov Z	P	Çarpıklık	Basıklık
Temel sosyal beceriler	Eğt. Almış	53,09	9,77	2,59	0,00	-0,63	-0,45
	Eğt.Almamış	44,03	9,65	2,27	0,00	-0,16	-0,95
Tem. konuşma becerileri	Eğt. Almış	15,84	4,04	4,38	0,00	-0,54	-0,97
	Eğt.Almamış	13,01	3,71	2,84	0,00	-0,08	-0,39
İleri konuşma becerileri	Eğt. Almış	19,14	4,44	2,59	0,00	-0,30	-0,67
	Eğt.Almamış	15,92	4,25	1,66	0,01	-0,08	-0,48
İlişkiyi başlatma bec.	Eğt. Almış	19,06	4,26	3,04	0,00	-0,35	-0,93
	Eğt.Almamış	15,49	4,37	2,27	0,00	0,28	-0,49
İlişkiyi sürdürme bec.	Eğt. Almış	24,28	5,25	3,66	0,00	-0,56	-0,87
	Eğt.Almamış	20,82	5,20	3,19	0,00	-0,07	-0,84
Grupla iş yapma bec.	Eğt. Almış	28,54	5,95	3,15	0,00	-0,70	-0,59
	Eğt.Almamış	24,48	5,72	2,97	0,00	-0,05	-0,33
Duygusal beceriler	Eğt. Almış	22,10	6,62	2,79	0,00	-0,44	-0,82
	Eğt.Almamış	17,93	5,07	2,77	0,00	0,46	0,67
Kendini kontrol etme becerileri	Eğt. Almış	23,81	4,43	1,88	0,01	-0,47	-0,35
	Eğt.Almamış	20,81	4,78	2,09	0,00	-0,26	-0,04
Saldırgan dav. başa çıkma bec.	Eğt. Almış	14,57	2,91	3,06	0,00	-0,28	-0,98
	Eğt.Almamış	13,03	2,48	4,15	0,00	-0,07	-0,90
Sonuçları kabul etme becerileri	Eğt. Almış	11,96	2,65	3,44	0,00	-0,48	-0,77
	Eğt.Almamış	10,44	2,52	5,02	0,00	-0,05	-0,14
Yönerge verme becerileri	Eğt. Almış	15,92	3,48	3,14	0,00	-0,33	-0,98
	Eğt.Almamış	14,41	3,47	2,91	0,00	-0,35	-0,27
Bilişsel beceriler	Eğt. Almış	21,55	5,92	2,55	0,00	-0,25	-0,95
	Eğt.Almamış	18,54	5,18	2,93	0,00	0,14	-0,16
Toplam puan	Eğt. Almış	269,88	50,7	1,77	0,02	-0,42	-0,74
	Eğt.Almamış	228,92	45,9	2,18	,00	0,05	-0,43

Okul öncesi eğitim alan ve almayan örneklemin ölçekten almış olduğu puanların Kolmogorov-Smirnov testi sonuçlarına göre ölçekten alınan toplam puanlar ve 12 alt boyuttan alınan puanlara ait “p” değerlerinin 0,00 düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir. Ancak puanların Çarpıklık ve Basıklık

değerlerinin ölçekten alınan toplam puan ve bütün alt boyutlarda -1 ile +1 aralığında kaldığı görülmektedir. Bu durumda örneklemin ölçekten aldığı puanların anlamlılık düzeyinde normal dağılımdan (aşırı) sapma göstermediği, verilerin normallik varsayımını karşıladığı gözlenmektedir. Sonuç olarak ölçekten alınan puanların değerlendirilmesinde parametrik testlerin kullanılmasının uygun olduğuna karar verilmiştir.

Tablo 24: Örneklemin Özdüzenleme Becerileri Ölçeğinden Aldığı Puanların Normal Dağılıma Uygun Olup Olmadığına İlişkin Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları ile Çarpıklık ve Basıklık Değerleri.

		$\bar{X}$	Ss	Kolmogorov Smirnov Z	P	Çarpıklık	Basıklık
Örgütlenme ve dönüştürme	Eğt. Almış	118,69	22,77	1,54	0,02	-0,48	-0,25
	Eğt.Almamış	93,05	26,04	2,79	0,00	0,47	-0,11
Çalışmayı yönetme	Eğt. Almış	53,06	10,25	2,55	0,00	-0,49	-0,23
	Eğt.Almamış	42,32	11,35	3,02	0,00	-0,37	-0,17
Çevresel yapılandırma	Eğt. Almış	25,93	5,91	2,04	0,00	-0,37	-0,44
	Eğt.Almamış	19,77	6,08	2,96	0,00	0,23	0,21
Toplam öz düzenleme	Eğt. Almış	205,95	39,31	1,89	0,02	-0,51	-0,28
	Eğt.Almamış	161,19	44,67	2,69	0,00	0,44	-0,16

Tablo 24’de örneklemin Özdüzenleme Becerileri Ölçeğinden aldığı puanlara ait Kolmogorov-Smirnov Normallik Testi analiz sonuçları ile Çarpıklık ve Basıklık değerleri yer almaktadır. Tablo 20 incelendiğinde ölçekten alınan toplam puanlar ve ölçeğin her üç alt boyutundan alınan puanlara ilişkin verilerin “p” değerinin 0,05’den küçük çıktığı görülmektedir. Ancak puanların Çarpıklık ve Basıklık değerlerinin ölçekten alınan toplam puan ve bütün alt boyutlarda -1 ile +1 aralığında kaldığı görülmektedir. Bu durumda örneklemin ölçekten aldığı puanların anlamlılık düzeyinde normal dağılımdan (aşırı) sapma göstermediği, verilerin normallik

varsayımını karşıladığı gözlenmektedir. Sonuç olarak ölçekten alınan puanların değerlendirilmesinde parametrik testlerin kullanılmasının uygun olduğuna karar verilmiştir.

Tablo 25: Örneklemin Duygusal Zekâ Ölçeğinden Aldığı Puanların Normal Dağılıma Uygun olup olmadığına ilişkin Kolmogorov-Smirnov Testi sonuçları ile Çarpıklık ve Basıklık Değerleri.

		$\bar{X}$	Ss	Kolmogorov-Smirnov Z	P	Çarpıklık	Basıklık
<i>Duygusal Zeka Puanı</i>	<i>Eğt. Almış</i>	94,42	19,01	1,47	0,03	0,08	-0,99
	<i>Eğt.Almamış</i>	85,62	16,99	1,17	0,13	0,04	-0,73

Tablo 25’te örneklemin Duygusal Zeka Ölçeğinden aldığı puanlara ait Kolmogorov-Smirnov Normallik Testi analiz sonuçları ile Çarpıklık ve Basıklık değerleri yer almaktadır. Tablo incelendiğinde ölçekten alınan puanların “p” değerinin okul öncesi eğitim alan öğrencilerde 0,03 iken okul öncesi eğitim almayan öğrencilerde ise 0.13 olduğu görülmektedir. Puanların Çarpıklık ve Basıklık değerlerinin ölçekten alınan toplam puanda -1 ile +1 aralığında kaldığı görülmektedir. Bu durumda örneklemin ölçekten aldığı puanların anlamlılık düzeyinde normal dağılımdan (aşırı) sapma göstermediği, verilerin normallik varsayımını karşıladığı gözlenmektedir. Sonuç olarak ölçekten alınan puanların değerlendirilmesinde parametrik testlerin kullanılmasının uygun olduğuna karar verilmiştir.

Tablo 26: Örneklemin Aile Katılım Ölçeğinden Aldığı Puanların Normal Dağılıma Uygun Olup Olmadığına İlişkin Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları” ile Çarpıklık ve Basıklık Değerleri.

		$\bar{X}$	Ss	Kolmogorov-Smirnov Z	P	Çarpıklık	Basıklık
<i>Ev Temelli Katılım</i>	<i>Eğt. Almış</i>	20,66	2,94	2,53	0,00	-0,60	-0,06
	<i>Eğt.Almamış</i>	17,46	4,41	2,58	0,00	-0,40	-0,59
<i>Okul Temelli Katılım</i>	<i>Eğt. Almış</i>	25,70	5,60	1,76	0,01	-0,54	-0,12
	<i>Eğt.Almamış</i>	21,82	6,21	1,61	0,01	0,13	0,77
<i>Okul-Aile İşbirliği Kat.</i>	<i>Eğt. Almış</i>	33,23	7,03	1,67	0,01	-0,62	-0,16
	<i>Eğt.Almamış</i>	30,47	7,96	1,35	0,05	-0,14	-0,49
<i>Toplam Aile Katılım</i>	<i>Eğt. Almış</i>	79,59	12,89	1,53	0,02	-0,59	0,30
	<i>Eğt.Almamış</i>	69,75	15,68	,97	0,31	-0,08	-0,42

Tablo 26’da örneklemin Aile Katılım Ölçeğinden aldığı puanlara ait Kolmogorov-Smirnov Normallik Testi analiz sonuçları ile Çarpıklık ve Basıklık değerleri yer almaktadır. Tablo incelendiğinde ölçekten alınan toplam puanların “p” değeri ise toplam puanda okul öncesi eğitim almamış örneklemin puanları hariç 0,05’den küçük olduğu görülmektedir. Ancak puanların Çarpıklık ve Basıklık değerlerinin ölçekten alınan toplam puan ve bütün alt boyutlarda -1 ile +1 aralığında kaldığı görülmektedir. Bu durumda örneklemin ölçekten aldığı puanların anlamlılık düzeyinde normal dağılımdan (aşırı) sapma göstermediği, verilerin normallik varsayımını karşıladığı gözlenmektedir. Sonuç olarak ölçekten alınan puanların değerlendirilmesinde parametrik testlerin kullanılmasının uygun olduğuna karar verilmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR.

Bu bölümde çalışmanın alt problemlerini cevaplamak üzere veri toplama araçları ve yapılan görüşmeler sonucu elde edilen verilerin uygun istatistiksel yöntemlerle analizi sonucunda ortaya çıkan bulgulara ve bu bulgulara ilişkin yorumlara yer verilmiştir. Bulgular ve yorumların verilişinde alt problemlerin sırası izlenmiş ve elde edilen istatistiksel sonuçlar tablolar halinde sunulmuştur.

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum:

1. Çalışmanın birinci alt problemi Okul öncesi eğitim alan ve almayan ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin,
 - 1.1. Temel Sosyal Becerileri,
 - 1.2. Temel Konuşma Becerileri,
 - 1.3. İleri Konuşma Becerileri,
 - 1.4.İlişkiyi Başlatma Becerileri,
 - 1.5.İlişkiyi Sürdürme Becerileri,
 - 1.6.Grupla İş Yapma Becerileri,
 - 1.7.Duygusal Becerileri,
 - 1.8.Kendini Kontrol Etme Becerileri,
 - 1.9.Saldırgan Davranışlarla Başa Çıkma Becerileri,
 - 1.10. Sonuçları Kabul Etme Becerileri,
 - 1.11. Yönerge verme Becerileri,
 - 1.12. Bilişsel Becerileri ve
 - 1.13. Sosyal Becerileri arasında anlamlı farklılık var mıdır?
olarak ifade edilmiştir.

Okul öncesi eğitim alan ve almayan örneklemin Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeğinde aldıkları puanların ortalamaları, standart saplamaları ile t-testi sonuçları Tablo 27’de verilmiştir.

Tablo 27: Örneklemin Okul Öncesi Eğitim Alma Durumuna Göre Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeğinden Aldıkları Puanların t-Testi Sonuçları

	Eğitim	n	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
Temel sosyal beceriler	Almış	458	53,10	9,77	917	14,47	0,00
	Almamış	461	43,84	9,64			
Temel konuşma bec.	Almış	458	15,84	4,04	917	11,53	0,00
	Almamış	461	12,89	3,71			
İleri konuşma becerileri	Almış	458	19,14	4,44	917	10,92	0,00
	Almamış	461	15,99	4,30			
İlişkiyi başlatma bec.	Almış	458	19,06	4,26	917	13,06	0,00
	Almamış	461	15,35	4,36			
İlişkiyi sürdür. bec.	Almış	458	24,29	5,25	917	10,33	0,00
	Almamış	461	20,75	5,13			
Grupla iş Yap. bec.	Almış	458	28,54	5,95	917	10,84	0,00
	Almamış	461	24,39	5,67			
Duygusal beceriler	Almış	458	22,11	6,61	917	10,61	0,00
	Almamış	461	17,96	5,15			
Kendini kontrol et. bec.	Almış	458	23,80	4,43	917	9,75	0,00
	Almamış	461	20,84	4,76			
Saldırgan dav. başa çıkma	Almış	458	14,57	2,90	917	8,73	0,00
	Almamış	461	13,02	2,47			
Sonuçları kab. etm.bec.	Almış	458	11,97	2,65	917	9,53	0,00
	Almamış	461	10,37	2,44			
Yönerge verme bec.	Almış	458	15,92	3,47	917	6,78	0,00
	Almamış	461	14,38	3,44			
Bilişsel beceriler	Almış	458	21,54	5,92	917	8,63	0,00
	Almamış	461	18,58	5,19			
Toplam puan	Almış	458	269,88	50,65	917	13,02	0,00
	Almamış	461	228,35	45,92			

$p < 0,05$

Örneklemin okul öncesi eğitim alma durumuna göre sosyal beceri düzeyi ortalama, standart sapma ve bağımsız t testi sonuçları Tablo 27’de verilmiştir. Tablo 27’de yer alan t testi sonuçlarına göre okul öncesi eğitim alan ve almayan öğrenciler arasındaki farkın ölçeğin Temel Sosyal Beceriler [$t(917)= 14,47, p<0,05$], Temel Konuşma Becerileri [$t(917)= 11,53, p<0,05$], İleri Konuşma Becerileri [$t(917)= 10,92, p<0,05$], İlişkiyi Başlatma Becerileri [$t(917)= 13,06, p>0,05$], İlişkiyi Sürdürme Becerileri [$t(917)= 10,33, p<0,05$], Grupla İş Yapabilme Becerileri [$t(917)= 10,84, p<0,05$], Duygusal Beceriler [$t(917)= 10,61, p<0,05$], Kendini Kontrol Etme Becerileri [$t(917)= 9,75, p<0,05$], Saldırgan Davranışlarla Başa Çıkma Becerileri [$t(917)= 8,73, p<0,05$], Sonuçları Kabul Etme Becerileri [$t(917)= 9,53, p<0,05$], Yönerge Verme Becerileri [$t(917)= 6,78, p<0,05$], Bilişsel Beceriler [$t(917)= 8,63, p<0,05$], ve toplam sosyal beceri [$t(917)=13,02, p<0,05$], puanları arasındaki farkın anlamlı olduğu ve örnekleme ait ortalamalar incelendiğinde tüm alt boyutlarda anlamlı farkın okul öncesi eğitim alan öğrencilerin lehine olduğu görülmektedir. Bu bulgulara göre okul öncesi eğitim alan öğrencilerin sosyal beceri düzeyleri, okul öncesi almayan öğrencilere göre daha yüksektir. Okul öncesi eğitim çocukların aile ortamından sonra girdikleri ilk sosyal ortam olma özelliği taşımaktadır. Çocuklar anaokulunda toplumsal kurallar ve bireyler arası ilişkiler konusunda deneyim kazanma fırsatı bulurlar. Ulusal okul öncesi eğitim programında yer alan amaç ve kazanımlar çerçevesinde sosyal-duygusal gelişim ile ilgili amaç ve kazanımlar ayrı bir başlık halinde yer almaktadır. Bu amaç ve kazanımlar çocuklara toplumsal kuralları, milli ve manevi değerleri ve bireyler arası ilişkileri kazandırmaya yönelik becerileri içermektedir. Öğretmenlerden beklenen bu amaç ve kazanımlara yönelik etkinlikler planlayarak uygulamalarıdır. Öncelikle elde edilen bu sonuçlar okul öncesi eğitim sürecinin hedeflediği özellikler içerisinde yer almaktadır. Diğer yünden okul öncesi eğitim kurumları çocukların bir arada oldukları, paylaşma, yardımlaşma, işbirliği, kurallara uyma gibi kavramlarla karşılaştıkları ve kendilerini ifade etmeleri gereken yerlerdir. Bu nedenle okul öncesi eğitimin doğal olarak sosyal becerilere beslenme ve gelişme fırsatı sağlayan bir süreç olduğu düşünülmektedir.

Sosyal beceriye ilişkin alt boyutlardan temel sosyal beceriler çevresinde gelişen olayları gözlemleme, konuşurken sözel anlatımın anlamını pekiştirmek ve tamamlamak için mimikler kullanma, duygularını anlamak, ifade etmek, paylaşmak ve işbirliği yapmak gibi becerileri içermektedir. Bilişsel beceriler ise sosyal ortama uygun davranışlar gösterme, kendi yaptıklarını objektif olarak gözden geçirme, araştırma bilgi edinme, başkalarını ikna edinceye kadar haklı olduğu bir konuyu savunma, bir problemin çözümü için alternatifler üretme, bir problemi çözme becerilerini içermektedir. Okul öncesi eğitimin, çocuklara sosyal bir ortam sağlaması ve sosyal gelişimi desteklemeyi hedeflemesi nedeniyle çocuklarda sosyal becerileri kazanma ve geliştirme olanağı tanındığı düşünülmektedir.

Temel konuşma becerileri, konuşmayı başlatma, sürdürme ve uygun zamanda konuşmayı bitirme becerilerini içerirken, ileri konuşma becerileri konuşmak için başkalarının konuşmasını tamamlamasını bekleme, konuşmasını uygun olmayan duraklamalar yapmadan sürdürme, konuşma hızını ayarlama ve konuşurken uygun vurgulamalarda bulunma gibi becerileri içermektedir. Bilişsel beceriler sosyal ortama uygun davranışlar gösterme, kendi yaptıklarını objektif olarak gözden geçirme, araştırma bilgi edinme, başkalarını ikna edinceye kadar haklı olduğu bir konuyu savunma, bir problemin çözümü için alternatifler üretme, bir problemi çözme becerilerini içermektedir. İlişkiyi başlatma becerileri, ilk tanıştığı kişilere kendisini tanıtmak, tanıdığı kişileri başkalarına tanıstırma, gülümseme, selam verme, ilişkiyi sürdürme becerileri ise yardım isteme, yardıma gereksinimi olan kişiler yardım etme, izin isteme, teşekkür etme, özür dileme, lütfen sözcüğünü kullanma becerilerinden oluşmaktadır. Grupla iş yapma becerileri grup faaliyetlerine katılma, grupta iş bölümüne uyma, grupta sorumluluğunu yerine getirme, eşyalarını başkalarıyla paylaşma, başkalarıyla gerektiğinde işbirliği yapma, başkaları konuşurken dinleme becerilerini içermektedir. Yönerge verme becerileri ise gerektiğinde soru sorma,

kendisine soru sorulduğunda cevap verme, gerektiğinde sözel yönerge verme, verilen sözel yönergelere uyma becerilerini içermektedir. Özellikle ilköğretim dönemde okuma-yazma öğrenme sürecinde yönerge alma becerisi önem kazanmaktadır. Okul öncesi eğitimde yönerge alma ve uygun yönerge verme uygulamaların hemen hepsinde yer almaktadır. Çocuklar öğretmenlerinin yönergelerini doğru olarak alarak ve kendilerinden beklenen uygun yönergeleri vererek bu becerilerini geliştirmektedirler. Okul öncesi eğitim çocuklar için akranları ve öğretmenleri ile diyalog kurma ortamı sağlamakta bunun yanında tekerleme, şiir ve öykü çalışmaları, drama uygulamaları ile çocukların dili doğru, uygun ve yerinde kullanma becerilerine katkıda bulunmaktadır. Anasınıflarında işbirlikli öğrenme çalışmalarına sanat ve müzik faaliyetlerinde, oyunlarda sıklıkla yer verilmektedir. Bu faaliyetlerde çocuklar grup içinde işbirliği ve yardımlaşma ile çalışmayı ve paylaşmayı öğrenmektedir. Ayrıca çocuklar sınıflarında yer alan birçok malzemeyi paylaşmaktadır. Bu düşüncelerden hareketle okul öncesi eğitimin alan çocukların temel ve ileri konuşma becerisi, ilişkiyi başlatma becerileri ile grupta iş yapabilme becerileri üzerinde olumlu etkileri olduğu görülmektedir.

Duygusal beceriler duygularını ifade etme, karşısındakinin duygularını anlama, farklı düşüncelerini söyleme becerilerini içermektedir. Kendini kontrol etme becerileri aşırı sevinç, üzüntü, öfke, korku gibi duygularını uygun şekilde ifade etme, öfkesini başkalarına zarar vermeden ortaya koyma, saldırgan davranışlarla başa çıkma becerileri ise hayır diyebilme, kendisine yapılmasını istemediği bir davranış olduğunda karşısındakine söyleme, suçlamalar karşısında kendini savunma, kendisiyle alay edildiğinde duymazlıktan gelme becerilerini içermektedir. Sonuçları kabul etme becerileri ise davranışlarının sonuçlarını kabul etme becerilerini içermektedir. Okul öncesi eğitim sürecinde çocuklar sosyal bir grubun içinde yer aldıkları için özellikle duygu ve düşüncelerini ifade etme becerileri desteklenmekte, sınıf ve toplum kurallarına uyarak kendilerini kontrol etme becerisi geliştirmektedirler. Kazanılan tüm bu beceriler okul öncesi eğitimin ilköğretime sosyal gelişim açısından olumlu yansımalarını göstermektedir.

