

**OKUL ÖNCESİ ÇOCUKLAR İÇİN
SOSYAL BECERİ DESTEK EĞİTİMİ
ÖĞRETMEN REHBER KİTABI
[OSBEP]**

**OKUL ÖNCESİ ÇOCUKLAR İÇİN
SOSYAL BECERİ DESTEK EĞİTİMİ
ÖĞRETMEN REHBER KİTABI
[OSBEP]**

ISBN

978-605-63300-0-1



ORGANİZASYON

İstatistik Dünyası

HAZIRLAYANLAR

Prof. Dr. Esra ÖMEROĞLU
Prof. Dr. Şener BÜYÜKÖZTÜRK
Doç. Dr. Yasemin AYDOĞAN
Prof. Dr. Mehtap ÇAKAN
Yrd. Doç. Dr. Arzu ÖZYÜREK
Yrd. Doç. Dr. Gülümser GÜLTEKİN AKDUMAN
Yrd. Doç. Dr. Yunus GÜNİNDİ
Yrd. Doç. Dr. Ömer KUTLU
Yrd. Doç. Dr. Aysel ÇOBAN
Yrd. Doç. Dr. Şehnaz CEYLAN
Yrd. Doç. Dr. Latife ÖZAYDIN
Yrd. Doç. Dr. Nehir SERT
Dr. Özlem YURT
Arş. Gör. Hakan KOĞAR
Arş. Gör. Seda KARAYOL
Öğr. Gör. Ayşe Tuba CEYHUN
Arş. Gör. Derya ATABEY
Tuğba OĞUZ

KAPAK TASARIM

Bynet Tasarım & Tanıtım Hizmetleri
www.bynet.com.tr

KİTAP TASARIM ve BASKI

Fikriala Görsel İletişim Hizmetleri
www.fikrialaajans.com

ÖNSÖZ

Sosyal ve duygusal gelişim, bireylerin sosyal ve duygusal yeterlilik kazanmaları için geliştirdikleri yetenek, yaklaşım ve değerleri öğrenme sürecidir. Sosyal beceri eğitiminin amacı, bireylerin içinde buldukları topluma uyum sağlamasına yardımcı olmaktır. Bireyin içinde yaşadığı toplumun kendisinden beklediği ve yapmasını istediği davranışları gösterecek biçimde yetişmesi onun sosyal gelişimi ile ilgilidir. Çünkü çocuğun ilk yıllardaki sosyal gelişimi onun daha sonraki sosyal davranışlarının temelini oluşturur. Çocuğun sosyal becerileri kazanması, ancak sağlıklı bir sosyal gelişimin sonucunda gerçekleşir. Sağlıklı bir sosyal gelişim gösteren çocuğa, okul öncesi yıllarında, sosyal beceri eğitimi verilebilir.

TÜBİTAK Kamu Kurumları Araştırma Geliştirme Projeleri 1007 Programı kapsamında desteklenen “Okul Öncesi Eğitimde Sosyal Beceri Destek Projesi (OSBEP)”, okul öncesi dönem çocuklarına sosyal becerileri kazandırmaya yönelik geliştirilmiştir. Bu projede yenilikçi eğitim stratejileri yoluyla; başkaları ile iyi ilişkiler kuran, toplumsal kuralları ve değerleri benimseyen, sorumluluk yüklenen, haklarına sahip çıkan ve başkalarının haklarına saygı gösteren sosyal becerilere sahip bireyler yetiştirmek ve bununla birlikte okul öncesi eğitimin niteliğinin geliştirilmesine destek vermek amaçlanmıştır.

Okul öncesi eğitimcilerine, rehberlik etmesi amacıyla oluşturulan **Okul Öncesi Çocuklar İçin Sosyal Beceri Destek Eğitimi Öğretmen Rehber Kitabı**, sosyal beceri eğitimi ile ilgili kuramsal temelleri ve programın nasıl uygulanacağına dair unsurları içermektedir. Kitap rehber niteliğinde olup tüm okul öncesi eğitimcilerine faydalı olacağı düşünülmektedir.