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum:

Çalışmanın ikinci alt problemi Okul öncesi eğitim alan ve almayan ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin

- 2.1. Örgütlenme ve Dönüştürme Becerileri,
- 2.2. Çalışmayı Yönetme Becerileri,
- 2.3. Çevresel Yapılandırma Becerileri ve
- 2.4.Özdüzenleme Becerileri, arasında anlamlı fark var mıdır? şeklinde ifade edilmiştir.

Okul öncesi eğitim alan ve almayan örneklemin Özdüzenleme Becerileri Ölçeğinden aldıkları puanların ortalama ve standart saplamaları ve t-testi sonuçları Tablo 28’de verilmiştir.

Tablo 28: Örneklemin Okul Öncesi Eğitim Alma Durumuna Göre Özdüzenleme Becerileri Ölçeğinden Aldıkları Puanların t-Testi Sonuçları.

	<i>Eğitim</i>	<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>ss</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Örgütlenme ve dönüştürme	Almış	446	118,70	22,78	917	15,85	0,00
	Almamış	473	93,05	26,04			
Çalışmayı yönetme	Almış	446	53,06	10,25	917	15,02	0,00
	Almamış	473	42,32	11,36			
Çevresel yapılandırma	Almış	446	25,93	5,92	917	15,55	0,00
	Almamış	473	19,77	6,09			
Toplam Öz düzenleme	Almış	446	205,94	39,32	917	16,08	0,00
	Almamış	473	161,20	44,67			

$p < 0,05$

Örneklemin okul öncesi eğitim alma durumuna göre özdüzenleme becerisi düzeyi ortalamaları ve bağımsız t testi sonuçları Tablo 28.1’de verilmiştir. Tablo 28.1.’de yer alan t testi sonuçlarına göre okul öncesi eğitim alan ve almayan öğrenciler arasındaki farkın ölçeğin Örgütlenme ve

Dönüştürme [$t(917)=15,85$, $p<0,05$], Çalışmayı Yönetme [$t(917)=15,02$, $p<0,05$], Çevresel Yapılandırma [$t(917)=15,55$, $p<0,05$], ve ölçekten alınan toplam puanlara [$t(917)=16,08$, $p<0,05$] anlamlı olduğu ve örnekleme ait ortalamalar incelendiğinde tüm alt boyutlarda anlamlı farkın okul öncesi eğitim alan öğrencilerin lehine olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre okul öncesi eğitim alan öğrencilerin öz düzenleme becerisi düzeyleri, okul öncesi almayan öğrencilere göre daha yüksektir.

Özdüzenleme kavramı bireyin kendi öğrenme süreçlerini düzenlemesi ile ilgi becerileri kapsamaktadır. Okul öncesi eğitimin hedeflerinden biri çocuklara öğrenmeleri ile ilgili sorumluluk almayı öğretmek ve öğrenmeye yönelik olumlu tutumlar geliştirmeleri sağlamaktır. Anasınıfında çocuklara ilköğretim birinci sınıftaki akademik kaygılar olmaksızın eğlenerek ve kendi öğrenmelerini düzenleyebilecekleri esnek bir ortam sağlanmaktadır. Okul öncesi dönemde çocuklarla bilimsel deneyler proje çalışmaları, inceleme ve araştırmalar yapılmaktadır. Bu çalışmalar çocuklara özgür oldukları ürettikleri ve kendi öğrenmeleri düzenleme şansı buldukları ortamlar sağlamaktadır. Özdüzenlemenin çevresel yapılandırma boyutu bireyin kendi öğrenme ortamını yapılandırmasını, örgütleme ve dönüştürme boyutu öğretim malzemelerini öğrenmesini geliştirecek şekilde planlaması ve çalışmayı yönetme boyutu ise kendi çalışma süreçlerine hakim olması şeklinde tanımlanabilir. Ulusal okul öncesi eğitim programının amaç ve kazanımları çocuklara çalışmalarını bitirmeye yönelik sebat gösterme, sorumluluk alma gibi becerilerin kazandırılması gerektiğini belirtmektedir. Çocuklar okul öncesi eğitim sürecinde öğrenmeleri ile ilgili sorumluluk almayı öğrenmekte ve bu süreçlere ilişkin tecrübe kazanmaktadırlar. Bu görüşlere dayalı olarak okul öncesi eğitimin çocukların özdüzenleme becerileri üzerinde olumlu etkileri olduğu düşünülmektedir.

4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum:

Çalışmanın üçüncü alt problemi “Okul öncesi eğitim alan ve almayan ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin “*Duygusal Zekâ*” düzeyleri arasında anlamlı fark var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir.

Okul öncesi eğitim alan ve almayan örneklemin 7 Yaş Grubu Çocuklar için Duygusal Zeka Ölçeğinden aldıkları puanların ortalamaları, standart sapmaları ile t-testi sonuçları Tablo 29’da verilmiştir.

Tablo 29: Örneklemin Okul Öncesi Eğitim Alma Durumuna Göre 7 Yaş Çocuklar için Duygusal Zeka Ölçeğinden Aldıkları Puanların t-Testi Sonuçları

	<i>Eğitim</i>	<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>ss</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
<i>Duygusal Zeka puanı</i>	<i>Almış</i>	367	94,42	19,01	703	6,46	0,01
	<i>Almamış</i>	338	85,62	16,99			
	Toplam	705					

$p < 0,05$

Örneklemin okul öncesi eğitim alma durumuna göre duygusal zeka düzeyi ortalamaları, standart sapmaları ve t testi sonuçları Tablo 29’da verilmiştir. Tablo 29’da yer alan t testi sonuçlarına göre okul öncesi eğitim alan ve almayan öğrenciler arasındaki farkın ölçekten alınan puanlara göre $[t(703)=6,46, p<0,05]$ anlamlı olduğu ve örnekleme ortalamalar incelendiğinde anlamlı farkın okul öncesi eğitim alan öğrencilerin lehine olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre okul öncesi eğitim alan öğrencilerin duygusal zeka düzeyleri, okul öncesi almayan öğrencilere göre daha yüksektir. Duygusal zeka, duyguları tanıma, anlama, ifade etme, duygu yönetimi ve empati gibi becerileri içeren bir kavramdır. Daha öncede belirtildiği üzere

sosyal duygusal gelişim ile ilgili beceriler ülkemizde okul öncesi eğitimin amaç ve kazanımları arasında yer almaktadır. Çocuklar okul öncesi eğitim sürecinde akranları ile birlikte olma şansı yakalamakta, böylece bireyler arası duygusal süreçleri deneyimleme fırsatı bulmaktadırlar. Anasınıflarında yapılan drama, öykü, sanat ve müzik aktivitelerinin çocukların duygu gelişimlerini olumlu yönde etkilediği düşünülmektedir. Bu görüşler çerçevesinde okul öncesi eğitimin çocukların duygusal zeka gelişimlerine olumlu etkileri olduğu düşünülmektedir.

4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum:

4. Çocuğu okul öncesi eğitim alan ve almayan ebeveynlerin,
 - 4.1. Okul Temelli Katılım gösterme ,
 - 4.2. Ev Temelli Katılım gösterme,
 - 4.3. Okul-Aile İşbirliği Temelli Katılım gösterme ve
 - 4.4. Aile katılım gösterme düzeyleri arasında anlamlı fark var mıdır? şeklinde ifade edilmiştir.

Çocuğu okul öncesi eğitim alan ve almayan örneklemen Aile Katılım Ölçeğinden aldıkları puanların ortalama ve standart saplamaları ile t-testi sonuçları Tablo 30’da verilmiştir.

Tablo 30: Çocuğu Okul Öncesi Eğitim Alan Velilerin Aile Katılım Ölçeğinin Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların t Testi Sonuçları

	Eğitim	n	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
Okul Temelli Katılım	Almış	427	25,71	5,61	899	9,80	0,01
	Almamış	474	21,82	6,21			
Ev Temelli Katılım	Almış	427	20,66	2,94	899	12,64	0,00
	Almamış	474	17,46	4,41			
Okul-Aile İşb. Tem. Kat.	Almış	427	33,23	7,03	899	5,48	0,00
	Almamış	474	30,48	7,96			
Toplam puan	Almış	427	79,59	12,89	899	10,22	0,00
	Almamış	474	69,76	15,69			

* $p < 0,05$

Çalışmaya katılan velilerin çocuklarının okul öncesi eğitim alma durumuna göre aile katılım düzeyi ortalamaları ve t testi sonuçları Tablo 30’da verilmiştir. Tablo 30’da yer alan t testi sonuçlarına göre çocuğu okul öncesi eğitim alan veliler ile almayan veliler arasındaki farkın ölçeğin Okul Temelli

Katılım [$t(899)=9,80$, $p<0,05$], Ev Temelli Katılım [$t(899)=12,64$, $p<0,05$], Okul Aile İşbirliği Temelli Katılım [$t(899)=5,48$, $p<0,05$], ve ölçekten alınan toplam puanlarda [$t(899)=10,22$, $p<0,05$], anlamlı olduğu ve örneklemin puan ortalamaları incelendiğinde anlamlı farkın çocuğu okul öncesi eğitim alan velilerin lehine olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre çocuğu okul öncesi eğitim alan velilerin eğitime katılım gösterme düzeyleri, çocuğu okul öncesi almayan velilere göre daha yüksektir.

Aile katılımı ebeveynlerin evde ve okulda eğitim öğretim süreçlerini okul ve öğretmenle işbirliği yaparak desteklediği, aktif ebeveyn olmayı gerektiren bir kavram olarak tanımlanabilir. Okul temelli katılım ailenin okuldaki çalışmalara aktif olarak katılması, ev temelli katılım ailenin evde öğretmenin yönergeleri doğrultusunda okul öğrenmelerini desteklemesi ve okul-aile işbirliği temelli katılım ise ailenin okuldaki öğrenmeyi destekleyici süreçlere aktif olarak katılarak işbirliği yapması şeklinde tanımlanabilir. Ülkemiz ulusal okul öncesi eğitim programı aile katılımını esas almaktadır. Okul öncesi eğitim kurumlarında yapılan etkinlikler, işlenen konulardan aileler haberdar edilmekte, çocuklarının öğrenmelerine nasıl katkıda bulunabilecekleri konusunda bilgilendirilmektedir. Veliler okulda uygulanan bazı aktivitelere katılmakta ve okulla işbirliği içinde çalışmaktadırlar. Okul öncesi eğitimde yaşanan bu süreçler velilere aile katılımı deneyimleri ile daha bilinçli ebeveynler olma fırsatı sunmaktadır. Veliler bu süreçte okul iklimini tanımakta ve uyum sağlamaktadır. Bu düşüncelerden hareketle okul öncesi eğitimin velilerin eğitime katılım göstermeleri konusunda olumlu etkileri olduğu düşünülmektedir.

4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum:

Çalışmanın beşinci alt problemi “Çocuğu okul öncesi eğitim alan ve almayan ebeveynlerin okul öncesi eğitime ilişkin görüşleri nelerdir?” şeklinde ifade edilmiştir.

Beşinci alt problemi cevaplamak amacı ile çalışma grubuna ilk olarak çocuğunu anasınıfına göndermeyen velilere “*niçin okul öncesi eğitim sürecinden faydalanmadınız sorusu*” yöneltilmiştir. Velilerin soruya verdiği cevapların çözümlemesi Tablo 31’de verilmiştir.

Tablo 31: Çalışma Grubunun “*Niçin Okul Öncesi Eğitim Sürecinden Faydalanmadınız?*” Sorusuna Verdikleri Cevaplara İlişkin Frekanslar.

Örnek ifadeler	Kategoriler	f	%
“Maddi sıkıntılar nedeniyle çocuğumu anasınıfına gönderemedim”, “Okul öncesi eğitimin gerekliliğine inanmıyorum. Ayrıca çocuğumun o kadar küçük yaşta okul hayatına başlamasını istemiyorum.”, “Gereken eğitimi kendim verebilirim.”, “Anasınıfındaki eğitimi sadece oyun oynamak ve resim yapmaktan ibaret olduğu için çocuğumu anasınıfına göndermedim.”, “Anasınıfındaki eğitimi sadece oyun oynamak ve resim yapmaktan ibaret olduğu için çocuğumu anasınıfına göndermedim.”	Maddi sıkıntı	24	48
	Gerekli görmemek	14	28
	Okulun uzak oluşu	10	20
	Çocuğun istememesi	2	4
	Toplam	50	100

Tablo 31 incelendiğinde çocuğu okul öncesi eğitim almayan velilerin % 48’nin maddi sıkıntılar nedeniyle çocuklarını anasınıfına göndermediklerini ifade ettikleri görülmektedir. Velilerin neredeyse yarısı denilebilecek bir oranının maddi sıkıntılar nedeniyle çocuklarını anasınıfına göndermemeleri bu eğitim sürecinin veliler tarafından masraflı algılanması, okullar tarafından alınan ücretlerin, bu ücretler az da olsa velilere ek külfet getirmesi şeklinde

yorumlanabilir. Velilerin %'24 ise anasınıfı eğitimini gerekli görmediklerini ifade etmişler. Bu ifadeyi kullanan velilerin okul öncesi eğitim sürecinin oyun oynamaktan ibaret olduğu ya da çocuğa anasınıfı eğitiminin evde de verilebileceği gibi ifadeler kullandıkları görülmüştür. Bu sonuç çocuğunu anasınıfına göndermeyen velilerin %'24'ünün okul öncesi eğitimin gereği konusunda yeterince bilinçli olmadıkları şeklinde yorumlanabilir. Çalışmaya katılan velilerin %20'si okulun uzak oluşu belirtmiştir. Ancak il merkezinde bütün ilköğretim okullarında anasınıfı yer alması soruya verilen bu cevapla ilgili düşündürücü bir sonuçtur. Son olarak velilerin %4'ü çocuklarının anasınıfına gitmek istemediklerini belirtmişlerdir. Bu sonuçlar çocuklarını anasınıfına göndermeyen velilerin okul öncesi eğitim konusunda bilinçsiz olduklarını ve çocuklarını anasınıfına gönderme konusunda çok kararlı davranmadıkları şeklinde yorumlanabilir.

Beşinci alt problemi cevaplamak amacı ile çalışma grubuna ikinci olarak çocuğunu anasınıfına gönderen velilere “*çocuğunuzu anasınıfına neden gönderdiniz?*” sorusu yöneltilmiştir. Velilerin soruya verdiği cevapların çözümlemesi Tablo 31.1’de verilmiştir.

Tablo 31.1: Çalışma Grubunun “*Çocuğunuzu Anasınıfına Neden Gönderdiniz?*” Sorusuna Verdikleri Cevaplara İlişkin Frekanslar.

Örnek ifadeler	Kategoriler	f	%
“Okula daha rahat adapte olabilmesi için.”, “Evet sosyalleşsin gelişsin diye.”, “Okula hazırlık için.” “Gönderdim. Gitmesi gerektiğini düşündüğüm için.” “1.sınıfa hazırlık olsun diye”, “Okul ortamına hazırlanacağını düşündüm.”, “Evet gönderdim. İlköğretim birinci sınıfa her anlamda bir ön hazırlık oluşması, 1.sınıfta oluşabilecek engelleri sorunları en aza indirebilmek için”	Okula uyum sağlaması için	16	32
	Sosyalleşmesi için	14	28
	Gerekli olduğu için	8	16
	1. sınıfa hazırlanması için	5	10
	Başarılı olması için	4	8
	Çalıştığım için	2	4
	Toplam	50	100

Tablo 31.1 incelendiğinde çocuğu okul öncesi eğitim alan velilerin % 32'sinin çocuklarını anasınıfına okula uyum sağlaması için gönderdiklerini ifade ettikleri görülmektedir. Bu sonuç velilerin okul öncesi eğitimin okula uyum işlevi konusunda bilinçli olduğu şeklinde yorumlanabilir. Tablodan da görüleceği gibi çalışmaya katılan velilerin %28'i çocuklarını anasınıfına sosyalleşmesi için gönderdiklerini belirtmişlerdir. Bu sonuç velilerin görüşüyle okul öncesi eğitimin çocukların sosyalleşme süreci için önemli olarak görüldüğü şeklinde yorumlanabilir. Bu sonuç araştırmanın nitel sonuçlarından okul öncesi eğitimin sosyal beceri, duygusal zeka üzerindeki olumlu etkilerinin velilerin beklentilerine karşılık verdiğini göstermektedir. Velilerin % 16'sı ise anasınıfı eğitimini gerekli gördükleri için çocuklarının anasınıfına gönderdiklerini ifade etmişlerdir. Bu sonuç velilerin %16'sının anasınıfı eğitimini gerekli bir eğitim kademesi olarak gördükleri şeklinde yorumlanabilir. Velilerin %10'u ise çocuklarını anasınıfına 1. sınıfa hazırlanması için gönderdiklerini belirtmişlerdir ki bu sonuç okul öncesi eğitimin ilköğretime hazırlık işlevinin velilerce bilindiğini göstermektedir. Velilerin %'8'i çocuklarını anasınıfına başarılı olmaları için gönderdiklerini ifade ederken, %4'ü çalıştıkları için çocuklarını anasınıfına gönderdiklerini ifade etmişlerdir. Bu sonuçlar çocuğunu okul öncesi eğitim sürecine dahil etmeyi tercih eden velilerin, okul öncesi eğitimin okula uyum sürecini destekleme, çocuğun sosyalleşmesini sağlama, çocuğu ilköğretime hazırlama gibi işlevleri konusunda bilinçli olduklarını göstermektedir.

Beşinci alt problemi cevaplamak amacı ile çalışma grubuna üçüncü olarak çocuğunu anasınıfına gönderen velilere “*anasınıfı eğitimi çocuğunuza ne gibi kazanımlar sağladı?*” sorusu yöneltilmiştir. Velilerin soruya verdiği cevapların çözümlemesi Tablo 31.2'de verilmiştir.

Tablo 31.2: Çalışma Grubunun “*Anasınıfı Eğitimi Çocuğunuza Ne Gibi Kazanımlar Sağladı?*” Sorusuna Verdikleri Cevaplara İlişkin Frekanslar.

Örnek ifadeler	Kategoriler	f	%
“Daha çok sosyalleşti. Motor gelişim hızlandı. Ruhsal açıdan daha mutlu oldu”, “Paylaşmayı öğreniyor. Yeni davranışlar kazandı.”, “Kesim, boyama, çizgi çizme becerisi gelişti. Arkadaşları ile paylaşmayı öğrendi.”, “El becerileri kat kat gelişti. Diğer çocuklarla iletişim kurmayı ve paylaşmayı öğrendiler.”, “1. sınıfa daha deneyimli olarak başladı. Okulu daha çok sevdi ve daha kolay uyum sağladı.”, “Daha fazla kendine güvendiğine ve her işi başarabileceğini düşündüğüne şahit oldum.”, “Arkadaşlarıyla daha iyi geçinmeyi, kendi kendine yetebilmeyi öğrendi. El becerileri ve zekası gelişti.”, “Sosyalleştiğini düşünüyorum.”	Kalem tutma ve diğer el becerileri gelişti	35	.27
	Okula uyumu kolay oldu	21	.16
	Sosyalleşti	18	13
	Özgüven kazandı	16	12
	Konuşma ve kendini ifade etmesi	15	11
	Öz bakım becerileri ve yemek yeme alışkanlığı	15	11
	Zekâsı gelişti	13	10
	Toplam	130	100

Tablo 31.2’de çocuğu okul öncesi eğitim alan velilerin okul öncesi eğitimin çocuklarına sağladığı kazanımlar konusundaki görüşleri yer almaktadır. Velilere “*anasınıfı eğitimi çocuğunuza ne gibi kazanımlar sağladı?*” sorusu yöneltildiğinde, bir cevapta birden fazla kategoriden bahsettikleri görülmüştür. Bu nedenle bu sorunun çözümlemesi n ve yüzde olarak değil ifade sayısı ve % olarak yapılmıştır. Tablo incelendiğinde velilerin % 27’sinin anasınıfına giden çocuklarının kalem tutma becerisini kazandığından ve el becerilerinin geliştiğinden bahsetmişlerdir. Bu ifade veliler açısından okul öncesi eğitimin en görünür sonuçlarının çocukların kalem tutma becerileri ve diğer küçük kas becerileri ile ilgili olduğu şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca bu ifade öğretmenlerin okul öncesi eğitimin etkileri konusundaki görüşleri ile paralellik göstermektedir. Velilerin bir diğer ifadesi çocuklarının okula uyum sağlamasında okul öncesi eğitimin katkısı olduğu

şeklindedir (% 16). Velilerin % 13'ü ise okul öncesi eğitimin çocuklarının sosyalleşmesini sağladığı belirtmişler ayrıca velilerin % 12'si çocuklarının okul öncesi eğitim sürecinde özgüven kazandığını belirtmişlerdir. Velilerin %11'i çocuklarında konuşma ve kendini ifade etme becerilerinin geliştiğini belirtmiştir. Bu bulgular araştırmada sosyal beceri ile ilgili elde edilen sonuçları destekler niteliktedir. Çalışmaya katılan velilerin % 11'i öz bakım ve yemek yeme alışkanlığı konusuna vurgu yaparken son olarak velilerin % 10'u zekası gelişti şeklinde bir ifade kullanmıştır. Bu cevabı veren velilerde verdikleri cevabı açmaları istendiğinde ise çocuklarının kavramlar, şekiller, sayılar gibi konuları daha iyi algıladığı, daha çok yönlü ve yaratıcı düşündüğü gibi ifadeler kullanmışlardır. Bu sonuç velilerin okul öncesi eğitimin çocukların bilişsel gelişimine katkısını bu şekilde ifade ettikleri şeklinde yorumlanabilir.

4.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum:

Çalışmanın altıncı alt problemi “Çocuğu okul öncesi eğitim alan ve almayan ebeveynlerin aile katılımına ilişkin görüşleri nelerdir?” şeklinde ifade edilmiştir.

Altıncı alt problemi cevaplamak amacı ile çalışma grubuna ilk olarak çocuğunu okul öncesi eğitim almış ve çocuğu okul öncesi eğitim almamış velilere “*aile katılımı nedir?*” sorusu yöneltilmiştir. Velilerin soruya verdiği cevapların çözümlemesi Tablo 32’de verilmiştir.

Tablo 32: Çalışma Grubunun “*Aile Katılımı Nedir?*” Sorusuna Verdikleri Cevaplara İlişkin Frekanslar.

Örnek ifadeler		Kategoriler	f	%
“Evet çalışma sayfalarının geldiğini ve bu kavramı duyduğunu söyledi”, “Çocuk öğretmen veli üçgeni var. Bunu birlikte yürütmek zorundayız. Başarıyı elde etmek için bu üçlünün birlikte hareket etmesi gerekmektedir.”	Çocuğu Okul Öncesi Eğitim Almış	Uygun ifadeler yapılan tanımlama	29	58
		Eve gelen çalışmalar	12	24
		Okulla birlikte bir şeyler yapmak	11	22
		Duymadım	8	16
		Toplam	50	100
“Bu kavramı daha önce duymadım”, “Bir arada bulunup sorular çözmek.- Duymadık. Bu konuda da herhangi bir şey yapmadık.”, “Evet duydum fakat ne anlama geldiğini bilmiyorum.”	Çocuğu Okul Öncesi Eğitim Almamış	Duymadım	28	56
		Ev ödevleri yapmak	8	16
		Toplantı yapmak	6	12
		Okulla iletişim	4	8
		Öğretmenle karar alm.	2	4
		1.sınıfta bahsedildi	2	4
		Toplam	50	100

Tablo 32’de çocuğu okul öncesi eğitim alan ve alamayan velilerin “*aile katılımı nedir?*” sorusuna verdikleri yanıtlar yer almaktadır. Çocuğu okul öncesi eğitim alan velilerin % 58’i aile katılımı kavramı ile ilgili uygun tanımlama yapmışlar ve bilgiler vermişlerdir. Veliler tanımlarında okul-öğretmen ve aile üçgeninden bahsetmişler ve katılımın farklı boyutlarına örnekler vermişlerdir. Bu sonuç çocuğu okul öncesi eğitim alan velilerin aile katılımı konusunda bilgili oldukları, okul öncesi eğitim sürecinde aile katılımı kavramı ile ilgili yaşantıları olduğu şeklinde yorumlanabilir. Bu bulgu araştırmanın nicel bulgularından aile katılımının çocuğu okul öncesi eğitim alan velilerin aile katılım puanlarının anlamlı düzeyde yüksek olduğu bilgisini destekler niteliktedir. Çocuğu okul öncesi eğitim alan velilerin % 24’ü ise aile katılımını evde yapılan etkinlikler olarak tanımlamışlardır. Bu veliler aile katılımını eve verilen ödevler, evde yapılan etkinlikler şeklinde algıladıklarını ifade etmişlerdir. Bu sonuç aile katılımının okul öncesi öğretmenler tarafından daha çok eve verilen aktiviteler şeklinde uygulanmış olabileceği şeklinde yorumlanabilir ve çocuğu okul öncesi eğitim alan velilerin ev temelli katılım puanlarının yüksek olduğu bilgisini destekler nitelikte bir bilgidir. Velilerin % 22’si ise aile katılımı kavramını okulla birlikte bir şeyler yapmak olarak tanımlamış ve okulla yaptıkları bazı aktiviteler örnekler vermişlerdir. Örneğin bazı veliler sınıf annesi olduklarını, bazıları ise gezi ve gözlem çalışmalarına katıldıklarını belirtmişlerdir. Bu sonuç ise okul öncesi eğitim sürecinde velilerin sadece bu aktivitelerde sürece dahil olmuş olabilecekleri şeklinde yorumlanabilir ve çocuğu okul öncesi eğitim alan velilerin okul temelli katılım puanlarının yüksek olduğu bilgisini destekler nitelikte bir bilgidir. Son olarak velilerin %16’sı ise aile katılımı hakkında bir şey bilmediklerini bu kavramı daha önce duymadıklarını belirtmişlerdir. Bu sonuç okul öncesi eğitim programının önemli öğelerinden biri olan aile katılımına öğretmenler ve okullar tarafından yeterince dikkate alınmamış olabileceği şeklinde yorumlanabilir.

Çocuğu okul öncesi eğitim almayan velilerinde aile katılımı kavramı ile ilgili olarak verdiği yanıtlar da Tablo 32’de verilmiştir. Tablo incelendiğinde çocuğu okul öncesi eğitim almayan velilerin % 56’sının aile katılımı kavramını daha önce duymadıklarını belirtmişlerdir. Velilerin %50’den fazlasının böyle bir yanıt vermesi okul öncesi eğitim almamaları nedeniyle böyle bir kavramla tanışmamış olmalarının yanı sıra ilköğretim birinci sınıfta da böyle bir çalışmanın yapılmamış olabileceği şeklinde yorumlanabilir. Çocuğu okul öncesi eğitim almayan velilerin % 16’sı ise aile katılımını ev ödevleri algıladıklarını belirtmiştir. Bu veliler aile katılımını eve verilen ödevler şeklinde algıladıklarını ifade etmişlerdir. Bu sonuç velilerin aile katılımı süreçleri ve öğeleri konusunda eksik bilgiye sahip oldukları şeklinde yorumlanabilir. Velilerin %12’si toplantı yapmak, %8’i okulla iletişim kurmak, %2 öğretmenle karar almak olarak ifade ederken %4’ü ise birinci sınıf eğitimi sırasında bu kavramdan özellikle rehber öğretmenlerin bahsettiğini belirtmişlerdir. Bu sonuçlar aile katılımının ilköğretim sürecinde fazla gündeme gelmeyen bir kavram olduğu ya da okul öncesi eğitim sürecini yaşayan velilerin bu kavramla daha fazla etkileşim içinde kalarak ilköğretim sürecine başladıkları şeklinde yorumlanabilir.

4.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum:

Çalışmanın yedinci alt problemi “1. Sınıf öğretmenlerinin çocuklarda okul öncesi eğitimin etkilerine ilişkin görüşleri nelerdir?” şeklinde ifade edilmiştir.

Çalışmanın yedinci alt problemini cevaplamak amacı ile çalışma grubundaki öğretmenlere “*okul öncesi eğitimin ilköğretime etkileri nelerdir?*” sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerin soruya verdiği cevapların çözümlemesi Tablo 33’de verilmiştir.

Tablo 33: Çalışma Grubundaki Öğretmenlerin “*Okul Öncesi Eğitimin İlköğretime Etkileri Nelerdir?*” Sorusuna Verdikleri Cevaplara İlişkin Frekanslar.

Örnek ifadeler	Kategoriler	f	%
“Okul öncesi eğitime giden çocuklar kaslarını kullanma becerisi diğer çocuklara göre daha gelişmiş oluyor.”, “Aileden ayrılma, okula daha çabuk uyum sağlamada etkisi oluyor.”, “Kas gelişiminde etkili oluyor.”, “Kavramlar, matematik alanlarında görülmektedir.”, “Okula adaptasyon ve sosyalleşme alanlarında etkili.”	Okula uyum	13	26
	Küçük kas gelişimi (kalem tutma, makas kullanma vb.)	12	24
	Sosyal gelişim	11	22
	Kurallara uyma	7	14
	Sayı, şekil kavramları	4	8
	Her alanda	3	6
	Toplam	50	100

Tablo 33’de çalışma grubundaki 1. sınıf öğretmenlerinin okul öncesi eğitimin ilköğretime etkileri hakkındaki görüşleri yer almaktadır. Tablo incelendiğinde öğretmenlerin % 26’sının, okul öncesi eğitimin en çok okula uyum konusunda etkileri olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenler kullandıkları ifadelerde okul öncesi eğitim alan çocukların okulun ilk günlerinde öğrenciler tarafından yaşanan bocalamayı yaşamadıklarını ve okulun işleyişine daha kolay ayak uydurduklarını belirtmişlerdir. Bu sonuç öğretmenlerin okul öncesi eğitim

alan öğrencilerde okula uyum gösterme konusunda fark algıladığı şeklinde yorumlanabilir. Okul öncesi eğitim alan çocuklar okul ortamına alıştıkları için ilköğretimde okula uyum konusunda çoğunlukla zorluk yaşamadıkları düşünülmektedir. Çalışmaya katılan 1. sınıf öğretmenlerinin % 24'ü okul öncesi eğitimin özellikle çocukların küçük kas gelişimi için etkili olduğu gördüklerini belirtmişlerdir. Öğretmen kullandıkları ifadelerde okul öncesi eğitim alan öğrencilerinin kalem tutma becerisini doğru olarak kazanmış olarak 1. sınıfa geldiğini ve bu öğrencilerin oldukça gelişkin el becerilerine sahip olduklarını belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenler çocukların kalem tutma becerisini kazanmış olarak ilköğretime başlamalarının yazma becerilerinin kazanımı açısından oldukça önemli olduğunu vurgulamışlardır. Bu sonuç okul öncesi eğitim sürecinin ilköğretim 1. sınıftaki yazma çalışmaları için olumlu doğurgular yarattığı şeklinde yorumlanabilir ve araştırmada velilerle yapılan görüşmelerde elde edilen sonuçlarla paralel nitelik taşımaktadır. Öğretmenlerin % 22'si ise okul öncesi eğitim almış olan öğrencilerinin daha sosyal olduğunu belirtmiştir. Bu ifadeyi kullanan öğretmenler okul öncesi eğitim alan öğrencilerin arkadaşlık ilişkilerinde daha başarılı, paylaşma-yardımlaşma ve işbirliği gibi becerileri gösterebildiklerini belirtmişlerdir. Bu sonuç okul öncesi eğitim öğretmenler tarafından algılanan etkilerinden birinin de sosyal gelişim olduğu şeklinde yorumlanabilir ve araştırmanın sosyal beceriler ile ilgili sonuçlarını destekler nitelik taşımaktadır. Öğretmenlerin % 14'ü ise okul öncesi eğitim alan öğrencilerin kurallara uyduklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler özellikle bu konunun okul yaşamı için önemini belirtmişler ve okul öncesi eğitim almayan öğrenciler okul ve sınıf kurallarını anlatmakta zorluklar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bu ifadeyi kullanan öğretmenlerden 4 tanesi ise okul öncesi eğitim alan öğrencilerin kurallara uyma konusunda çok başarılı olduklarını ancak ilk günlerde okul öncesi eğitim sürecinde daha özgür bir sınıf ortamında oldukları için sıra sistemini yadırgadıklarını da belirtmişlerdir. Bu sonuç öğretmenlerin okul öncesi eğitimin çocukların kurallara uyma becerilerini geliştirdiğini algıladıkları ancak çocukların özgür bir ortamdan gelmelerinin bazı olumsuz sonuçlar doğurabildiği şeklinde yorumlanabilir. Öğretmenlerin %8'i okul öncesi eğitimin alan çocukların sayı,

şekil gibi matematik ile ilgili kavramları daha kolay kavradığını ya da bilerek 1. sınıfa geldiklerini belirtmişlerdir. Bu sonuç okul öncesi eğitim sürecinin çocukların matematik ile ilgili konularda da ilköğretim sürecine etkili olduğu şeklinde yorumlanabilir ve velilerin okul öncesi eğitimin çocukları üzerindeki etkileri konusundaki cevapları ile paralellik göstermektedir. Son olarak öğretmenlerin % 6'sı okul öncesi eğitim sürecinin her alanda etkilerini gördüklerini belirtmişlerdir. Bu sonuç okul öncesi eğitim sürecinin öğretmenler tarafından algılanan etkilerinin oldukça fazla olduğu şeklinde yorumlanabilir.

4.8. Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum:

Çalışmanın sekizinci alt problemi “1. Sınıf öğretmenlerinin ebeveynlerde okul öncesi eğitimin etkilerine ilişkin görüşleri nelerdir?” şeklinde ifade edilmiştir.

Sekizinci alt problemi cevaplamak amacı ile çalışma grubundaki öğretmenlere “*okul öncesi eğitimin ebeveynlere etkileri nelerdir?*” sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerin soruya verdiği cevapların çözümlemesi Tablo 34’te verilmiştir.

Tablo 34: Çalışma Grubundaki Öğretmenlerin “*Okul Öncesi Eğitimin Ebeveynlere Etkileri Nelerdir?*” Sorusuna Verdikleri Cevaplara İlişkin Frekanslar.

Örnek ifadeler	Kategoriler	f	%
“Kesinlikle farklar söz konusu. Çocuğu okulöncesi almış veliler okula daha sıcak bakıyorlar ve sürece diğer velilerden bir adım daha önde başlıyorlar. Geneli böyle fakat kişilikle de ilgili olabilir.”, “Okulöncesi eğitim almış çocukların velileri ile almamış olan veliler arasında farklılıklar bulunmaktadır. Okulöncesi eğitim almış çocukların velileri okul aile işbirliğine ve çocuklarının eğitimine katılım göstermede daha duyarlı olmaktadır. Bu veliler çocuklarının ihtiyaçlarına ve gereksinimlerine diğer velilere oranla daha fazla duyarlı olmakta ve çocuklarının eğitimleri ile ilgilenmektedirler.”	Okulla daha ilgililer	12	24
	İletişim kurmayı daha iyi biliyorlar	12	24
	Eğitime katılım gösteriyorlar	10	20
	Çocuklarıyla daha bilinçli ilişki kuruyorlar	6	12
	Daha ılımlı ve işbirliğine açıklar	5	10
	Okul kültürüne hakimler	3	6
	Etkisi yok velinin kişiliğine bağlı	2	4
	Toplam	50	100

Tablo 34’te öğretmenlerin okul öncesi eğitimin veliler üzerinde etkileri konusundaki ifadeleri yer almaktadır. Öğretmenler ilk olarak çocuğu okul öncesi eğitim almış olan velilerin okulla daha ilgili olduklarını belirtmişlerdir (% 24). Bu ifadeyi kullanan öğretmenler çocuğu okul öncesi eğitim alan velilerin okulla daha ilgili olduklarını kendilerine verilen görevleri daha fazla önemseyerek ve ciddiyetle yerine getirdiklerini belirtmişlerdir. Bu sonuç okul öncesi eğitim sürecinin velilerin okula ilişkin ilgilerini arttırarak okulu daha fazla önemsemelerini sağlamış olabileceği şeklinde yorumlanabilir. Öğretmenlerin % 24’ü ise çocuğu okul öncesi eğitim alan velilerin okulla iletişim kurma konusunda daha başarılı olduklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler bu velilerin okul yönetimi, öğretmenler ve diğer velilerle iletişim kurma konusunda daha başarılı olduklarını söylemişlerdir. Bu sonuç öğretmenlerin çocuğu okul öncesi eğitim alan velileri iletişim kurma konusunda daha başarılı buldukları şeklinde yorumlanabilir. Öğretmenlerin % 20’si çocuğu okul öncesi eğitim alan velilerin eğitime katılım gösterdiklerini ifade etmişlerdir. Bu sonuç sınıf öğretmenlerinin okul öncesi eğitim sürecinin velilerde eğitime katılım gösterme konusunda etkileri olduğunu algıladıkları şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca araştırmanın nicel boyutunda yer alan aile katılımının çocuğu okul öncesi eğitim alan velilerde daha yüksek olması sonucunu destekler nitelik taşımaktadır. Öğretmenlerin % 12’si okul öncesi eğitim sürecinden faydalanan velilerin çocuklarıyla daha bilinçli ilişki kurduklarını ifade etmişlerdir. Bu sonuç öğretmenlerin okul öncesi eğitim sürecinin velilerin çocuklarıyla ilişkilerinde de bilinçlendiği konusunda gözlemleri olduğu şeklinde yorumlanabilir. Öğretmenlerin % 10’u çocuğu okul öncesi eğitim alan velilerin daha ılımlı ve işbirliğine açık olduğunu belirtirken, % 6’sı bu velilerin okul kültürüne hakim olduklarını belirtmişlerdir. Bu ifadeleri kullanan öğretmenler özellikle bu velilere hedeflerini daha rahat paylaşabildikleri ve velilerden daha fazla destek gördüklerini belirtmişlerdir. Bu sonuç okul öncesi eğitim sürecinin öğretmen-veli ilişkisi için olumlu etkileri olduğu şeklinde yorumlanabilir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin % 4’ü ise okul öncesi eğitim sürecinin velilere herhangi bir katkısı olmadığını düşündüklerini önemli olanın velinin kişiliği

olduğu belirtmişlerdir. Bu sonuç öğretmenler velilerinde okul öncesi eğitimin herhangi bir etkisi olmadığını algıladıkları şeklinde yorumlanabilir.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde, önceki bölümde açıklanan bulgulara dayalı olarak ulaşılan sonuçlar, bu sonuçlar doğrultusunda geliştirilen öneriler yer almaktadır.

5.1.Sonuçlar

Bu araştırma, okul öncesi eğitim alan ve almayan çocuklar arasında sosyal beceriler, öz düzenleme becerileri ve duygusal zekâ gelişiminde önemli farklılık olup olmadığı ortaya koymak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın bir diğer amacı ise, çocuğu okul öncesi eğitim alan veliler ve çocuğu okul öncesi eğitim almayan veliler arasında eğitime katılım gösterme konusunda önemli bir fark olup olmadığının incelenmesidir. Ayrıca araştırmada velilerin okul öncesi eğitim ve eğitime katılım gösterme konusunda görüşleri ile sınıf öğretmenlerinin okul öncesi eğitimin ilköğretim öğrencileri üzerindeki etkileri ve aile katılımına ilişkin görüşleri incelenmiştir. Araştırmanın alt problemlerini cevaplamak üzere elde edilen bulgulara ilişkin sonuçlar şu şekildedir.

5.1.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın birinci alt problemine ilişkin sonuçlar şu şekildedir:

1. Okul öncesi eğitim alan öğrencilerin “*sosyal beceri*” düzeyi okul öncesi eğitim almayan öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksektir.
2. Okul öncesi eğitim alan öğrencilerin “*temel sosyal beceri*” düzeyi okul öncesi eğitim almayan öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksektir.

3. Okul öncesi eğitim alan öğrencilerin “*temel konuşma beceri*” düzeyi okul öncesi eğitim almayan öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksektir.
4. Okul öncesi eğitim alan öğrencilerin “*ileri konuşma beceri*” düzeyi okul öncesi eğitim almayan öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksektir.
5. Okul öncesi eğitim alan öğrencilerin “*ilişkiyi başlatma beceri*” düzeyi okul öncesi eğitim almayan öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksektir.
6. Okul öncesi eğitim alan öğrencilerin “*ilişkiyi sürdürme beceri*” düzeyi okul öncesi eğitim almayan öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksektir.
7. Okul öncesi eğitim alan öğrencilerin “*grupla iş yapma beceri*” düzeyi okul öncesi eğitim almayan öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksektir.
8. Okul öncesi eğitim alan öğrencilerin “*duygusal beceri*” düzeyi okul öncesi eğitim almayan öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksektir.
9. Okul öncesi eğitim alan öğrencilerin “*kendini kontrol etme beceri*” düzeyi okul öncesi eğitim almayan öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksektir.
10. Okul öncesi eğitim alan öğrencilerin “*saldırgan davranışlarla başa çıkma beceri*” düzeyi okul öncesi eğitim almayan öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksektir.
11. Okul öncesi eğitim alan öğrencilerin “*sonuçları kabul etme beceri*” düzeyi okul öncesi eğitim almayan öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksektir.

12. Okul öncesi eğitim alan öğrencilerin “*yönerge verme beceri*” düzeyi okul öncesi eğitim almayan öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksektir.
13. Okul öncesi eğitim alan öğrencilerin “*bilişsel beceri*” düzeyi okul öncesi eğitim almayan öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksektir.

5.1.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın ikinci alt problemine ilişkin sonuçlar şu şekildedir:

1. Okul öncesi eğitim alan öğrencilerin “*öz düzenleme becerileri*” düzeyi okul öncesi eğitim almayan öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksektir.
2. Okul öncesi eğitim alan öğrencilerin “*örgütleme ve dönüştürme becerileri*” düzeyi okul öncesi eğitim almayan öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksektir.
3. Okul öncesi eğitim alan öğrencilerin “*çalışmayı yönetme beceri*” düzeyi okul öncesi eğitim almayan öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksektir.
4. Okul öncesi eğitim alan öğrencilerin “*çevresel yapılandırma becerisi*” düzeyi okul öncesi eğitim almayan öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksektir.

5.1.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın üçüncü alt problemine ilişkin sonuçlar şu şekildedir:

- 1.Okul öncesi eğitim alan öğrencilerin “*duygusal zekâya ilişkin beceri*” düzeyi okul öncesi eğitim almayan öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksektir.