İÇİNDEKİLER

1. Sosyal Beceri	7
1.1. Sosyal Becerinin Tanımı	7
1.2. Sosyal Beceri ile İlgili Kavramlar	7
1.2.1. Sosyal Gelişim.....	7
1.2.2. Sosyal Yeterlik.....	7
1.2.3. Sosyalleşme	7
1.2.4. Sosyal Zeka	7
1.2.5. Sosyal Olgunluk.....	7
1.2.6. Sosyal Anksiyete (Sosyal Fobi)	8
1.2.7. Empati.....	8
2. Sosyal Beceri Yetersizlikleri	8
2.1. Beceri Yetersizliği.....	8
2.2. Performans Yetersizliği	8
2.3. Kendini Kontrol Yetersizliği.....	8
2.4. Beceriyi Ortaya Koymada Yetersizlik.....	9
3. Sosyal Beceri Öğretim Kuramları.....	9
3.1. Gelişimsel Yaklaşımlar	9
3.2. Öğrenme Kuramları	12
4. Okul Öncesi Dönemde Sosyal Gelişim	14
5. Okul Öncesinde Çocuklara Kazandırılması Gereken Sosyal Beceriler	15
6. Sosyal Beceri Eğitimi.....	21
6.1. Sosyal Beceri Eğitiminin Gerekeçesi	21
6.2. Sosyal Beceri Kazanımını Etkileyen Faktörler	22
6.2.1. Ebeveyn Etkileşimleri.....	22
6.2.2. Akran Etkileşimleri.....	22
6.2.3. Sınıfın Sosyal Ortamı.....	23
6.2.4. Çocukların Bireysel Özellikleri	23
6.2.5. Okul-Aile İşbirliği	24
7. Sosyal Beceri Eğitiminde Kullanılan Öğrenme Stratejileri	24
7.1. Sunuş Yoluyla Öğrenme	24
7.2. Buluş Yoluyla Öğrenme.....	25
7.3. Araştırma İnceleme Yoluyla Öğrenme	25
8. Sosyal Beceri Öğretim Yöntemleri.....	25
8.1. Doğrudan Öğretim Yaklaşımı İle Sosyal Beceri Öğretimi	25
8.2. Bilişsel Süreç Yaklaşımına Dayalı Sosyal Beceri Öğretimi	25
8.3. İşbirlikçi Öğrenme Yöntemi.....	26
8.4. Akran Aracılı Öğretim Yöntemi	26
8.5. Video-Modelle Sosyal Beceri Öğretim Yöntemi	26
8.6. Drama ile Sosyal Beceri Öğretimi	26

9. Okul Öncesi Sosyal Beceri Destek Projesi (OSBEP): Kuram ve Uygulama	27
9.1. Eğitim Yaklaşımı	27
9.2. Eğitim Programı Modeli	28
9.2.1. Gelişimsel-Etkileşim Modeli (Developmental-Interaction/The Bank Street Model)	28
9.2.2. Montessori Modeli	29
9.2.3. Etkin Öğrenme Modeli (High/Scope Model)	29
9.2.4. Reggio Emilia Modeli	29
9.2.5. İlk Yıllar Programı (Primary Years Programme)	30
9.3. Eğitim Yöntemleri ve Araçları	31
9.3.1. Doğrudan Eğitim	31
9.3.2. Bilişsel Süreçler Yaklaşımı	31
9.3.3. İşbirliğine Dayalı Eğitim	32
9.3.4. Beceri Akışı (Skillstreaming) Yaklaşımı	32
10. Sosyal Becerileri Değerlendirme Yöntemleri	32
10.1. Sosyal Beceri Eğitiminde Ölçme ve Değerlendirmenin Önemi	34
10.2. Temel Kavramlar	34
10.3. Sosyal Becerilerin Değerlendirilmesinde Kullanılacak Ölçme Araçları ve Yolları	34
10.3.1. Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği (OSBED)	35
10.3.2. Sosyal Beceri Gözlem Formu (Kontrol Listesi)	35
10.3.3. Açık Uçlu Sorular	37
10.3.4. Sosyal Beceri Gelişim Gözlem Formu	41
10.3.5. Performans Görevleri	41
10.3.6. Dereceli Puanlama Anahtarı (DPA)	44
11. Öğretmenin Programını Uygularken Dikkat Edeceği Hususlar	47
11.1. Sosyal Beceri Eğitim Programının Aylık Plana Dahil Edilmesi	47
11.2. Sosyal Beceri Eğitim Programının Günlük Eğitim Akışına Dahil Edilmesi	47
11.3. Sosyal Beceri Eğitim Programının Uygulanması	48
11.3.1. Eğitim Ortamının Düzenlenmesi	48
11.3.2. Eğitim Materyallerinin Hazırlanması ve Kullanılması	49
11.3.3. Uygulama Süreci	50
11.3.4. Sosyal Beceri Eğitim Programında Aile Katılımı	53
11.4. Ölçme ve Değerlendirme Yaparken Dikkat Edilecek Noktalar	53
12. Sosyal Beceri Eğitim Programının Hazırlanması	54
KAYNAKLAR	55