5.1.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın dördüncü alt problemine ilişkin sonuçlar şu şekildedir:

- 1.Çocuğu okul öncesi eğitim alan velilerin “*eğitime katılım gösterme*” düzeyi çocuğu okul öncesi eğitim almayan velilere göre anlamlı düzeyde yüksektir.
- 2.Çocuğu okul öncesi eğitim alan velilerin “*ev temeli katılım gösterme*” düzeyi çocuğu okul öncesi eğitim almayan velilere göre anlamlı düzeyde yüksektir.
- 3.Çocuğu okul öncesi eğitim alan velilerin “*okul temelli katılım gösterme*” düzeyi çocuğu okul öncesi eğitim almayan velilere göre anlamlı düzeyde yüksektir.
- 4.Çocuğu okul öncesi eğitim alan velilerin “*okul-aile işbirliği temelli katılım gösterme*” düzeyi çocuğu okul öncesi eğitim almayan velilere göre anlamlı düzeyde yüksektir.

5.1.5. Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Sonuçlar

Velilerin okul öncesi eğitim sürecinden neden faydalanmadıklarına ilişkin sonuçlar aşağıda yer almaktadır.

- 1.Öncelikle çocuğu okul öncesi eğitim almayan velilerin yarısına yakını maddi sıkıntılar nedeniyle çocuklarını anasınıfına göndermemektedir.
- 2.Velilerin dörtte birine yakın bir bölümü anasınıfı eğitimini gerekli görmemektedir.
- 3.Çalışmaya katılan bazı veliler okulun uzak olduğunu belirtmektedir.
- 4.Bazı veliler çocuklarının anasınıfına gitmek istemedikleri görüşündedirler.

Çocuğunu anasınıfına gönderen velilerin çocuklarını anasınıfına neden gönderdiklerine ilişkin sonuçlar şu şekildedir.

1. Çocuğu okul öncesi eğitim alan velilerin çoğunluğu çocuklarını anasınıfına okula uyum sağlaması için göndermektedirler
2. Veliler çocuklarını anasınıfına sosyalleşmesi için göndermektedirler.
3. Velilerin bir bölümü anasınıfı eğitimini gerekli görmekte bunun için çocuklarının anasınıfına göndermektedirler.

4. Velilerin bazıları ise çocuklarını anasınıfına 1. sınıfa hazırlanması için, başarılı olmaları için gönderirken, bazıları da çalıştıkları için çocuklarını anasınıfına göndermektedirler.

Velilerin anasınıfı eğitiminin çocuklarına sağladığını düşündükleri kazanımlara ilişkin sonuçlar şu şekildedir.

1. Anasınıfına giden çocuklar kalem tutma becerisini kazanmakta ve el becerileri gelişmektedir.
2. Çocuklarının okula uyum sağlamasında okul öncesi eğitimin katkısı vardır.
3. Okul öncesi eğitim çocukları sosyalleştirmektedir.
4. Okul öncesi eğitim sürecinde çocuklar özgüven kazanmaktadır.
5. Okul öncesi eğitim alan çocukların konuşma ve kendini ifade etme becerilerinin gelişmektedir.
6. Okul öncesi eğitim alan çocuklarının öz bakım ve yemek yeme alışkanlığı konusunda ilerleme kaydetmektedir.

5.1.6. Araştırmanın Altıncı Alt Problemine İlişkin Sonuçlar

Çocuğu okul öncesi eğitim alan ebeveynlerin aile katılımı ile ilgili görüşlerine ilişkin sonuçlar şu şekildedir.

1. Çocuğu okul öncesi eğitim alan velilerin yarısından fazlası aile katılımı kavramı ile ilgili uygun tanımlama yapmakta ve bilgiler vermektedir.
2. Çocuğu okul öncesi eğitim alan velilerin dörtte birine yakını ise aile katılımını evde yapılan etkinlikler olarak tanımlamaktadır.
3. Velilerin bir diğer kısmı aile katılımı kavramını okulla birlikte bir şeyler yapmak olarak tanımlamaktadır.
4. Son olarak velilerin az bir bölümü aile katılımı hakkında bir şey bilmediklerini bu kavramı daha önce duymadıkları görülmektedir.

Çocuğu okul öncesi eğitim almayan ebeveynlerin aile katılımı ile ilgili görüşlerine ilişkin sonuçlar şu şekildedir.

1. Velilerin yarısından fazlası aile katılımı kavramını daha önce duymadıklarını belirtmişlerdir.
2. Veliler aile katılımını ev ödevleri algıladıklarını belirtmiştir.
3. Veliler aile katılımını toplantı yapmak, okulla iletişim kurmak, öğretmenle karar almak olarak ifade etmişlerdir.
4. Bazı veliler de birinci sınıf eğitimi sırasında bu kavramdan rehber öğretmenlerin bahsettiğini belirtmişlerdir.

5.1.7. Araştırmanın Yedinci Alt Problemine İlişkin Sonuçlar

1. Sınıf öğretmenlerinin çocuklarda okul öncesi eğitimin etkilerine ilişkin görüşleri konusundaki sonuçlar şu şekildedir.

1. Çalışmaya katılan öğretmenlere göre, okul öncesi eğitim en çok okula uyum konusunda etkilidir.
2. Öğretmenlere göre, okul öncesi eğitim alan çocuklar küçük kas gelişiminde daha ileri düzeydedir.
3. Okul öncesi eğitim almış olan öğrencilerinin daha sosyaldir. Bu öğrenciler arkadaşlık ilişkilerinde, paylaşma-yardımlaşma ve işbirliği gibi becerilerde daha başarılıdır.
4. Öğretmenlerin bir bölümüne göre okul öncesi eğitim alan öğrenciler kolaylıkla kurallara uymaktadır.
5. Okul öncesi eğitimin alan çocuklar sayı, şekil gibi matematik ile ilgili kavramları daha kolay kavramakta ya da bilerek 1. sınıfa gelmektedir.
6. Son olarak okul öncesi eğitim sürecinin her alanda etkilidir.

5.1.8. Araştırmanın Sekizinci Alt Problemine İlişkin Sonuçlar

Öğretmenlerinin ebeveynlerde okul öncesi eğitimin etkilerine ilişkin görüşlerine ilişkin sonuçlar şu şekildedir.

- 1.Çocuğu okul öncesi eğitim almış olan veliler okulla daha ilgilidirler. Bu veliler kendilerine verilen görevleri daha fazla önemseyerek ve ciddiyetle yerine getirmektedirler.

- 2.Çocuğu okul öncesi eğitim alan veliler okul, öğretmenler ve diğer velilerle iletişim kurma konusunda daha başarılıdırlar.
- 3.Çocuğu okul öncesi eğitim alan veliler eğitime katılım göstermektedirler.
- 4.Okul öncesi eğitim sürecinden faydalanan veliler çocuklarıyla daha bilinçli ilişki kurmaktadırlar.
- 5.Çocuğu okul öncesi eğitim alan velilerin daha ılımlı ve işbirliğine açıktırlar.
- 6.Son olarak okul öncesi eğitim sürecinin velilere herhangi bir katkısı olmamaktadır.

5.2.Tartışma

Çalışma sonuçları şu şekilde değerlendirilebilir.

Araştırma sonucunda okul öncesi eğitim alan öğrencilerin sosyal beceri düzeylerinin, okul öncesi almayan öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür. Bu sonuç günümüzde önemli bir kavram olan okul öncesi eğitimin gereğini bir kez daha vurgulamakta ve birçok araştırma sonucu ile desteklemektedir. Okul öncesi eğitimin alan ve almayan çocuklarda, ilköğretimin birinci kademesinde sosyal gelişimi inceleyen araştırmalar; okul öncesi eğitim alan çocukların sosyal gelişim açısından daha avantajlı durumda olduklarını göstermektedir (Gürkan, 1979; Bilecen 1994; Uğur, 1998; Çoban, 1999; Atılgan 2001; Özbek, 2003; Kök, Tuğluk ve Bay, 2003; Sylva, Melhuish, Sammons, Blatchford ve Taggart, 2004; Güven, Önder, Sevinç, Aydın, Balat, Palut, Bilgin, Çağlak ve Dibek, 2004; Öztürk, 2008; Erbay, 2008; Schlotter, 2011). Eğitim Reformu Girişimi'nin 2008 yılı Eğitim İzleme Raporunda okul öncesi eğitimin, hem ilköğretime başlama hem de ilköğretime devam açısından önemli olduğu belirtilmiştir. Ayrıca okul öncesi eğitim sürecinin özellikle dezavantajlı gruplardan gelen çocukların bilişsel, duyuşsal ve psikomotor becerilerinin mümkün olduğunca ailevi ya da toplumsal özelliklerden bağımsız kılınmasını sağlayarak çocukların eğitim hayatlarına eşit koşullarda başlama olanağı sağladığı belirtilmektedir. .Okulöncesi eğitimin, temel amacı çocuklara her konuda iyi alışkanlıklar kazandırmak ve onları yaşadıkları kültürle bütünleştirmektir (Gürkan, 1982). Okul öncesi eğitim süreci doğal olarak çocukların diğer bireylerle birlikte olduğu, toplumsal kuralları tanıdığı ilk ortam olma özelliği taşımaktadır. Bu nedenle okul öncesi eğitimin çocukların sosyal gelişimleri üzerinde olumlu yönde etkileri beklenen bir sonuç olacağı düşünülmekte ve bu sonuç sosyal gelişimde okul öncesi eğitimin önemini bir kez daha vurgulamaktadır.

Araştırmanın nitel sonuçları da, sosyal beceriye ilişkin sonucunu destekler niteliktedir. Çalışmada öğretmenlere okul öncesi eğitimin ilköğretime etkileri sorulduğunda öğretmenler öncelikli olarak okul öncesi eğitimin en çok okula uyum konusunda etkileri olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenler kullandıkları ifadelerde okul öncesi eğitim alan çocukların okulun ilk günlerinde öğrenciler tarafından yaşanan bocalamayı yaşamadıklarını ve okulun işleyişine daha kolay ayak uydurduklarını belirtmişlerdir. Okula uyum, kuralla uyum gibi kavramlar sosyal becerilerin kapsadığı kavramlar içerisine girmektedir (Avcıoğlu, 2005). Bunun yanında öğretmenler, okul öncesi eğitim almış olan öğrencilerinin daha sosyal olduğunu açıkça belirtmişlerdir. Bu ifadeyi kullanan öğretmenler okul öncesi eğitim alan öğrencilerin arkadaşlık ilişkilerinde daha başarılı, paylaşma-yardımlaşma ve işbirliği gibi becerileri gösterebildiklerini de ifade etmişlerdir. Öğretmenlerle gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilen bu sonuçlar, okul öncesi eğitimin çocukların sosyal becerileri üzerindeki etkilerini açıkça ortaya koyması açısından önem taşımaktadır. Görüşme yapılan bir diğer grup olan çocuğunu okul öncesi eğitim kurumlarına göndermiş velilere “anasınıflı eğitimi çocuğunuza ne gibi kazanımlar sağladı?” sorusu yöneltilmiştir. Velilerin bu soruya verdikleri cevaplar çocuklarının okula uyum sağlamasında okul öncesi eğitimin katkısı olduğu şeklindedir ayrıca okul öncesi eğitimin çocuklarının sosyalleşmesini sağladığı açıkça ifade etmişlerdir. Bunun yanında çocuklarının okul öncesi eğitim sürecinde özgüven kazandığını, konuşma ve kendini ifade etme becerilerinin geliştiğini de etmişlerdir. Bu sonuçlar öğretmen ve velilerin okul öncesi eğitimin sosyal gelişime ilişkin katkıları konusundaki görüşlerinin ve araştırmanın sosyal beceriye ilişkin nicel verilerden elde edilen sonuçlarının birbirini destekler nitelikte olduğu görülmektedir. Çalışmadan elde edilen sonuçların okul öncesi eğitimin sosyal gelişimdeki önemini bir kez daha vurgular nitelikte olması açısından önem taşıdığı düşünülmektedir.

Araştırmada kapsamında okul öncesi eğitim alan ve almayan çocukların özdüzenlenme becerisi puanları da incelenmiştir. Elde edilen veriler değerlendirildiğinde okul öncesi eğitim alan öğrencilerin öz düzenleme becerisi puanlarının, okul öncesi eğitim alamayan öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür. Alan yazın tarandığında öz düzenleme becerisine okul öncesi eğitimin etkilerinin incelendiği az sayıda araştırma olduğu görülmüştür. Skibbe, Connor, Morrison ve Jewkes (2011), tarafından yapılan çalışmada, iki yıl boyunca okul öncesi eğitimin özdüzenleme becerisi üzerinde etkilerini incelemişlerdir ve çalışma sonucunda okul öncesi eğitim sürecinin özellikle 2. yılında öz düzenlemenin gelişimine olumlu etkiler sağladığı ortaya çıkmıştır. Ülkemizde Yıldız (2009), özel ve devlet okullarında okul öncesi eğitim alan çocuklarda öz düzenleme becerilerini incelemiş ve okul öncesi eğitimin çocukların öz düzenleme becerilerine olumlu katkılar sağladığına ilişkin sonuçlar elde etmiştir. Bu çalışmalar okul öncesi eğitimin öz düzenleme becerisi üzerindeki etkilerini ortaya koyması açısından araştırmanın sonucunu destekler niteliktedir. Ayrıca Raffaelli, Marcela, Crockett, Lisa, Shen (2005) ise, çocuklarda özdüzenlemenin gelişimini inceleme amacıyla gerçekleştirdikleri boylamsal çalışmalarında: öz düzenleme düzeylerinin erken çocukluktan orta çocukluğa kadar artış gösterdiği fakat orta çocukluktan erken ergenliğe kadar sonucuna ulaşmıştır (akt. İsrail, 2007). Bu sonuç ise öz düzenlemenin gelişimde okul öncesi eğitimin önemini vurgulaması açısından önem taşımaktadır.

Öz düzenleme becerileri ile ilgili yapılan araştırmalar, özdüzenleme ile akademik başarı arasında yüksek bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur (Bronson, 2000; Pintrich, 2004; Young, 2005). Bireyin bir hedefe ulaşmak için kendi duygu, düşünce ve davranışlarını yönlendirmesi (Zimmerman, 2002) olarak tanımlanan öz düzenlemenin gelişimi ile ilgili olarak ise küçük yaşların önemini vurgulanmaktadır (Raffaelli, Marcela, Crockett, Lisa, Shen, 2005; Bronson, 2000). Bu bilgiler öz düzenlemenin bireyler için başarıda önemli bir unsur olduğu göstermektedir. Öz düzenleme ile ilgili bir diğer önemli nokta bu becerilerin gelişiminin büyük bölümünün erken dönemde

tamamlanmasıdır. Araştırma sonucunda okul öncesi eğitimin öz düzenleme becerileri üzerindeki olumlu etkilerine ulaşılması, okul öncesi eğitimin önemini de bir kez daha vurgulayan değerli bir sonuçtur. Ayrıca okul öncesi eğitimde çocuklarda özdüzenleme becerilerinin gelişiminin desteklenmesine yönelik çalışmaların arttırılmasının çocukların ilerideki akademik başarıları açısından büyük önem taşıdığı düşünülmektedir.

Araştırmada ele alınan bir diğer konu duygusal zekâdır. Çalışmada okul öncesi eğitim alan öğrencilerin duygusal zeka puanlarının, okul öncesi eğitim alamayan öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür. Alan yazın tarandığında duygusal zekanın okul öncesi ve ilköğretim 1. sınıf düzeyinde incelendiği az sayıda araştırma olduğu görülmüştür. Ayrıca doğrudan okul öncesi eğitimin duygusal zeka düzeyine yönelik çıktılarını inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ancak çalışma sürecinde veli ve öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucu elde edilen nitel veriler duygusal zekaya ilişkin sonucu destekler nitelikte boyutlar taşımaktadır. Görüşmelerde okul öncesi eğitim almış olan öğrencilerinin daha sosyal olduğunu belirten öğretmenler okul öncesi eğitim alan öğrencilerin arkadaşlık ilişkilerinde daha başarılı olduklarını, paylaşma-yardımlaşma ve işbirliği gibi becerileri gösterebildiklerini belirtmişlerdir. Veliler ise okul öncesi eğitimin çocuklarının sosyalleşmesini sağladığını, kendini ifade becerilerinin geliştiğini ve özgüven kazandıklarını belirtmişlerdir. Bu sonuçlar okul öncesi eğitimin çocuklarda duygusal zekaya ilişkin becerilerin gelişimine katkı sağladığı göstermektedir ve araştırmanın nitel sonucu olan okul öncesi eğitim alan çocukların almayan çocuklara göre anlamlı düzeyde yüksek duygusal zeka puanlarını da destekler nitelik taşımaktadır.

Sonuç olarak duygusal zeka zihinsel bir beceriler bütünü olarak tanımlanmaktadır. Yüksek duygusal zeka düzeyi sadece duygulara sahip olmak değil, aynı zamanda onların ne anlama geldiğini anlamaktır. Weisinger (1998) duygusal zekayı duyguların akıllıca kullanılması olarak tanımlamıştır. (akt:

Selçioğlu-Demirsöz, Kocabaş, 2008). Geliştirilebilir bir zeka olarak tanımlanması, duygusal zekaya eğitim açısından özel bir önem yüklemektedir. Yeni öğrenmeler olduğunda bu öğrenmelerin beyinde yeni nöronların oluşmasına ve var olan nöronlar arasında yeni bağlantılar kurulmasına imkan vermesi, dikkate değer bulgular arasındadır (akt. Çakan, 2002:89). Mayer ve Salovey (2004), pozitif duygunun, hafıza örgütlemesini geliştirebileceğini; bu sayede bilişsel materyallerin daha iyi bütünlenebileceğini ve çeşitli fikirler arası ilişkisinin daha kolay görülebileceğini belirtmişlerdir. Bu bilgilerden yola çıkarak, duygusal zeka gelişimini destekleme amacıyla, eğitim-öğretim ortamları geliştirilebilir ve zekanın farklı türleri ya da boyutları olduğu gerçeğine göre düzenlenerek, öğrencilerin gelişmesine katkıda bulunabilir. Duygusal yüz ifadelerini tanıma becerisinin, okul öncesi ve ilkokul yıllarında hızlı bir gelişme gösterdiği de çeşitli çalışmalarda ortaya konmuştur (Boyatzis ve ark. 1993, Camras ve Allison 1985, Profyt ve Whissel 1991, Sayıl 1996, akt.,Tuğrul, 1999). Bu bilgilere ek olarak Ergin (2007), çocukluk döneminde duyguların gelişimini incelediği çalışmasında, iletişim kapsamında yer alan duyguları tanıma, duyguları ifade edebilme, duyguları kontrol edebilme becerilerinin doğumdan itibaren çocuklarda nasıl geliştiğini incelemiştir. Çalışmada iletişim becerisi gelişmiş çocukların, yaşlıları tarafından daha kolay kabul edildiği, sosyal mesafeyi daha kolay ayarlayabildikleri tespit edilmiştir. Erken yaşlarda duyguları geliştirmenin sonraki yıllarda ortaya çıkabilecek iletişim sorunlarını önlemede etkili olacağı, en önemlisi okul öncesi dönemde geliştirilen bu becerilerin ilköğretim döneminde ve yaşamın ileri yıllarında da etkisini sürdürebileceği ve daha kalıcı olabileceği belirtilmiştir.

Duygusal zekâ gelişiminde kritik dönemler olan okul öncesi çocuklarından başlayarak ilköğretim sürecinde aile ve öğretmenler tarafından verilecek eğitim çocuğun gelişiminde büyük önem taşımaktadır. Çocuklara okunan hikâyeler, öğretilen oyunlar, seçilen oyuncaklar, izletilen çizgi karakterler çocuğun duygusal gelişimine yön verecektir. Böylelikle duygusal zekâ eğitimi okul öncesi ve ilköğretimden başlayıp tüm yaşam boyunca devam eder. İnsan yaşamındaki en önemli dönemlerden olmasından dolayı özellikle

çocukluk döneminde duygusal zekânın gelişimine anne-baba ve öğretmenlerin özen göstermesi gerekmektedir.

Araştırma kapsamında okul öncesi eğitim alan ve almayan çocukların ebeveynlerinin aile katılım puanları da incelenmiştir. Elde edilen veriler değerlendirildiğinde okul öncesi eğitim alan öğrencilerin ebeveynlerinin aile katılım puanlarının, okul öncesi eğitim almayan öğrencilerin ebeveynlerine göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür. Aile katılımı konusu özellikle okul öncesi eğitimde çok önemsenen bir kavram olmasına rağmen okul öncesi eğitimin aile katılımı üzerindeki etkilerini inceleyen bir çalışma henüz gerçekleştirilmemiştir. Bu durum çalışmanın özgün olduğunu göstermektedir. Araştırmada veliler ve öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen veriler ise aile katılımına ilişkin sonucu destekler niteliktedir. Çalışmada velilerin aile katılımına ilişkin bilgilerini belirlemek amacı ile çocuğunu okul öncesi eğitim almış ve çocuğu okul öncesi eğitim almamış velilere “*aile katılımı nedir?*” sorusu yöneltilmiştir. Çocuğu okul öncesi eğitim alan veliler aile katılımı kavramı ile ilgili uygun tanımlama yaparken, çocuğu okul öncesi eğitim sürecinden faydalanmayan veliler aile katılımı kavramını daha önce duymadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler ise öncelikle çocuğu okul öncesi eğitim almış olan velilerin okulla daha ilgili olduklarını ve eğitime katılım gösterdiklerini belirtmişlerdir. Bu ifadeyi kullanan öğretmenler çocuğu okul öncesi eğitim alan velilerin okulla daha ilgili olduklarını kendilerine verilen görevleri daha fazla önemseyerek ve ciddiyetle yerine getirdiklerini, okulla iletişim kurma konusunda daha başarılı olduklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler ifadelerinde bu velilerin okul yönetimi, öğretmenler ve diğer velilerle iletişim kurma konusunda daha etkin ve atak olduklarını ve bu velilerin daha ılımlı ve işbirliğine açık olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenler özellikle bu velilerle hedeflerini daha rahat paylaşabildikleri ve velilerden daha fazla destek gördüklerini belirtmişlerdir. Araştırma kapsamında gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilen bu veriler okul öncesi eğitimde uygulanan aile katılımı çalışmalarının sonuçlarını

yansıtması açısından önem taşımakta aynı zamanda araştırmanın nicel verilerini de destekler nitelik taşımaktadır.

Ülkemizde okul öncesi eğitim 2006 yılından beri aile katılımlı bir program çerçevesinde yürütülmektedir. Yazar, Çelik ve Kök (2008) araştırmalarında okul öncesi eğitim programını aile katılımı açısından incelemiş ve araştırma sonucunda 2006 Okul Öncesi Eğitim Programında aile katılımı konusuna geniş bir biçimde yer verildiği görülmüştür. Sonuç olarak erken dönem eğitim sürecinde yapılan aktiviteler ailelerden destek alan bir yaklaşımla işlenmektedir. Bu nedenle çocuğu okul öncesi eğitim sürecine dahil olan ebeveynler kendileri de eğitim öğretim süreçlerine aktif olarak dahil olma şansı yakalamakta ve bazı kazanımlar elde etmektedirler. Bekyürek (2008) tarafından yapılan çalışma sonucunda, okula sürekli gelen velilerin ara sıra gelen velilere göre daha olumlu bir tutum içerisinde olduğu görülmüştür. Şahin (2004) tarafından gerçekleştirilen araştırma sonucunda ise, yapılan aile katılım çalışmaları ile ilgili olarak anne babaların çocuklarını ve okulu daha iyi tanıdıkları, okul ile aileler arasındaki ilişkinin daha da güçlendiği ayrıca aile katılım çalışmalarının sürmesini istedikleri ortaya çıkmıştır. İlköğretim döneminde aile katılımı çalışmalarını incelediğimizde ise son yıllarda özellikle proje ödevlerinin gündeme gelmesi ile aile katılımı kavramı ilgili çalışmaların başladığı görülmektedir.

Özellikle okul öncesi dönem ve ilköğretim döneminde okul ve ailenin işbirliği ile çocuğu desteklemesi büyük önem taşımaktadır. Aile katılımı uygulamalarının etkileri üzerinde yapılan çalışmalar, aile katılımının öğrencilerin başarılarını artırdığını, katılım, güdülenme ve kendine güven duygusunun gelişmesini ve onların okul ile öğretmenlere yönelik olumlu tutumlar geliştirmelerini sağladığını göstermektedir (Pehlivan, 1997; Hoover-Dempsey, Walker, 2002; Gürşimşek, Girgin, Harmanlı ve Ekinci, 2002; Seviç ve Evirgen, 2003; Çelenk, 2003; Brooks, 2004; Mc Wayne, Hampton, Funtuzza, Cohen, Sekino, 2004; Arslan ve Nural, 2004; Mo ve Singh, 2008,

Kotaman, 2008; İpek, 2011). Çocuğun gelişim ve eğitiminde bu denli etkileri olan aile üyelerinin, çocuk gelişimi ve eğitimi konularında bilgilendirilmeleri ve bilinçlendirilmeleri, bir program dahilinde eğitilmeleri ya da en azından çocukları ile ilgili eğitim yaşantılarına katılarak etkileşimde bulunmalarının sağlanması büyük önem taşımaktadır (Gürşimşek, 2003). Aile katılımı konusunda yapılan çalışmaların bir diğer önemli sonucu, genelde okulla ilgili bilgileri anne babalara öğrencilerin iletmesi sonucu, yönetici ve öğretmenlerle anne babaların birbirlerini tanımadıklarını göstermektedir (Koçak, 1991). Anthony (2008), ailelerin okula yönelik ilgi yetersizliğinin temelinde, okul yönetimi ve öğretmenlerle iletişimsizlikten kaynaklanan yanlış anlamaların ve şüphelerin bulunduğu belirtmektedir. Okul öncesi dönemde gerçekleştirilen aile katılımı çalışmaları aile ve okul arasında tanışmayı ve kaynaşmayı sağlayan bir köprü olarak nitelendirilebileceği ve erken dönemde aile katılımı çalışmaları ile karşılaşan velilerin ilköğretim döneminde daha tecrübeli ve katılıma açık veliler olmalarını sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca çocuk, okul ve aile üzerinde olumlu etkileri vurgulanan aile katılımı uygulamalarının ilköğretim döneminde devam etmesinin bu eğitim sürecinin verimliliği açısından büyük önem taşıdığı düşünülmektedir.

Araştırmada elde edilen diğer nitel veriler incelendiğinde velilerin okul öncesi eğitimden beklentilerinin çocuklarının okula uyum sağlaması sosyalleşmesi, 1. sınıfa hazırlanması gibi ifadeler kullandıkları görülmüştür. Bu ifadeler okul öncesi eğitimin etkilerini inceleyen araştırmaların sonuçları ile paralellik göstermektedir. Bu nedenle velilerin okul öncesi eğitimden beklentilerinin bilinçli olduğu söylenebilir. Daha sonra velilere anasınıfına giden çocuklarının kazanımları sorulmuş veliler çocuklarının kalem tutma becerisini kazandığından ve el becerilerinin geliştiğinden, okula uyum ve sosyalleşme konusunda okul öncesi eğitimin etkisinden, çocuklarının özgüven kazandığından, konuşma ve kendini ifade etme becerilerinin geliştiğinden bahsetmişlerdir. Ayrıca veliler çocuklarının öz bakım becerileri ile yeme alışkanlıklarında da olum yönde kazanımları olduğunu belirtmişlerdir. Çalışmaya katılan öğretmenler ise okul öncesi eğitimin alan çocukların okula

uyum konusunda daha başarılı olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenler, okul öncesi eğitimin özellikle çocukların küçük kas gelişimi için etkili olduğunu öğrencilerinin kalem tutma becerisini doğru olarak kazanmış olarak 1. sınıfa geldiğini ve daha sosyal olduğunu belirtmiştir. Son olarak okul öncesi eğitim sürecinin her alanda etkilerini gördüklerini belirtmişlerdir. Araştırmadan elde edilen bu sonuçlar öğretmen ve velilerin okul öncesi eğitimin etkileri konusunda okula uyum, sosyalleşme, küçük kas gelişimi konularında paralel fikirlere sahip olduklarını göstermektedir. Özellikle okula uyum ve sosyalleşme kavramları okul öncesi eğitimin doğal sonuçları olarak düşünülebilir ayrıca okul öncesi dönemde küçük kas gelişiminin desteklenmesi okul olgunluğu çalışmalarının sonuçları ile desteklenmektedir (Kılıç, 2008; Siva, 2008; Pehlivan, 2006; Esaspehlivan, 2006).

Araştırmanın nitel sonuçlarından biri de velilerin “niçin okul öncesi eğitim sürecinden faydalanmadınız sorusu” na verdiği yanıtların çözümlemesidir. Velilerin öncelikle maddi sıkıntılar nedeniyle çocuklarını anasınıfına göndermediklerini ifade ettikleri görülmüştür. Bu sonuç ülkemizde okul öncesi eğitimin hala paralı bir eğitim süreci olarak algılandığını göstermektedir. Anasınıflarında velilerden cüzi miktarda para toplansa da bu ücretin velilere maddi sıkıntı yarattığı görülmektedir. Günümüzde sıkça tartışılan bir konu olan okul öncesi eğitimin zorunlu eğitim kapsamına alınması ile okul öncesi eğitimi paralı eğitim statüsünden kurtararak daha fazla çocuğun bu eğitim sürecinden faydalanmasını sağlayacağı düşünülmektedir. Velilerin dörtte birine yakın bir bölümünün ise anasınıfı eğitimini gerekli görmediklerini ya da çocuklarının anasınıfına gitmek istemediğini ifade etmeleri oldukça düşündürücü bir sonuçtur. Bu sonucun okul öncesi eğitim sürecinin öneminin henüz tam anlaşılamamış olmasının göstergesi niteliğinde olduğu düşünülmektedir. Araştırmanın sonuçları ışığında geliştirilen öneriler aşağıda yer almaktadır.

5.3.Öneriler

5.3.1. Araştırmacılara Öneriler

1. Okul öncesi eğitimin sosyal beceriler, öz düzenleme becerileri ve duygusal zekâ üzerindeki etkilerine ilişkin farklı örneklemde ve farklı yaş gruplarını kapsayan araştırmaların yapılmalıdır.
2. Farklı örneklemde okul öncesi eğitimin aile katılımı üzerindeki etkilerinin incelenmelidir.
3. Okul öncesi eğitimin aileler üzerindeki etkileri ise farklı konu başlıkları ve farklı ölçme araçları ile çalışılmalıdır. Yapılacak aileye ilişkin çalışmaların okul öncesi eğitimin aileye ilişkin çıktıları ortaya konulmalıdır.

5.3.2. Uygulayıcılara Öneriler

1. Okul öncesi eğitim almayan çocukların sosyal beceri düzeylerini geliştirmeye yönelik ek çalışmalar yapılmalıdır.
2. Birinci sınıftan başlayarak ilköğretim döneminde öğrencilere özdüzenleme becerileri kazandırmaya yönelik çalışmalar düzenlenmelidir.
3. Birinci sınıftan başlayarak ilköğretim sürecinde de duygusal zekâ gelişimini destekleyen çalışmalara yer verilmelidir.
4. İlköğretim düzeyinde özellikle okul öncesi eğitim sürecinden faydalanmamış velilere yönelik katılım ve işbirliğine yönelik rehberlik çalışmaları yapılmalıdır.

5. İlköğretim düzeyinde öğrencilerin eşit fırsatlar elde etmesi için okul öncesi eğitim almayan öğrencilere yönelik sosyal-duygusal süreçler, özdüzenleme becerileri ve duygusal zekâ destekleme programları geliştirilmelidir.
6. Okul öncesi öğretmenleri özellikle aile katılımı çalışmalarını titizlikle uygulamalarının ve aileleri ilköğretim eğitimi konusunda da bilinçlendirmelidir.
7. Sınıf öğretmenleri okul öncesi eğitim alan ve almayan çocuklar arasındaki olabilecek farklara yönelik bilinçlendirilmeli, özellikle okul öncesi eğitim almayan çocuklar belli başlı konularda desteklemelidir.
8. Sınıf öğretmenleri özellikle okul öncesi eğitim sürecinden faydalanmayan velileri aile katılımı konusunda bilinçlendirmelidir.
9. Aileler okul öncesi eğitim konusunda bilinçlendirilmelidir.

5.3.3. Yöneticilere Öneriler

1. Çocuklarını her koşulda okul öncesi eğitimden yararlandırmalıdır.
2. Okul öncesi eğitim ile ilgili araştırma sonuçlarından yola çıkılarak okul öncesi eğitim zorunlu eğitim kapsamına alınmalıdır.

KAYNAKÇA

- Abbak, B.S.(2008). Okul öncesi Eğitim Programlarındaki Aile Katılımı Etkinliklerinin Anasınıfı Öğretmenleri ve Ebeveyn Görüşleri Açısından İncelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans tezi, Çukurova Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Acar T, F. (2001). Duygusal Zeka Yeteneklerinin Göreve ve İnsana Yönelik Liderlik Davranışları İle İlişkisi, Yayımlanmamış Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Akçamete, G., ve Avcioğlu H. (2005) Sosyal becerileri değerlendirme ölçeğinin (7-12 yaş) geçerlik ve güvenirlik çalışması.Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 5(2), 61–77.
- Akkaya, E., (2007).öğretmenlerin ve velilerin okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan aile katılım çalışmalarına ilişkin görüşleri. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Akkök, F. (1996). İlköğretimde Sosyal Becerilerin Geliştirilmesi, Anne-Baba El Kitabı, Ankara; Meb Yayınları.
- Akkök, F. (1999). Ailelerin Eğitim Sürecine Katılımı. İlköğretimde Rehberlik, Edt. Kuzgun, Y. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Akman, B. ; Üstün, E.; Kargı, E. (2003). The Importance of Teaching Social Skills to Handicapped Children. OMEP 2003 World Council and Conference , Kuşadası, Turkey, 5-11 October 2003, sayfa: 220-222.

- Aktaş Arnas,Y., (2011). "Okul Öncesinde Aile Katılımı". Aile Eğitimi ve Okul Öncesinde Aile Katılımı Yaşare Aktaş-Arnas (Ed.). Ankara :Vize Yayıncılık.
- Alpar, R. (2003). Uygulamalı Çok Değişkenli İstatiksel Yöntemlere Giriş, Ankara: Nobel Yayınları.
- Anthony, C.M., (2008). Parental Involvement: An Examination Of Barriers, Perceptions, And Strategies That Effect The Relationship Between Parent And School, Yayımlanmamış Doktora Tezi. Walden University , College Of Education,
- Aral, N., Kandır, A. ve Can Yaşar, M.,(2002). Okul Öncesi Eğitim, Okul Öncesi Eğitim Programı. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Argun, Y. (2006). Anne Baba ve Öğretmenlerin Öğrenilmiş Güçlülü ile Okul Öncesi Çocukların Davranışsal-Duygusal Güçlülüğü ve Kendilik Algısı Arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniveristesi Eğitimi Bilimleri Enstitüsü.
- Arıkan, S. (2007). İlköğretim okullarında çocukları olan ana babaların eğitim gereksinimlerinin saptanması ve okulların bu gereksinimleri karşılamadaki mevcut durumu. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Arslan, Ü., Nural, E. (2004). Okul Öncesi Eğitiminde Okul-Aile İş Birliğinin Önemi, Milli Eğitim Dergisi, S. 162.
- Atay, M. (2005). Çocukluk Döneminde Gelişim. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Atılğan, G. (2001). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden Ve Etmeyen İlköğretim I. Kademe Ve I. Devre Öğrencilerinin Sosyal Beceri Özelliklerinin Karşılaştırılması. Yayımlanmamış

Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Avcıoğlu (2003), Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklara Sosyal Becerilerin Öğretilmesinde İşbirlikçi Öğrenme Yöntemi İle Sunulan Öğretim Programının Etkiliğinin İncelenmesi, Omep Dünya Konsey Toplantısı ve Konferansı Bildiri Kitabı, Cild:1. Ankara: Ya-pa yayınları.

Avcıoğlu, H. (2001). İşitme Engelli Çocuklara Sosyal Becerilerin Öğretilmesinde İşbirlikçi Öğrenme Yaklaşımı İle Sunulan Öğretim Programının Etkililiğinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Özel Eğitim Anabilim Dalı.

Avcıoğlu, H. (2005). Etkinliklerle sosyal beceri öğretimi (2. baskı). Ankara: Kök Yayıncılık.

Aydemir, İ. (2008). İlköğretimde öğrenci ve öğretmen performansını etkileyen veli etkinlikleri (Tuzla Örneği).Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Bacanlı, H. (1999 a) Edt. Sosyal Beceri Eğitimi. İlköğretimde Rehberlik. Ankara: Nobel yayıncılık.

Bacanlı, H. (1999 b). Sosyal Beceri Eğitimi. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Bacanlı, H., (1997), Sosyal İlişkilerde Benlik Kendini Ayarlamanın Psikolojisi, İstanbul: MEB Yay.

Balcı, A. (2005). Sosyal Bilimlerde Araştırma: Yöntem Teknik ve İlkeler. Ankara, Pegema Yayıncılık.

Baltaş, Z. (2006). Duygusal Zeka, İstanbul: Remzi Kitabevi.

- Bar-On R.(1997). The Emotional Intelligence Inventory (EQ-I): Technical Manual, Toronto, Canada: Multi Health Systems.
- Bar-On, R. (2000), Emotional and social intelligence: insights from the Emotional Quotient Inventory (EQ-i). In R. Bar-On, & J. D. A. Parker (Eds.), Handbook of emotional intelligence (pp. 363 388). San Francisco, CA:Jossey-Bass.
- Basaran, E. (1996). Egitim Yönetimi. Ankara: Yargıcı Matbaası.
- Başal, H.A. (1998). Erken Çocukluk Eğitime Giriş. Bursa: Uludağ Üniversitesi Basımevi.
- Başal, H.A. (2003). Sosyal Gelişim. Gelişim ve Psikoloji. Morpa: İstanbul.
- Başaran, S. ve Koç, F. (2000). Ailenin Çocuğun Okuldaki Eğitimine Katılım Sorunları ve Katılımın Sağlanması İçin Alternatif Bir Model. Ankara: MEB Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı.
- Bayhan, S., P., İ.Artan. (2004).Çocuk Gelişimi ve Eğitimi, İstanbul:Morpa.
- Bekyürek, O. (2008), “İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Öğrenci Velileriyle İletişimde Karşılaştıkları Sorunlar İstanbul İli Bahçelievler İlçesi Örneği”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bender, Tekin, M. (2006). Resim-İş Eğitimi Öğrencilerinde Duygusal Zekâ ve Yaratıcılık ilişkileri. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bilecen, N.(1995).”İlkokul birinci Sınıfın Amaçlarına Ulaşmada Anasınıfına Devam Etme ve ya Etmemenin Etkisi”. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Binbaşıoğlu, C., (1978). Eğitim Psikolojisi. Ankara: Binbaşıoğlu Yayınevi.
- Boekaerts, M., (2002). Motivation to learn. Educational Practices Series. 10:1-27.
- Boyatzis, R.E., Goleman, D., and Rhee, K. (2000). Clustering competence in emotional intelligence: Insights from the Emotional Competence Inventory (ECI)s. In R. Bar-On and J.D.A. Parker (eds.), Handbook of emotional intelligence. San Francisco: Jossey-Bass, pp. 343-362.
- Bronson, M.B. (2000). Self-regulation in early childhood: Nature and nurture. New York: Guilford.
- Buckley, M., Storino, M., Saarni, C. (2003). Promoting Emotional Competence in Children and Adolescents: Implications for School Psychologists. School Psychology Quarterly, 18 (2), 177-191.
- Büyükkaragöz, S. (1993), “Ana Babalarla, Öğretmenlerin Okulöncesi Eğitim Programı Hakkındaki Görüşleri”, 9. YA-PA Okulöncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri, İstanbul. YA-PA, 66-76.
- Büyüköztürk, Ş (2002). Faktör analizi: Temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, (32)(470-483).
- Büyüköztürk, Ş. (2006). Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı. PegemA Yayınları, Ankara.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2011). Bilimsel Araştırma Yöntemleri (8. Baskı). Ankara: Pegem Yayınları.

- Cabı, E., (2009). Öz Düzenlemeye Dayalı Karma Öğretiminin Öğrenci Başarısı ve Motivasyonuna Etkisi. Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Calp, M. (2003). İlkokuma Yazma Öğretimi. Konya: Eğitim Kitabevi.
- Can Yaşar, M. (2001). Okul öncesi eğitim kurumlarında ailenin eğitime katılımı. Gazi Üniversitesi Anaokulu-Anasınıfı Öğretmen El Kitabı. İstanbul:YA-PA.
- Can, B. (2009). İlköğretim programının uygulanması sürecinde velilerin katılımları ve okula ilişkin tutumları. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Osmangazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Cantürk Günhan, B. ve Başer, N. (2008). Probleme Dayalı Öğrenme Yönteminin Öğrencilerin Matematiğe Yönelik Tutumlarına ve Başarılarına Etkisi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8 (1). 119-134.
- Castro, Dina C., Donna M. Bryant, Ellen S. Peisner-Feinberg ve Martie L. Skinner (2004). "Parent involvement in Head Start programs: The Role of Parent, Teacher and Classroom Characteristics," Early Childhood Research Quarterly, 19(3), pg. 413–430.
- Cemaloğlu, N. ve Yıldırım, K. (2005). İlkokuma yazma öğretimi. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Ciarrochi, Joseph; Chan, Amy; Caputi, Peter (2000). "A Critical Evaluation of the Emotional Intelligence Construct", Personality and Individual Differences. 28,539-561.
- Cloud, H., Townsend, J. (1996). Anne Faktörü, 2. Baskı, İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Collins, J.and Collins, M. (1992). Social Skills Training and Skilled Hepler. West Sussex, England: Willey & Sons. P:43.

- Combs, M.L., Slably, D.,A., (1977). Social Skills Traning With Children. Advences in clinical child pscyhology. New York: Plenu Pres.
- Cömert, D., Güleç, H. (2004). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Aile Katılımının Önemi: Öğretmen-Aile- Çocuk ve Kurum. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi. 6 (1) : 131-145
- Creswell, J. W. (2003). Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches. ThousandOaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Çağdaş, A. ve Secer, Z. (Ed). (2004). Mutlu ve Sağlıklı Yarınlr İçin Anne-Baba Eğitimi. Konya: Eğitim Kitapevi.
- Çakan, M. (2002). Bilişsel stil ile zeka kavramlarının öğrenci başarısı açısından irdelenmesi ve taşıdıkları önem. Eğitim Araştırmaları, 8, 86-95.
- Çakar, U.,Arbak, Y. (2004). Modern Yaklaşımlar Işığında Değişen Duyguü-Zeka İlişkisi ve Duygusal Zeka. Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. 6,3.
- Çataloluk, C. (1994) “Farklı Sosyo Ekonomik ve Kültürel Ortamda Yetişen Çocukların Okul Olgunluğu Açısından Karşılaştırılması”. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çelenk, S. (2003). Okul-Aile İşbirliği ile Okuduğunu Anlama Arasındaki İlişki.Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 24, 3-39.
- Çetin, F.,Bilbay, A.,Kaymak, D. (2002). Araştırmadan Uygulamaya Çocuklarda Sosyal Beceriler Grup Eğitimi. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Çetin, S., Gelbal, S., (2008). Öz düzenlemeli öğrenme üzerine bir çalışma. 1002- 1005. (<http://www.ietc2008.anadolu.edu.tr/online.php>).