1. SOSYAL BECERİ

1.1. Sosyal Becerinin Tanımı

Sosyal beceriler; sosyal ilişkileri başlatan, devamını sağlayan, sosyal ilişkilerde yaşanan sorunların çözümünde kolaylık sağlayan sözel olan ya da sözel olmayan davranışlar olarak tanımlanmakta (Gülây ve Akman, 2009: 14) ve bireyin toplum tarafından kendisine biçilen sorumlulukları, beklentileri ortaya koyabilmek için gerekli olan davranışları içermektedir (Avcıoğlu, 2009: 8).

Sosyal beceriler; iletişim, problem çözme, karar verme, kendini yönetme ve akran ilişkileri gibi diğerleriyle olumlu sosyal ilişkileri başlatmaya ve sürdürmeye izin veren becerileri kapsamaktadır (Kapıkıran, İvrendi ve Adak, 2006: 21).

1.2. Sosyal Beceri ile İlgili Kavramlar

Sosyal beceriler ile ilgili kavramların açıklanması, sosyal becerilerin ayrıntılı olarak ifade edilmesi ve anlaşılması açısından büyük önem taşımaktadır. Sosyal beceriler ile ilgili kavramlar; sosyal gelişim, sosyal yeterlik, sosyalleşme, sosyal zeka, sosyal olgunluk, sosyal anksiyete (sosyal fobi) ve empatidir.

1.2.1. Sosyal Gelişim

Sosyal gelişim, bireyin yaşadığı topluma, grup yaşamının kural ve zorunluluklarına karşı duyarlılık geliştirmesi, bunun sonucunda da yaşadığı kültürde bulunan diğer bireyler ile uyum içinde yaşama sürecidir (Atay, 2011: 12). Bir diğer tanıma göre ise sosyal gelişim; bireyin yaşamı boyunca, birlikte yaşadığı insanlar, toplumsal kurumlar, gelenekler ve örgütler gibi kuruluşlarla geçirdiği yaşantılar sonucunda kişide oluşan değişimlerdir (Gülây ve Akman, 2009: 16).

1.2.2. Sosyal Yeterlik

Sosyal yeterlik, çocukların akranları ile etkileşimlerinde sosyal becerilerini uygun ve etkili bir şekilde kullanabilmeleri, sosyal durumlarda uygun davranışta bulunmak için daha kapsamlı kategorideki bireysel yeteneklerini gösterebilmeleridir (Alisanođlu ve Özbey, 2011: 16).

1.2.3. Sosyalleşme

Sosyalleşme, çocuğun içinde bulunduğu toplumun inançlarını, tutumlarını ve kendisinden beklediği davranışları öğrenmesi olarak tanımlanmaktadır. Bir diğer tanıma göre ise sosyalleşme, bir grubun üyelerinin, başka bir grubun üyelerinin davranış ve kişiliklerini etkilemesi olarak tanımlanmaktadır (San-Bayhan ve Artan, 2009: 237).

1.2.4. Sosyal Zeka

Sosyal zeka, bireyin çevresindeki insanların duygularını, isteklerini ve ihtiyaçlarını anlama, ayırt etme ve karşılama kapasitesi olarak tanımlanmaktadır (Atay, 2011: 140). Bir diğer tanıma göre ise sosyal zeka, insanlarla iyi anlaşma, sosyal problemlerden haberdar olma, bir grubun üyelerine karşı olduğu kadar yabancıların da kişisel özelliklerine ve o andaki ruh hallerine karşı hassas bir biçimde tepkide bulunma yeteneğidir (Gülây ve Akman, 2009: 22).