- Çınar, F. (1990). "The Effects of Early Childhood Education On Children's Social Development". Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Boğaziçi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çiltaş, A. (2011) .Eğitimde Öz-Düzenleme Öğretiminin Önemi Üzerine Bir Çalışma, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Sayı 5 (3):Güz.
- Çiltaş, A. ve Bektaş, F. (2009). Motivation and self-arrangements skills of primary school students'into mathematics lesson. An International Journal Social Sci. and Humanities, 28,152-159.
- Çoban, M.(1999). Anaokuluna Giden ve Gitmeyen Çocukların Sosyalleşme Düzeyleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çömlekçi, N. (2001). Bilimsel araştırma yöntemi ve istatistiksel anlamlılık sınamaları. Ankara: Bilim Teknik Yayınevi.
- Çubukçu, Z. ve Gültekin, M. (2006). İlköğretimde öğrencilere kazandırılması gereken sosyal beceriler, Bilig, 37, 155-174.
- Davaslıgil, Ü. (1985). Farklı Sosyo Ekonomik ve Kültürel Çevreden Gelen I. Sınıf Çocuklarının Dil Gelişimine Okulun Etkisi. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları.
- Decker, J., Majerczyk, D. (2000). Increasing Parent Involvement: Through Effective Home/school Communication. Saint Xaver University. Chicago-İllinois. Yayınlanmamış Proje Raporu.Dempsey Walker.pdf
- Dinç, B (2002). "Okulöncesi Eğitimin, 4-5 Yaş Çocuğunun Sosyal Gelişimine Etkileri Konusunda Öğretmen Görüşleri". Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Dinç, B. , Gültekin, M. (2003). Okul öncesi eğitimin 4-5 yaş çocuğunun sosyal gelişimine etkileri konusunda öğretme görüşleri. Omep 2003 Dünya Konsey Toplantısı ve Konferansı Bildiri Kitabı. Ankara:Ya-Pa Yayınları.
- Dinçer, Ç. (2003), Babaların 3-6 Yaş Grubundaki Çocukların Eğitimine Ve Bakımına Katılım Durumlarının İncelenmesi. Omep 2003 Dünya Konsey Toplantısı Ve Konferansı Bildiri Kitabı. Ankara:Ya-Pa Yayınları.
- Dökmen, Ü. (2001). Evrenle Uyumlasma Sürecinde Varolmak Gelmek Uzlasmak (4.Baskı), İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Dönmezer, İbrahim (1997) Ailede İletişim ve Etkileşim . İstanbul: Sistem Yayınları.
- Duffy, B. (1998). Supporting Creativity and Imagination in The Early Years. Buckingham: Open University Press.
- Dündar,Ş. (2003). İlköğretim üçüncü sınıf hayat bilgisi dersinde öğrenme paketi kullanımının öğrencinin başarısına tutumuna ve yaratıcılığına etkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Elias C. and Berk, L. (2002). Self-regulation in young children: Is there a role for sociodramatic play? Early Childhood Research Quarterly, Volume 17, Issue 2, Summer 2002,Pages216-238.
- Ensari, H; Zembat, R. (1999). Marmara Üniversitesi Anaokulu ve Anasınıfı Öğretmeni El Kitabı. İstanbul: Ya-pa yayınları.
- Epstein, J.L. (1995). School/Family/Community partnership: Caring for the Children we Share”. Phi Delta Kappan, Vol.76(9), 701-712.
- Erbay, E., (2008). Okul Öncesi Eğitim Alan ve Almayan İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Becerilere Sahip Olma Düzeyleri.

Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi,
Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Erdem, A. R. (1998) .21 Yüzyıla Girerken Nasıl Bir İnsan Modeli
Yetiştirelim. Ankara: Anı Yayıncılık.

Erdem, M. ve Akman Y.,(1998). Gelişim Öğrenme ve Öğretme. Ankara:
Arkadaş Yayınevi.

Ergin, H.,(2007). “Çocukluk Döneminde Duyguların Gelişimi”. Uluslar
arası Duyusal Zekâ ve İletişim Sempozyumu. Volume 1, İzmir:
Ege Üniversitesi İletişim Fakültesi. s.420

Ertürk, S. (1972) Eğitimde Program Geliştirme Ankara: Yelken Tepe
Yayımları.

Eryorulmaz, A. (1993), “Kurumsal Okulöncesi Eğitimde Ailenin Rolü”, 9.
Ya-Pa Okulöncesi Eğitimi Yaygınlaştırma Semineri, İstanbul

Esaspehlivan, M. (2006). Okulöncesi Eğitim Kurumuna Gitmiş ve
Gitmemiş 78 ve 68 Aylık Çocukların Okula
Hazırlanışlarının Karşılaştırılması. Yayımlanmamış
Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Evans, GW., Rosenbaum J (2008) Self-regulation and the income-
achievement gap. Early Child Res Quarterly: 23:504–514.

Fantuzzo, J., Tighe, E., Childs, S. (2000), “Family Involvement
Questionnaire: A Multivariate Assessment Of Family
Participation In Early Childhood Education”, Journal of
Educational Psychology, 92(2), 367–370.

Fidan, N., Erden, M. (2002). Eğitime Giriş. Ankara: Alkım Yayıncılık.

Gander, M. J. and Gardiner, H. W. (1998). Çocuk ve Ergen Gelişimi,
(Çev.Bekir Onur) Ankara: İmge Kitabevi.

- Genç ve Senemoğlu (2001)Senemoğlu, N. , ve Genç, Ş. , (2001). İlköğretimde Etkili Öğretme ve Öğrenme Öğretmen El Kitabı Modül 12 Okulöncesi Eğitim. M.E.B. Ankara.
- Gizir, Z. (2002). “Anaokuluna Devam Eden Dört-Beş Yaş Çocuklarında Sosyal Davranışların Gelişimi ile Benlik Saygısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi.”. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Goleman, D. (1998). Working with emotional intelligence. New York: Bantam Books.
- Goleman, D.(1995). Duygusal Zeka, Neden IQ’dan Daha Önemlidir? İstanbul: Varlık Yayınları.
- Graue, E., Brown, C.P. (2003), “Preservice Teacher’s Notions of Families And Schooling”, Teaching and Teacher Education 719-735
- Green, S. B., Salkind, N. J. ve Akay, T. M.(2000). Using SPSS for Windows: Analyzing and Understanding Data. New Jersey: Prentice Hall.
- Gülbahar, Y., Büyüköztürk, Ş. (2008). Değerlendirme tercihleri ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 35: 148-161.
- Güleç, H., Cömert D., (2004).“Okulöncesi Eğitim Kurumlarında Aile Katılımının Önemi: Öğretmen-Aile-Çocuk ve Kurum” Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,C-VI, S-1, Ss-131-145, Haziran.
- Güler, D. S., (2001), 4-5 ve 6 Yas Okulöncesi Eğitim Programlarının Değerlendirilmesi, Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Güngör, A. (2005). Toplumsal ve Duygusal Gelişim, Gelişim ve Öğrenme (Edt. Ulusoy, A.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Günindi, Y.(2010). Bağımsız Anaokullarına ve Anasınıflarına Devam Eden Çocukların Sosyal Becerilerinin Değerlendirilmesi. Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,Cilt 12,Sayı 1,Sayfa 133-144.
- Gürkan, T. (1982). Neden Okul Öncesi Eğitim. Eğitim Bilimleri Dergisi. Cilt No:15, Sayı No:2.
- Gürkan, T.(1979). “Okulöncesi Eğitimin İlkokuldaki Etkileri Üzerine Bir İnceleme”Eğitim ve Bilim Dergisi,Sayı 22.
- Gürşimşek,İ. (2002) Etkin öğrenme ve aile katılımı. Gürşimşek (Ed.) Okulöncesi eğitimciler için öğretmen el kitabı. İstanbul: YA_PA Yayınları.
- Gürşimşek I. (2003) Okulöncesi eğitime aile katılımı ve psikososyal gelişim. KUYEB, 3(1), 125-144.
- Gürşimşek, I., Girgin, G., Harmanlı, Z. (2001) Ailenin Çocuk Yetiştirme Yutumu ve Eğitime Katılımının Okul Öncesi Dönemde Psiko-sosyal Gelişime Etkisi. Marmara Üniversitesi Uluslar Arası Katılımı 2000 Yıllarda Birinci Öğretme ve Öğrenme Sempozyumu İstanbul.
- Gürşimşek, I., Girgin, G., Harmanlı, Z. Ekinci, D., (2002) Çocuğun Eğitiminde Aile Katılımının Önemi (Bir Pilot Çalışma). Erken çocukluk gelişimi ve eğitimi sempozyumu bildiri kitabı. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Gürşimşek, I., Kefi, S. ve Girgin, G. (2007). Okulöncesi eğitime babaların katılım düzeyi ile ilişkili değişkenlerin incelenmesi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 33, 181-191.

- Güven, G. (2011). Farklı Eğitim Modelleri Kullanılarak Uygulanan Aile Eğitim ve Aile Katılım Programlarının Okul Öncesi Öğretmenlerinin Uygulamalarına ve Ebeveynlerin Görüşlerine Etkisinin İncelenmesi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Güven, Y., Önder A., Sevinç M., Aydın O., Balat G., Palut B., Bilgin H., Çağlak S., Dibek E..(2004)''Okulöncesi Eğitimi Alan ve Almayan İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Duygusal Uyum Düzeylerinin Karşılaştırılması'' 1.Uluslararası Okulöncesi Eğitim Kongresi,Ya-Pa,, Cilt :2.
- Henderson, A.T. (1987). The evidence continues to grow: Parent involvement improves student achievement. National Committee for Citizens in Education: Columbia, MD.
- Henderson, A.T., & Berla, N., (1994), A New Generation Of Evidence: The Family Is Critical To Student Achievement. Washington, Dc: National Committee For Citizens In Education.
- Hoover-Dempsey, K.V., Walker, J, (2002). Family-School Communication, Vanderbilt University<http://www.vanderbilt.edu/peabody/family-school/school%20reports/Hoover>
- Işık, H. (2007). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Gerçekleştirilen Okul-Aile İşbirliği Çalışmalarının Anne-Baba Görüşlerine Dayalı Olarak İncelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- İpek, C. (2011). Velilerin okul tutumu ve eğitime katılım düzeyleri ile ailye bağlı bazı faktörlerin ilköğretim öğrencilerinin seviye belirleme sınavları üzerine etkisi. Pegem eğitim öğretim dergisi, Cilt:1, Sayı:2.

- İsrael, E. (2007). Öz Düzenleme Eğitimi Fen Başarısı ve Öz Yeterlilik. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- İşmen, A. E. (2004) “Duygusal Zeka ve Aile İşlevleri Arasındaki İlişki” Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 7(11), 55-75.
- Jackson, M., E., (2010). Where Are The Parents: The Parent"s Perspective of Parental Involvement in Education. The Faculty of The Graduate School of Education and Human Development of The George Washington University. Yayınlanmamış doktora tezi.
- Kağıtçıbaşı, Ç.; Bekman, S.; Sunar, D. (1993). Başarı Ailede Başlar:Çok Amaçlı Eğitim Modeli. İstanbul: YA-PA Yayınları.
- Kandır, A., (1991). Okulöncesi Eğitim Kurumlarında 4-6 Yaş Grubunun Eğitim Programlarının Hazırlanmasında Öğretmenlerin Karşılaştıkları Güçlükler. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi.
- Kandır, A., (2001). Çocuk Gelişiminde Okul Öncesi Eğitim Kurumlarının Yeri ve Önemi. Milli Eğitim Dergisi. 151:102-104.
- Kapıkıran, N., İvrendi, A. ve Adak, A.(2006). Okul öncesi çocuklarında sosyal beceri: Durum saptaması. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 19(1), 20-28.
- Kaplan, S (2002). İlköğretim I. Kademe Okul-Aile İşbirliği Mevcut Durum ve Bir Model Önerisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Karasar,N. (2005).“Bilimsel Arastırma Yöntemleri”,Ankara: Nobel Yayıncılık.

- Kauffman,D.F. (2004). Self-regulated learning in web-based environments: Instructional tools designed to facilitate cognitive strategy use, metacognitive processing and motivational beliefs. *Journal of Educational Computing Research*, 30,139–161.
- Kaya, Ö.M. (2002). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Uygulanan Programlara Ailelerine İlgi ve Katılımları İle Okul Öncesi Eğitim Kurumlarının Aile Eğitimine Katkısı Konusunda Anne-Baba Görüşleri. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Keleşoğlu, Ö., (2008). Bireylerin Anne Baba Tutumları ile Duyusal Zeka Düzeyleri Arasındaki İlişkiler. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kılıç, Z. (2008). İlköğretim Birinci Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Okul Öncesi Eğitim Alan ve Almayan Öğrencilerin Gelişim Becerilerinin Karşılaştırılması. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kılıç, Z. (2010). İlköğretimde Hayat Bilgisi Dersinde Aile Katılımı Çalışmaları. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Koç, A., Taylan, E ve Bekman, S. (2001). Türkiye’de Okul Öncesi Eğitimi: Hizmete Duyulan İhtiyaçların Saptanması ve Çocuğun Dil Yetisi Düzeyinin Değerlendirilmesi. Anne Çocuk Eğitim Vakfı Raporu Sf 1-48.
- Koçak, Y. (1988), “Okul – Aile İletişiminin Engelleri”, Yayımlanmamış Yüksek Lisan Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Kotaman, H. (2008). Türk ana babalarının çocuklarının eğitim öğretimlerine katılım düzeyleri. Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi , XXI (1), 135-149.
- Kök, M., Tuğluk N., Bay E. 2005).’’Okulöncesi Eğitimin Öğrencilerin Gelişim Özellikleri Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi’’1.Uluslararası Okulöncesi Eğitim Kongresi,Ya-Pa, Cilt:1.
- Köksal, A.(2007). Üstün Zekalı Çocuklarda Duygusal Zekayı Geliştirmeye Dönük Program Geliştirme Çalışması. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Köksal-Eğmez, C.F. (2008). Okulöncesi Eğitim Kurumlarında Ailenin Eğitime Katılımı (Kocaeli’nde Beş Anaokulunda Yapılan Araştırma). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Köroğlu Semiz, G. (2006). Sınıf Rehber Öğretmenlerinin Alanlarına Göre Psikolojik Danışmanların Duygusal Zeka Düzeyleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Köse, N. (2009). 7- 13 Yaş Çocuklarının Duygusal Zeka Düzeyleri. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kuday, F. S. (2007). Aile destekli kurum merkezli eğitim alan ve hiç okul öncesi eğitim almayan 3–6 yaş çocukların bilişsel gelişimlerinin karşılaştırılması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi.
- Kuş, E., (2003). Sosyal Bilimlerde Araştırma Teknikleri Nitel mi, Nicel mi?.Ankara:Anı Yayıncılık.

- Kuzgun, Y. (1996). Akademik Benlik Kavramı Ölçeği, İstanbul: MEB Basımevi. Oğuzkan, F., Eğitim Terimleri Sözlüğü, Ankara: TDK Yayınları.
- Kuzu, N. (2006). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Uygulanan Aile Katılım Çalışmalarının Anne Davranışları Üzerindeki ve Annelerin Okul Öncesi Eğitime Yönelik Görüşlerine İlişkin Etkisinin İncelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ladner, J.L., (2006). Parents' And Teachers' Perceptions Of Parent Involvement. Laloumi-vidali (1997), Bachelor of Art in Elementary Education, University of Tulsa, Tulsa, Oklahoma.
- Leana, Z. M., Köksal, A. (2007).''Üstün ve Normal Zihinsel Düzeydeki İlkokul Öğrencilerinin IQ ve EQ' ları Arasındaki İlişki''. Uluslar arası Duygusal Zekâ ve İletişim Sempozyumu. Volume 2, İzmir: Ege Üniversitesi İletişim Fakültesi. s: 146
- Lewis, A., & Forman, T. (2002). Contestation or collaboration? A comparative study of homeschool relations. *Anthropology & Education Quarterly*, 33(1), 60-89.
- Ley, C., Young, D. B. (1999). Instructional principles for self regulation. In: *Proceedings Of Selection Research And Development Papers Presented At The National Convention Of The Association For Educational Communications And Technology*. (AETC, 21st, Huston, TX.)
- Liontos, L. B. (1992). At-risk families and schools: Becoming partners. Eugene, Oregon: ERİC Clearinghouse on Educational Management.

- Mağden, D. (1993). Okul Öncesi Eğitim Programlarında Yeni Yaklaşımlar. YA-PA 9. Okul Öncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri. İstanbul: YA-PA Yayıncılık.
- Marcon, R. A. (1999). Positive relationships between parent school involvement and public school innercitypreschoolers' development and academic performance. *School Psychology Review*, 28(3), 395–412.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1993), The intelligence of emotional intelligence, *Intelligence*, 17, 433 442.
- Mayer, J. D., Caruso, D. R., & Salovey, P. (1999), Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence, *Intelligence*, 27, 267 298.
- Mayer,J., Salovey, P. & Caruso, P. (2000). Test Manuel Fort He Mayer, Salovey, Caruso Emotional İntelligence Test: Research Version I.I , (3RD ED.). Toronto Canada: MHS.
- Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. R.,. (2004). Emotional Intelligence: Theory, Findings and Implicatings. *Pshycolocical Inquirly*. Vol:15, No:3, 197-215.
- McBride, B.,A., Rane, T.,R., Bea, J.,H., (2001) Intervening with Teachers to Encourage Father/Male Involvement in Early Childhood Programs. *Early Childhood Research Quartely*, 16. U.S.A.:Elsevier.
- McClelland, M. M., Morrison, F. J., & Holmes, D. H. (2000). Children at-risk for early academic problems: The role of learning-related social skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 15, 307–329.
- Mcclelland, M.; Morrison, F.J. (2002). The Emergence Of Learning-Related Social Skills İn Preschool Children. *Early Childhood Research Qarterly*. Elsvier.

- McWayne, C., Hampton, V., Fantuzzo, J., Cohen, H. L., Sekino, Y. (2004), "A Multivariate Examination Of Parent Involvement And The Social And Academic Competencies Of Urban Kindergarten Children", *Psychology in the Schools*, 41(3), 363–377.
- Mecabe, A., D., (2010). Relationship Between Parent Involvement and Their Second Grade Child's Emotional Intelligent. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Dowling Collage of Education.
- Metin, N.(2001). 'Okul Öncesi Dönemde, Matematiksel Kavramların Gelişimi' *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Dergisi* 1 (4-5), 22-26.
- Milli Eğitim Bakanlığı Web Sitesi (www.meb.gov.tr)
- Mo, Y., & Singh, K. (2008). Parents' relationships and involvement: Effects on students' school engagement and performance. *Research in Middle Level Education Online*, 31, 1-11.
- Neale, M. N. & Liebert R.M. (1980). *Science and behavior: An introduction to methods of research*. London: Prentice-Hall International, Inc.
- Newsome, S., Day, A. L., and Catano, V. M. (2000). Assessing the predictive validity of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 29, 1005-1016.
- Niles, M., Reynolds, A. ve Nagasawa, M., (2006). Does Early Childhood Intervention Affect the Social and Emotional Development of Participants?, *Early Childhood Research & Practice*. ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education, University of Illinois.
- Nota, L., Soresi, S., and Zimmerman, B. J. (2004). Self-regulation and academic achievement and resilience: A longitudinal study. *International Journal of Educational Research*, H 41(3H), 198-215.

- Okday, A. (1983). Okul Olgunluğu, İstanbul: İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakóltesi Yayınları
- Okday, A. (1993). Okul ortamı ve veli-öğretmen ilişkisinin okul başarısına etkisi. Yaşadıkça Eğitim, Sayı 30, İstanbul:Kültür Koleji Yayınları.
- Okday, A. (2003). Okul Öncesinde Temel Kavramlar, Okul Öncesi Eğitimin Amaçları Ve Temel İlkeleri. Özel Öğretim Yöntemleri. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakóltesi Yayınları.
- Okday, A. (2004). Yaşamın Sihirli Yılları: Okul Öncesi Dönem. İstanbul: Epsilon Yayınları.
- Okday, A., Gürkan, T., Zembat, R., P. Unutkan, Ö. (2003). Okul Öncesi Programı Uygulama Rehberi (Ne Yapıyorum? Neden Yapıyorum? Nasıl Yapmalıyım?). İstanbul: Ya-Pa Yayıncılık.
- Okday, Ayla ve Özgöl Polat Unutkan. (2003) “Aile Katılımı”, Erken Çocuklukta Gelisim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar, İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Ömeroğlu, E., Yazıcı, Z. ve Dere, H. (2003). “Okulöncesi Eğitim Kurumlarında Ebeveynin Eğitime Katılımı”. Erken Çocuklukta Gelişim Ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Ömeroğlu, E. (1992). “Ailenin Çocuğun Eğitime Katılımı”. Okul Öncesi Eğitimi Sayı 39-44.
- Ömeroğlu, E., Kandır, A.; ve Ersoy., (2004), Yıllık Plan Örnekleri ve Aile Katılımı Çalışmaları, İstanbul: Morpa Yayınları.
- Öncöl, R. (2000). Eğitim ve Eğitim Bilimleri Sözlüğü. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

- Özbek, A.(2003). ‘‘Okulöncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden ve Etmeyen Çocukların İlköğretim Birinci Sınıfta Sosyal Gelişim Açısından Öğretmen Görüşüne Dayalı Olarak Karşılaştırılması, Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özdamar, K. (2004). Paket programlar ile istatistiksel veri analizi 1. (5. Baskı). Eskişehir: Kaan Kitabevi.
- Özdemir, N. (2009). In Partial Fulfillment Of The Requirements For The Degree Of Master Of Science In The Department Of Early Childhood Education. The Graduate School Of Social Sciences Of Middle East Technical University.
- Özgülük, G. (2006). ‘‘Okulöncesi Eğitim Kurumlarında Uygulanan Tam ve 5-6 Yaş Grubu Çocuklarının Sosyal ve Duygusal Gelişimin İncelenmesi’’.Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi.
- Özsoy, N., Yagdıran, E.,Öztürk, G. (2004).’’Onuncu Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri ve Geometrik Düşünme Düzeyleri’’, Eğitim Araştırmaları Dergisi, sayı:16, ss.50–63.
- Öztürk, A.,(2008). Okulöncesi Eğitimin İlköğretim 1. ve 3. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Becerilerine Etkisinin İncelenmesi, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Palut, B, (2003). Sosyal Gelişim ve Arkadaşlık İlişkileri. Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar. İstanbul: Morpa Yayıncılık.
- Parlakıyıldız, B. , (1998). Okulöncesi Eğitim Öğretmenlerinin Anasınıfı Programını Uygulamadaki Yeterlik Dereceleri, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Pehlivan, İ. (1997). “Okula Aile Katılımı”, *Yasadıkça Eğitim Dergisi*, 53: 4–7.
- Pekdoğan, S. (2011). Okulöncesi eğitim kurumuna devam eden beş-altı yaş çocuklardaki sosyal becerilerin bazı özellikler açısından incelenmesi, *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Petrides, K. V., Frederickson, N., & Furnham, A. (2004). The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behaviour at school. *Personality and Individual Differences*, 36, 277–293.
- Pintrich, P. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review*, 16, 385–407.
- Pintrich, R. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In Boekaerts, M., Pintrich, P. R., ve Zeidner, M. (Eds.), *Handbook of Self-regulation*, (pp. 451-501), San Diego, CA: Academic Press.
- Poyraz, H., Dere, H, (2001). “Okul Öncesi Eğitimin İlke Ve Yöntemleri”. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Raffaelli, M., Crockett, L. J., Shen, Y. (2005). “Developmental Stability and Change in Self-Regulation from Childhood to Adolescence”, *Journal of Genetic Psychology*, 166, 1.
- Saarni, C. (2011). *Emotional Development in Childhood* Sonoma State University, USA (Published online September 30, 2011).
- Salovey, P. & Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211.

- Schlotter, M. (2011). The Effect of Preschool Attendance on Secondary School Track Choice in Germany Evidence from Siblings. www.cesifo-group.de/.../IfoWorkingPaper-(12.01.2012 tarihinde ulaşılmıştır.)
- Schunk, D. H. (2005). Self-regulated learning: the educational legacy of Paul R. Pintrich. *Educational Psychologist*, 40(2), 85–94.
- Seçkin, N. ; Koç, G. (1997). Okul öncesi eğitimde okul-aile işbirliği.. *Yaşadıkça Eğitim*. No:51, s.5-10.
- Selçioğlu Demirsöz E. ve Kocabaş, A. (2008). “Sınıf Öğretmenliği Öğretmen Adaylarının Müzik Başarılarıyla Duygusal Zekâları Arasındaki ilişki”, *Milli Eğitim Dergisi*, 18, 162-174.
- Selçioğlu, Demirsöz, E., (2010). Yaratıcı Dramanın Öğretmen Adaylarının Demokratik Tutumları, Bilişüstü Farkındalıkları ve Duygusal Zekâ Yeterliliklerine Etkisi. Yayımlanmamış doktora tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Sencer, Y., Irmak Y.,(1984). *Toplumbilimlerinde Yöntem*. İstanbul: Say Kitap Pazarlama.
- Senemoğlu, Nuray. (1994). "Okulöncesi Eğitim Programı Hangi Yeterlilikleri Kazandırmalıdır" *H.Ü.Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı: 10, ss.21-30.
- Serin, O., Bulut Serin, N. ve Saygılı, G. (2010). İlköğretim Düzeyindeki Çocuklar İçin Problem Çözme Envanteri'nin (ÇPÇE) Geliştirilmesi. *İlköğretim Online*, 9(2), 446-458.
- Sevinç, M., Evirgen, Ş. (2003).Küçükçekmece Okul Öncesi Eğitim Merkezinde Verilen Okul Destekli Anne Eğitim Programının Anneler Üzerindeki Etkileri Omep 2003 Dünya Konsey Toplantısı ve Konferansı Bildiri Kitabı. Cilt:2. Ankara:Ya-Pa Yayınları.

- Shapiro, L. E. (1998). Yüksek EQ'lu Bir Çocuk Yetiştirmek. Çeviren: Ümran Kartal, İstanbul: Varlık Yayınları, 238-248.
- Siva, L. (2008). Okul Öncesi Eğitimin İlkokul Başarısına Etkisi Ve Bir Uygulama, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.Beykent Üniversitesi , Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Skibbe, L., Connor, M., Morrison. F. ve Jewkes, A., (2011). Schooling effects on preschoolers' self-regulation, early literacy, and language growth. Early Childhood Research Quarterly Volume 26, Issue 1, 1st Quarter 2011, Pages 42–49.
- Smith-Donald, R., Raver, C. C., Hayes, T., & Richardson, B. (2007). Preliminary construct and concurrent validity of the Preschool Self-Regulation Assessment (PSRA) for field-based research. Early Childhood Research Quarterly, 22, 173–187.
- Sternberg, R. J. (1999), "The theory of successful intelligence." Review of General Psychology, 3, 292-316.
- Stevenson, D. L., & Baker, D. P .”The Family-School Relation and The Child’s School Performance.” Child Development, 58, pp. 1348-1357, 1987.
- Stright, A. D., Neitzel, C., Garza, S., Hoke-Sinex, L. (2001). “Instruction Begins in the Home: Relations between Parental Instruction and Children’s Self-Regulation in the Classroom”, Journal of Educational Psychology, 93, 3, 456- 466.
- Supplee, L. H., Shaw, D. S., Hailstones, K., Hartman, K. (2004). “Family and Child Influences on Early Academic and Emotion Regulatory Behaviors”, Journal of School Psychology, 42, 221-242.
- Sümer, N., (2000). Yapısal Esitlik Modelleri: Temel Kavramlar ve Örnek Uygulamalar, Türk Psikoloji Yazıları, Cilt.3, Sayı.6, ss.49-73.

- Sylva By K. ,Melhuish, E., Sammons, P., Blatchford, I. and Taggart, B. (2004). "The Effective Provision of Pre-The Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) Project:Findings from Pre-school to end of Key Stage1" Institute of Education, University of LondonUniversity of Oxford, Birkbeck, University of London, University of Nottingham,2004.
- Szuberla, Alicia L. (2005), "Emotional Intelligence and School Success", Walden University, President and Provest, 1-24.
- Şaban., C., (2011). İlköğretim Okullarında Velilerin Eğitime Katılım Düzeyleri ve Tercih Ettikleri Katılım Türleri. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Şahin, C. (2001). Yurt Dışı Yaşantısı Geçiren ve Geçirmeyen Lise Öğrencilerinin Sosyal Beceri Düzeyleri, Gazi Üniversitesi, Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, Ankara, cilt:2, sayı:2.
- Şahin, F. T., & Ünver, N. (2005). Okul öncesi eğitim programlarına aile katılımı. Kastamonu Eğitim Dergisi, 13(1), 23-30.
- Şahin, F., Turla, A. (1996). "Okulöncesi Eğitim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Kurumlarında Yaptıkları Ana-Baba Eğitim Çalışmalarına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi", 18-20 Eylül, II. Ulusal Eğitim Sempozyumu, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Şahin, T., F., Turla, A. (2003). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Yapılan Aile Katılım Çalışmalarının İncelenmesi. Omep 2003 Dünya Konsey Toplantısı Ve Konferansı Bildiri Kitabı. Ankara:Ya-Pa Yayınları.
- Şahin, T.Ş. (2004). Anne-Babaların Okul Öncesi Eğitim Programına Katılımlarına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi. I. Uluslar arası

Okul Öncesi Eğitim Kongresi Bildiri Özetleri Kitabı. Ankara: Ya-pa yayınları.

Şeker, M. (2009). İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Performans Görevlerindeki Başarıları İle Ailelerinin Eğitim-Öğretim Çalışmalarına Katılım Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Şencan, H., (2005). Sosyal ve Davranışsal Ölçümlerde Güvenirlik ve Geçerlik, Seçkin Yayınları, Ankara.

Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2001). Using multivariate statistics (4th ed.). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.

Tavşancıl, Ezel. (2002). Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi. Ankara: Nobel Yayınları.

Tekin Bender, M.(2006). Resim-iş Eğitimi Öğrencilerinde Duygusal Zekâ ve Yaratıcılık ilişkileri, Yayınlanmamış Doktora Tezi Yayınlanmamış Doktora Tezi., Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Temel, Z. F. (2001). Okul öncesi eğitime aile katılımı. Gazi Üniversitesi Anaokulu-Anasınıfı Öğretmen El Kitabı. İstanbul:YA-PA.

Tezbaşaran, A. A. (1997). Likert Tipi Ölçek Geliştirme Klavuzu. Türk Psikologlar Derneği Yayınları. Ankara.

Tezel, Ş.F., Ünver, N. (2005). Okulöncesi Eğitim Programlarına Aile Katılımı. Kastamonu Eğitim Dergisi. 13:23-30.

Tominey, M.,S., (2010). “And When They Woke Up... They Were Monkeys!” Using Classroom Games to Improve Preschooler’s Behavioral Self-Regulation.Doctor of Philosophy Oregon State University.

- Topuksal, D. (2011). İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Duygusal Zeka Düzeylerinin Ana Baba Tutumları Açısından İncelenmesi. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Turgut, M. F. (1995). Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Metotları. Yargıcı Matbaası. Ankara.
- Turgut, İ. (1993). Sanat Felsefesi. İzmir: Üniversite Kitabevi.
- Türnüklü, A., (2000). Eğitimbilim Araştırmalarında Etkin Olarak Kullanılabilecek Nitel Bir Araştırma Tekniği: Görüşme. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi. Sayı:24. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Uğur, H.(1998). Anasınıfı Eğitiminin Sosyalleşmedeki Rolü ve Öğrencileri Sosyalleştirme Açısından Özel ve Devlet Anasınıflarının Karşılaştırılması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ulusoy, A. (edt.), Güngör, A., Akyol K.A., Subaşı, G., Ünver, G., Koç, G. (2005). Gelişim ve Öğrenme. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ulutaş, İ. 2005. 'Anasınıfına Devam Eden Altı yaş Çocuklarının Duygusal Zekâlarına, Duygusal Zekâ Eğitimin Etkisinin İncelenmesi''. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Unutkan, Ö.P. (1998). 5-6 Yaş Grubu Aile Katılımlı Sosyalleşme Programı” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Uyaroğlu, B. (2011). Üstün yetenekli ve normal gelişim gösteren ilköğretim öğrencilerinin empati becerileri ve duygusal zeka düzeyleri ile anne-baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü .

- Uz, Baş., A. (2003). İlköğretim 4. ve 5. Sınıflarda Okuyan Öğrencilerin Sosyal Becerileri ve Okul Uyumu İle Depresyon Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Uzamaz, F. (2000). Ergenlerde Sosyal Beceriler ve Değerlendirme Yöntemleri. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. Cilt:6, Sayı:6.
- Ünal, A., Yıldırım, A., & Çelik, M. (2010). İlköğretim okulu müdür ve öğretmenlerinin velilere ilişkin algılarının analizi [Analysis of perceptions of primary schools principals and teachers about parents]. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (23), 261-272.
- Ünüvar, P. (2010). Aile Katılımı Çalışmalarına Yönelik Ebeveyn ve Öğretmen Görüşlerinin Karşılaştırılması, Kastamonu Eğitim Dergisi Eylül 2010 Cilt:18 No:3 719-730.
- Üredi, I. ve Üredi, L., (2005). İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Öz-düzenleme Stratejileri ve Motivasyonel İnançlarının Matematik Başarısını Yordama Gücü. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 1, Sayı 2, Aralık 2005, ss. 250-260.
- Üstünoğlu, Ü. (1990). Ailelerin Okul Öncesi Dönemin Önemi Konusunda Bilinçlendirilmesi Türkiye Aile Yıllığı. T.C. Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu, Ailenin Eğitimi Raporu.
- Vaizoğlu, F. (2008). Anaokuluna Devam Eden Çocukların Sosyal Davranışları İle Ebeveynlerinin Evlilik Uyumlarının İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Ev Ekonomisi.

- Weisinger, H. (1998). İş yaşamında Duygusal Zeka. Çeviren: Nurettin Süleymangil. İstanbul: MNS Yayıncılık, 12-227.
- Williams, P.E., & Hellman, C.M., (2004). Differences in self-regulation for online learning between first- and second-generation college students, *Research in Higher Education*, 45, 1, 71-82.
- Yavuzer , H. (2003). Çocuğu Tanımak ve Anlamak. Ankara: Remzi Kitapevi.
- Yazar,A.,Çelik, M., Kök, M. (2008) Aile Katılımının Okul Öncesi Eğitimde ve 2006 Okul Öncesi Eğitim Programındaki Yeri Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi.Cilt 12, Sayı 2.
- Yazıcı, Z., (2002). Okul Öncesi Eğitiminin Okul Olgunluğu Üzerine Etkisinin İncelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı 155-156.
- Yazıcıoğlu, Y. ve Erdoğan, S. (2004). Spss uygulamalı bilimsel araştırma yöntemleri Ankara: Detay Yayıncılık.
- Yıldırım ve Şimşek (2005). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. (5. Baskı).Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, K. (2010). Raising the Quality in Qualitative Research. *İlköğretim Online*, 9(1), 79-92, 2010.
- Yıldırım, A. ve Simsek, H. (2000). Sosyal Bilimlerde Nitel Arastırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yıldız-Demirtaş, V.(2009). Okul Öncesi Eğitim Alan Ve Almayan Çocuklarda Öz Düzenleme Becerileri. *Uluslar Arası Sağlık Gelişim Ve Eğitimde Çocuk Sempozyumu Bildiri Özeti Kitabı*. Gazi Üniversitesi: Ankara.

- Yıldız, V. (1998). İşbirlikli Öğrenme ve Geleneksel Öğretimin Okul Öncesi Çocukların Temel Matematik Başarıları Üzerindeki Etkileri Ve Mevcut Uygulamalarla İlgili Öğretmen Görüşleri. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yılmaz, N., (Edt: Sevinç, M.) (2003). Türkiye 'de Okul Öncesi Eğitimi, Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar. İstanbul: Morpa Yayınları.
- Young, M.,R., (2005). The Motivational Effects of the Classroom Environment in Facilitating Self-Regulated Learning *Journal of Marketing Education*. 27: 25
- Yurdabakan, İ. (2008). Eğitimde Kullanılan Ölçme Araçlarının Nitelikleri. Erkan, S. ve Gömleksiz, M., (Ed.), Eğitimde ölçme ve değerlendirme. (38-66) .Nobel Yayın Dağıtım. Ankara.
- Yüksel, G. (2001), Öğretmenlerin Sahip Olmaları gereken Davranış Olarak Sosyal Beceri, Milli Eğitim Dergisi, sayı 150, Mart, Nisan, Mayıs.
- Yüksel, G.(1999), Sosyal Beceri Eğitiminin Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Beceri Düzeyine Etkisi . Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Zembat, R., Unutkan P.Ö. (2001). Okul Öncesi Dönemde Çocuğun Sosyalleşmesinde Ailenin Yeri (Aile Katılım Programı Uygulama Örnekleriyle). İstanbul: Ya-pa
- Zembat, R. (1992). "Okul Öncesi Eğitim Kurumları 'nda Yönetim ve Yönetici Özellikleri." Yayınlanmamış Doktora Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi.
- Zimmerman, B.,J.,(1990). Self-regulated learning and academic achievement: An overview. *Educational Psychologist*,25(1),3-7.

Zimmerman, B.J. (2002). Becoming a self regulated learner: an overview, Theory Into Practice, 41(2).

Zimmerman B.J.(2008).. Investigating Self-Regulation and Motivation: Historical Background,Methodological Developments, and Future Prospects American Educational Research Association, <http://aer.sagepub.com/content/45/1/166>

Ekler

Ek 1: Tez çalışmasının zaman çizelgesi

Ay/Yıl	Yapılacak İşlem
Şubat-Mart 2011	Literatür taraması uygulanacak ölçeklerin belirlenmesi.
Mart 2011	Ölçeklerin uygulanması için gerekli izinlerin alınması.
Nisan 2011	Ölçeklerin öğrenci ve ailelere uygulanması
Mayıs 2011	Örneklemden seçilen grup ile görüşme yapılması
Haziran 2011	Verilerin değerlendirilerek analizinin yapılması
Haziran 2011- Mayıs 2012	Sonuç raporunun yazılması
Haziran-2012	Sonuç raporunun sunulması.

Ek 2: Tez çalışmasına ilişkin Milli Eğitim Uygulama İzni

T.C.
İZMİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4.35.00.29-044/24500
Konu : Deniz EKİNCİ VURAL 'ın
Araştırma İzni

19 Nisan 2011

DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü)

- İlgi: a) 28/02/2007 tarihli ve B.08.4.EGD.0.33.03.311-311/1084 sayılı Makam Onayı.
b) Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü 'nün 07/04/2011 tarih ve 876 sayılı yazısı.
c) Valilik Makamı'nın 15/04/2011 tarihli ve 23668 sayılı Makam Onayı.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim ABD Sınıf Öğretmenliği Doktora Programı öğrencisi Deniz EKİNCİ VURAL 'ın "Okul Öncesi Eğitimin İlköğretime Etkisinin Aile Katılımı ve Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi" konulu tez çalışması için kullanacağı ölçekleri, Ekli listedeki Buca ilçesine bağlı ilköğretim okullarının 1. sınıf öğrencileri uygulaması Valilik Makamının ilgi (c) onayı ile uygun görülmüştür.

Araştırmacı tarafından yapılan sunu çalışmasının tamamlanmasından itibaren en geç iki hafta içinde, ilgi (a) Makam Onayı ile yürürlüğe giren Yönerge kapsamında "Araştırmanın Teslimine İlişkin Taahhütname Tutanağı" doldurularak çalışmanın iki örneğinin CD'ye aktarılarak Müdürlüğümüze gönderilmesi gerekmektedir.

Gereğini ve bilgilerinizi rica ederim.


Zahide MUTLUKAN
Vali a.
Şube Müdürü

EKLER:

- 1) Valilik Onayı (1 Sayfa)
- 2) Araştırma Değerlendirme Formu (1 Sayfa)
- 3) Okul Listesi (1 Sayfa)
- 4) Onaylı Veri Araçları (5 adet 12 sayfa)
- 5) Araştırma Tamamlandıktan Sonra, Araştırmanın Teslimine İlişkin Taahhütname Tutanağı (1 Sayfa)

18/04/2011 Memur : M.ÇEVİKER
18/04/2011 Şef : P. KARADAYI



35268 Konak / İZMİR
Telefon : (0 232) 4772128
Faks : (0 232) 4772152
E-Posta : arge35@meb.gov.tr
İnt. Adresi : http://izmir.meb.gov.tr



T.C.
İZMİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4.35.00.29-020/
Konu : Deniz EKİNCİ VURAL 'ın
Araştırma İzni

23668

15 Nisan 2011

VALİLİK MAKAMINA
İZMİR

- İlgi: a) 28/02/2007 tarihli ve B.08.4.EDG.0.33.03.311/1084 sayılı Makam Onayı.
b) Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü 'nün 07/04/2011 tarih ve 876 sayılı yazısı.

Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim ABD Sınıf Öğretmenliği Doktora Programı öğrencisi Deniz EKİNCİ VURAL 'ın "Okul Öncesi Eğitimin İlköğretime Etkisinin Aile Katılımı ve Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi" konulu tez çalışması için kullanacağı ölçekleri, Ekli listedeki Buca ilçesine bağlı ilköğretim okullarının 1. sınıf öğrencileri, velileri ve öğretmenlerine uygulamak istediği belirtilmektedir.

Söz konusu ölçeklerin uygulamasının, ekli listede adı geçen okullarda, 2010-2011 eğitim-öğretim yılında eğitim-öğretimi aksatmadan yapılması, araştırma sonucunun bir örneğinin Müdürlüğümüze verilmesi kaydıyla uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde Olur'larınızı arz ederim.

M. Rağip ÜYE
Müdür

OLUR

15/04/2011
İbrahim BALI
Vali a.
Vali Yardımcısı

EKLER:

- 1) Araştırma Değerlendirme Formu (1 Sayfa)
- 2) Okul Listesi (1 Sayfa)

13/04/2011 Memur : M.ÇEVİKER
13/04/2011 Şef : P.KARADAYI
13/04/2011 Şb. Müd. : Z.MUTLUKAN



35268 Konak / İZMİR
Telefon : (0 232) 4772128
Faks : (0 232) 4772152
E-Posta : arge35@meh.gov.tr
İnt. Adresi : http://izmir.meb.gov.tr



Ek 3: Tez çalışmasında kullanılan ölçme araçlarının örnek maddeleri

AİLE KATILIM ÖLÇEĞİ

Sayın Veli,

Aşağıdaki anket, sizlerin okul öncesi eğitim konusundaki görüş ve düşüncelerinizi belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Lütfen tüm soruları dikkatle okuyup tümünü eksiksiz ve düşüncelerinize en uygun biçimde yanıtlayınız. Katkılarınız için teşekkür ederim.

Aşağıda belirtilen etkinliklere katılma düzeyinizi uygun bölüme (X) koyarak belirtiniz.

	Her zaman	Sık sık	Bazen	Nadiren	Hiçbir zaman
1)Okul çalışmalarına gönüllü olarak katılırım					
3)Çocuğumun okul aktiviteleri ile ilgili olarak öğretmeni ile haberleşirim					
4)Çocuğumun yaratıcılığını geliştirmek için onunla çeşitli etkinlikler yaparım					
5)Sınıf kuralları konusunda çocuğumun öğretmeni ile konuşurum					
7)Çocuğumun günlük aktiviteleri konusunda öğretmeni ile konuşurum					
8)Çocuğumu öğretmenin yanında çalışmalarından dolayı desteklerim					
9)Çocuğumun başarıları ile ilgili olarak öğretmeni ile konuşurum					
10)Okulun düzenlediği sosyal etkinliklere katılırım					
12)Evde yaptırılacak etkinlikler konusunda öğretmen ile konuşurum					
13)Okul gezilerine çocuğum ile birlikte katılırım					
14)Veli toplantılarına katılırım					
15)Çocuğumu hayvanat bahçesi, sinema, tiyatro, müze gibi etkinliklere götürürüm					
17)Çocuğumun öğretmeni ile kişisel yada ailevi konuları paylaşıyorum					
18) Okula maddi katkı sağlayacak etkinliklere katılırım					
19)Çocuğumu öğrenme yaşantıları konusunda teşvik ederim					
21)Sınıf-içi etkinliklere katılırım					

ÖZDÜZENLEME BECERİLERİ ÖLÇEĞİ

		Hiçbir Zaman Yapmaz	Çok Az Yapar	Genellikle Yapar	Çok Sık Yapar	Her Zaman Yapar
1.	Etkinlikler sırasında anlamadığı şeyleri öğretmenine/arkadaşına sorar.					
2.	Etkinlikler sırasında dikkatini dağıtabilecek uyarıcılardan (TV, oyuncak vb.) uzak durur.					
4.	Etkinlikler sırasında verilen yönergeleri anlamadığında arkadaşlarına sorar.					
6.	Etkinliklerde ilgisini çeken bir şey olduğunda yaptığı çalışmayı bırakır.					
7.	Etkinliklerde çalışırken gürültü olduğunda öğretmeninden yardım ister.					
8.	Etkinlikler sırasında çalışmaları bölen arkadaşlarını uyarır.					
11.	Çalışma sırasında kullanacağı tüm malzemeleri hazırladıktan sonra çalışmaya başlar.					
12.	Etkinliklerde başarılı olduğunda kendini ödüllendirir.					
14.	Çalışmasını erken bitirdiğinde bile arkadaşlarının yapmasını bekler.					
15.	Etkinliklerde verilen çalışmaları özenle yapar.					
16.	Arkadaşı veya öğretmeni tarafından herhangi bir konu hakkında verilen bir bilginin doğruluğunu sorgular.					
18.	Etkinliklerde dikkati dağıtan arkadaşlarını uyarır.					
19.	Evde okulda öğrendiklerini tekrar eder veya ailesine anlatır.					
20.	Anlamadığı/yapamadığı şeyleri öğreninceye/yapıncaya kadar uğraşır.					
21.	Evde yapması için verilen çalışmaları yapar.					
22.	Sevmediği çalışmaları bile bitirinceye kadar devam eder.					
23.	Çalışmalar kendisine zor geldiğinde yarım bırakır.					
25.	Etkinliklerde verilen çalışmaları daha iyi anlamak için sorular sorar.					

26.	Bilmediği veya yeni duyduğu kelime ya da kavramların ne olduğunu sorar.					
28.	Proje veya araştırma konusu ile ilgili yaşadığı deneyimleri anlatır.					
29.	Etkinliklerde öğrendikleri ile önceden bildikleri arasında ilişki kurar.					
31.	Çalışmaya ara verdikten sonra dikkatini yoğunlaştırmakta zorlanır.					
33.	Görsel materyallere dayalı çalışmalarda resmi anlayamadığında tekrar tekrar inceler.					
34.	Etkinliklerde verilen materyalle bağımsız çalışması istendiğinde önce ne yapacağını düşünür sonra yapar.					
36.	Etkinliklerde kendiliğinden bir işe/çalışmaya başlar.					
37.	Grup etkinliklerine kendiliğinden katılır.					
38.	Grup etkinliklerinin kurallarını uymayanlara kuralları hatırlatır.					
39.	Çalışmalarda kendi yaptığı hataları fark edip söyler.					
40.	Yaptığı işin neden yapılması gerektiği ve neden önemli olduğu konusunda sorular sorar.					
41.	Çalışmalar sırasında kendini rahatsız eden durumları ifade eder.					
42.	Dinlediği veya izlediği şeylerle ilgili sorular sorar.					
43.	Öğrendikleri ve bildikleri arasında karşılaştırmalar yapar.					
45.	Çalışmalarda başarılı olmak için elinden gelen her şeyi yapar.					
47.	Bir olayın olası sonuçlarını tahmin edip söyler.					
48.	Problem durumlarında bulduğu çözüm yollarının gerekçelerini açıklar.					
49.	Çalışmalar sırasında diğer arkadaşlarının hızına göre yavaş olduğunu fark ettiğinde hızlanır.					
50.	Çalışma konusu ile ilgili önceden hazırlık yapar.					
51.	Çalışma onun için ne kadar sıkıcı olursa olsun dikkati dağıtmadan çalışmaya devam eder.					
53.	Çalışmalarda anlamadığı yerleri geçer.					
54.	Aklına takılan soruların yanıtlarını araştırır.					
55.	Çalışmalarda öğrendiklerini nereelerde nasıl kullanacağını bulup söyler.					

7 Yaş Grubu Çocuklar İçin Duygusal Zekâ Ölçeği

1. Kolay arkadaş edinir
2. Diğer bireylerin kendisine karşı neler hissettiğini ifade eder.
3. Gerekli durumlarda kendisi ile ilgili olumlu ifadeler kullanır.
4. Başka bireylerin başarıları karşısında övgü sözleri söyler.
5. Diğer bireylerin farklı duygu durumlarını söyler.
6. Karşısındaki bireyin duygu durumuna göre tepki verir.
7. Duyguları hakkında konuşur.
8. Üzüntüsünü uygun şekilde ifade eder.
9. Sevincini uygun şekilde ifade eder.
10. Korkularını uygun şekilde ifade eder.
11. Diğer bireylerle olan problemlerini kavga etmeden çözer.
12. Problem çözme becerisi gelişmiştir.
13. Arkadaşlarını üzmemeye çaba gösterir.
14. İşbirliği içerisinde çalışabilir.
15. Kendi kararlarını kendisi verebilir.
16. Verilen görevi zamanında yapar.
17. Birçok arkadaşı vardır.
18. Sevgisini belli eder.
19. Gelişmiş bir hayal gücüne sahiptir.

Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği (7-12 Yaş)

	Her zaman	Çok sık yapar	Genellikle yapar	Az yapar	Hiçbir zaman yapmaz
1. Çevresinde gelişen olayları gözlemler (çevresinde yer alan canlı ve cansız varlıklar ve bunların özellikleri hakkında veri toplayarak bilgi edinir).					
2.Konuşurken, sözel anlatımının anlamını pekiştirmek ve tamamlamak için mimikler kullanır.					
3.Konuşurken, sözel anlatımının anlamını pekiştirmek ve tamamlamak için Jestler kullanır.					
4.Birlikte olduğu insanlara karşı hissettiği duygulara göre arasındaki mesafeyi ayarlar (uzak ya da yakın durur).					
5.Başkalarıyla ilişkilerinde, karşısındakine duygularını aktarmak için bedensel teması kullanır (sarılma, öpme, kucaklama, kolları tutma, Sırtı tutma vb).					
6.İçinde bulunduğu ortama göre (başkalarıyla konuşurken, dinlerken) beden duruşunu sergiler.					
7. Başkalarıyla etkileşim halindeyken (başkalarıyla konuşurken, dinlerken) göz kontağı kurar.					
8.Daha önce neler söylendiği sorulduğunda tekrar eder.					
10.Başkalarıyla konuşurken konuşmanın içeriğine uygun geri bildirimde bulunur.					
11.Eşyalarını (kalem, silgi,oyuncak v.b)başkalarıyla paylaşır.					
12.Başkalarıyla gerektiğinde işbirliği yapar.					
13.Başkaları konuşurken dinler.					
14.Konuşmayı başlatır.					
15.Konuşmayı sürdürür.					
17.Konuşmayı bitirdikten sonra yeniden başlatır.					
18.Konuşmak için başkalarının konuşmasının tamamlanmasını bekler.					
19.Konuşmasını, konuşmanın içeriğine uygun olmayan duraklamalar yapmadan sürdürür.					
20.Konuşurken başkaları tarafından anlaşılabilmek için konuşma hızını ayarlar.					
22.Konuşurken içinde bulunduğu ortama göre ses tonunu ayarlar.					
23.İlk tanıştığı kişilere kendisini tanıtır.					
25.Tanıdığı kişilerle karşılaştığında gülümser.					
26.Tanıdığı kişilerle karşılaşınca selam verir.					

27.Kendisinden farklı olan arkadaşlarıyla birlikte olur.					
30.Gereksinim duyduğunda izin ster.					
31.Kendisine yardım edildiğinde teşekkür eder.					
32.Birisine zarar verince özür diler.					
33.Bir şey istediğinde lütfen sözcüğünü kullanır.					
34.Bir gruba katılmak için grup üyelerinden izin alır.					
35.Grup faaliyetlerine katılır.					
36.Grupta iş bölümüne uyar.					
37.Grupta sorumluluğunu yerine getirir.					
39.Oynanmakta olan oyuna katılır.					
41.Başkalarıyla ilgili olumsuz duygularını ifade eder.					
42.Başkalarıyla ilgili olumlu duygularını ifade eder.					
43.Başkalarının kendisine karşı neler hissettiğini ifade eder.					
44.Gerektiğinde kendisi ile ilgili olumlu ifadeler kullanır.					
45.Arkadaşları bir iş başardığında onlara övücü sözler söyler.					
46.Başkalarından farklı olan düşüncelerini söyler.					
47.Karşısındakinin duygu durumuna göre uygun tepki verir.					
48.Aşırı sevinç üzüntü korku gibi duygularını uygun şekilde ifade eder.					
49.Öfkesini başkalarına zarar vermeden ortaya koyar.					
50.Başkalarını rahatsız etmekten kaçınır.					
51.Başkalarıyla arasında olan farklılıkları konuşarak çözer.					
52.Başkalarıyla olan problemlerini kavga etmeden çözer.					
53.Kendisinden istemediği bir şeyi yapması istendiğinde hayır der.					
55.Suçlamalar karşısında kendini savunur.					
57.Kurallara uymadığında ortaya çıkan sonuçları kabul eder.					
59.Uygun olmayan davranışlar sergilediğinde ortaya çıkan sonuçları kabul eder.					
62.Başkalarına gerektiğinde sözel yönerge verir.					
63.Gerektiğinde başkalarınca verilen sözel yönergelere uyar.					
64.İçinde bulunduğu sosyal ortama uygun davranışlar sergiler.					
65.Kendi yaptıklarını objektif olarak gözden geçirerek değerlendirir.					
66.Kendi kendine herhangi bir konu ile ilgili araştırma yapıp onun hakkında bilgi edinir.					
67.Başkalarını ikna edinceye kadar haklı olduğunu savunur.					
68.Bir problemin çözümü için alternatifler üretir.					

Ek 4: Tez çalışmasında kullanılan ölçme araçları için alınan izinler

Re: sosyal becerileri değerlendirme ölçeği

Page 1 of 1

Gönderen: Hasan Avcıoğlu <avcioglu_h@ibu.edu.tr>
 Konu: Re: sosyal becerileri değerlendirme ölçeği
 Tarih: 22 Şubat 2011, Salı, 12:55 pm
 Alıcı: "deniz ekinci" <deniz.ekinci@deu.edu.tr>

Şu an yanımda ölçek bulunmadığından gönderemiyorum ancak en kısa zamanda göndirim.
 İyi çalışmalar dileğiyle.

----- Orijinal Mesaj -----
 Kimden: "deniz ekinci vural" <deniz.ekinci@deu.edu.tr>
 Kime: "avcioglu h" <avcioglu_h@ibu.edu.tr>
 Gönderilenler: 22 Şubat Salı 2011 15:24:45
 Konu: sosyal becerileri değerlendirme ölçeği

sayın hocam,

daha önce yüksek lisans tezimde sizin tarafınızdan geliştirilen 4-6 yaş sosyal becerileri değerlendirme ölçeğini kullanmıştım. belki beni hatırlarsınız hocam.

şimdi okulöncesi eğitimin ilköğretimdeki etkileri konulu doktora tezi hazırlamaktayım.tezimde ele almak istediğim boyutlar biri sosyal beceriler. bu becerinin okulöncesi eğitim alan ve almayan çocuklardaki gelişimini incelemek istemekteyim. tezimde kullanmak üzere ölçeğinizin 7-12 yaş versiyonuna ulaşmam mümkün müdür? bu ölçeği doktora çalışmamda kullanmama izin verir misiniz?

değerli hocam zamanınızı aldığım için özür diliyor ilginize şimdiden teşekkür ediyorum.

saygılarımla...

--
 Arş.Gör. Deniz EKİNCİ VURAL
 D.E.U. Buca Eğitim Fak.
 Okul Öncesi Öğretmenliği A.D.
 0 232 4204882-1642
 0 505 6416741

Re: sosyal becerileri deÄYerlendirme ÄŒİÅSeÄYİ

Page 1 of 2

Gönderen: Hasan Avcioglu <avcioglu_h@ibu.edu.tr>
 Konu: Re: sosyal becerileri deÄYerlendirme ÄŒİÅSeÄYİ
 Tarih: 24 Şubat 2011, Perşembe, 2:16 am
 Alıcı: "deniz ikinci" <deniz.ekinci@deu.edu.tr>

Ekte ölçeği gönderiyorum, geçerlik ve güvenilirliğine ilişkin bilgileri şu an bulamadım, bulunca onları da gönderirim. İyi çalışmalar dileğiyle.

----- Orijinal Mesaj -----
 Kimden: "deniz ikinci vural" <deniz.ekinci@deu.edu.tr>
 Kime: "\"Hasan Avcioglu h\" <avcioglu_h@ibu.edu.tr>
 Gönderilenler: 23 Şubat Çarşamba 2011 9:10:54
 Konu: Re: sosyal becerileri deÄYerlendirme ÄŒİÅSeÄYİ

sayın hocam,
 ilginize çok teşekkür ederim. Ölçek ve ölçek bilgilerini bekliyorum.
 saygılarımla.
 iyi çalışmalar.

Äžu an yanÄzımda ÄŒİÅSeK bulunmadÄYÄzımdan gÄYnderemiyorum ancak en kÄtse zamanda gÄYndirim. ÄYi ÄŞalÄtÄYmalar dileÄYiyle.

----- Orijinal Mesaj -----
 Kimden: "deniz ikinci vural" <deniz.ekinci@deu.edu.tr>
 Kime: "avcioglu h" <avcioglu_h@ibu.edu.tr>
 GÄYnderilenler: 22 ÄZubat SalÄt 2011 15:24:45
 Konu: sosyal becerileri deÄYerlendirme ÄŒİÅSeÄYİ

sayÄın hocam,
 daha Äİnce yÄksek lisans tezimde sizin tarafÄznÄzımdan geliÄYtirilen 4-6 yaÄY sosyal becerileri deÄYerlendirme ÄŒİÅSeÄYİni kullanmÄtÄYtÄm. belki beni hatÄtirlersÄznÄt hocam.
 ÄYimdi okulÄñcesi eÄYitimin ilkÄŒİÅYretimdeki etkileri konulu doktora tezi hazÄtirlamaktayÄm.tezimde ele almak istediÄYim boyutlar biri sosyal beceriler. bu becerinin okulÄñcesi eÄYitim alan ve almayan Äsocuklardaki geliÄYimini incelemek istemekteyim. tezimde kullanmak Äzere ÄŒİÅSeÄYİnin 7-12 yaÄY versiyonuna ulaÄYmam mÄenkÄen mÄdÄm?
 bu ÄŒİÅSeÄYİ doktora ÄŞalÄtÄYmamda kullanmama izin verilir misiniz?
 deÄYerli hocam zamanÄznÄzÄt aldÄÄYÄm iÄŞin ÄzÄm diliyor ilginize ÄYimden teÄYekkÄm ediyorum.
 saygÄrlÄrÄmla...

--
 ArÄY.GÄYr. Deniz EKÄNCA" VURAL
 D.E.U. Buca EÄYitim Fak.
 Okul Äñcesi ÄÄYretmenliÄYi A.D.
 0 232 4204882-1642
 0 505 6416741

--
 Arş.Gör. Deniz EKİNCİ VURAL
 D.E.U. Buca Eğitim Fak.
 Okul Öncesi Öğretmenliği A.D.
 0 232 4204882-1642
 0 505 6416741

[http://webmail.deu.edu.tr/kail/src/nprinter friendly bottom btn?nressed ent id=0&mai](http://webmail.deu.edu.tr/kail/src/nprinter%20friendly%20bottom%20btn?nressed%20ent%20id=0&mai) 01.04.2011

Ek 5: Yarı yapılandırılmış görüşme formları

Öğretmen Görüşme Formu Sorular

1. Okul Öncesi Eğitimin İlköğretime Etkileri Nelerdir?
2. Okul Öncesi Eğitimin Ebeveynlere Etkileri Nelerdir ?
3. Çocuğu okul öncesi eğitim alan ve almayan velileriniz arasında eğitime katılım gösterme konusunda fark var mıdır? Açıklayınız.
4. İlköğretim sürecinde okulöncesi eğitimin sağladığı avantajlar nelerdir?
5. Size doğurguları açısından okulöncesi eğitimin dezavantajları ve eksik olan yönlerini belirtebilir misiniz?
6. İlköğretim döneminde okulöncesi eğitimin etkileri en çok hangi alanlarda görülmektedir? Örnek vererek belirtiniz.

Veli Görüşme Formu-A
Sorular

1. Çocuğunuzu Anasınıfına Neden Gönderdiniz?
2. Çocuğunuzun anaokulu eğitimi almasının ona ne gibi kazanımlar sağladığını düşünmektesiniz?
3. Anasınıfı eğitimi çocuğunuzda yarattığı en belirgin farklılıklar nelerdir?
4. Anasınıfı eğitiminin çocuğunuzda yol açtığı herhangi bir dez avantaj var mıdır?
5. Çocuğunuzun aldığı anasınıfı eğitiminin ilköğretim 1. Sınıfta ne gibi etkileri oldu?
6. Çocuğunuzun ödevlerine aktif olarak yardım eder misiniz?
7. Çocuğunuzun okulunda bir sorun olsa bu sorunu çözme sürecinde öğretmen ve yöneticilerle işbirliği yapar mısınız?
8. Aile katılımı ne demektir? Açıklayınız.
9. Sizce aileler okul eğitimine katılım göstermeli midir? Neden ?
10. Aile öğretmenin okulda verdiği eğitime nasıl katkıda bulunabilir?

Veli Görüşme Formu-B
Sorular

1. Niçin Okul Öncesi Eğitim Sürecinden Faydalanmadınız?
2. Aile katılımı ne demektir? Açıklayınız.
3. Çocuğunuzun ödevlerine aktif olarak yardım eder misiniz?
4. Çocuğunuzun okulunda bir sorun olsa bu sorunu çözme sürecinde öğretmen ve yöneticilerle işbirliği yapar mısınız?
5. Sizce aileler okul eğitimine katılım göstermeli midir? Neden ?
6. Çocuğunuzun eğitimi konusunda öğretmeni ile işbirliği yapabiliyor musunuz? Nasıl?
7. Öğretmenler ve aileler hangi yollarla iletişim kurabilirler? Örnekler veriniz.
8. Aile öğretmenin okulda verdiği eğitime nasıl katkıda bulunabilir? Siz evde neler yapmaktasınız lütfen örnekler vererek açıklayınız.

Ek 6: Araştırmacının öz geçmişi ve iletişim bilgileri

ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı:	Deniz EKİNCİ VURAL
Doğum Yeri/Yılı:	İzmir/1979
Adres:	Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Okul Öncesi Öğretmenliği A.D. Buca-İzmir
E-mail	deniz.ekinci@deu.edu.tr
Yabancı Dil	İngilizce
Eğitim	
Lisans	Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Okul Öncesi Öğretmenliği A.D. (2002)
Yüksek Lisans	Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim A.D., , Okul Öncesi Öğretmenliği Y.L.P. (2006)
Doktora	Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim A.D., , Sınıf Öğretmenliği D.P. (2012)
Meslek Bilgileri	Araştırma Görevlisi-Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Okul Öncesi Öğretmenliği A.D. (2002-2011)
	Öğretim Görevlisi-Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Okul Öncesi Öğretmenliği A.D. (2011-devam ediyor)