1.2.5. Sosyal Olgunluk

Bireyin sosyal açıdan yaşına uygun davranışları gösterebilmesi olarak tanımlanan sosyal olgunluk, diğer bireylerin isteklerini, duygularını, düşüncelerini, ihtiyaçlarını göz önünde bulundurmaya içerir (Gülây ve

Akman, 2009: 23). Bireyin sosyalleşebilmesi için, kazandığı becerilerin, tutumların ve düşüncelerinin belli bir düzeye yani sosyal olgunluğa gelmesi gerekir.

1.2.6. Sosyal Anksiyete (Sosyal Fobi)

Sosyal anksiyete (sosyal fobi); çocuğun insanlar karşısında yaşadığı yoğun bir endişe hali olup, aşağılanacağı, utanç duyacağı ya da gülünç duruma düşeceği korkusu yaşama durumu olarak tanımlanmıştır (Dilbaz, 1997: 18). Sosyal anksiyete olumsuz değerlendirilme korkusu ve sosyal ortamlarda duyulan rahatsızlık/sıkıntı ile karakterizedir (Heckelman ve Schneier, 1995: 4).

1.2.7. Empati

Empati, diğer insanlarla sağlıklı ilişkiler kurmak için gerekli becerilerden biri olup kişinin kendisini karşısındaki kişinin yerine koyarak olaylara onun açısından bakması, karşısındaki kişinin duygu ve düşüncelerini doğru olarak anlaması, hissetmesi ve bu durumu ona iletme sürecidir (Kahraman ve Akgün, 2008: 16).

2. SOSYAL BECERİ YETERSİZLİKLERİ

Sosyal beceri yetersizlikleri başlıca dört grup altında incelenebilir. Bunlar; beceri yetersizliği, performans yetersizliği, kendini kontrol yetersizliği ve beceriyi ortaya koyma yetersizliği olarak ifade edilmektedir (Gresham, 1998: 11). Sosyal beceri yetersizliklerinin türünün belirlenmesi, uygun eğitim programlarının hazırlanması açısından oldukça önemlidir.

2.1. Beceri Yetersizliği

Eğer çocuk söz konusu beceriyi daha önce hiç kullanmamışsa ya da şu anda kullanmıyorsa, çocuğun o beceriyi kazanmadığı sonucuna varılabilir ve beceri yetersizliğinden söz edilebilir. Örneğin, bir çocuk akran grubu ile iletişim kurmayı, birlikte oynamayı, işbirliği yapmayı, sırasını beklemeyi, izin istemeyi bilmiyor ise beceri yetersizliği söz konusudur (Çiftçi ve Sucuoğlu, 2009: 23; Gülay ve Akman, 2009: 94). Sosyal becerilerin çoğunluğu bireyin çevresindekileri gözlemlemesiyle yani informal yol ile öğrenilmekte ve bu bağlamda uygun rol model olmadığında beceri yetersizliği söz konusu olabilmektedir (Alisinanoğlu ve Özbey, 2011: 24).

2.2. Performans Yetersizliği

Performans yetersizliği, çocuğun beceriyi bilmesine rağmen, bu beceriyi yeterli sıklıkta ve uygun zamanlarda kullanmamasıdır. Örneğin, çocuk akranları ile konuşmayı başlatabiliyor, ama sürdürmüyor. Ayrıca, akranıyla konuşacağı zaman ismini söyleyip konuşurken göz teması kurmaya devam edemiyor. Bu durumda çocuğun beceriyi kazanmış olduğu, ancak uygun zamanda ve uygun ortamda kullanamadığı söylenebilir (Sutton, Smith ve Swettenham, 1999: 120; Çiftçi ve Sucuoğlu, 2009: 23; Gülay ve Akman, 2009: 94).

2.3. Kendini Kontrol Yetersizliği

Kaygı, öfke, kızgınlık, saldırganlık gibi yoğun duygusal tepkiler nedeni ile beceride ortaya çıkan sorunlardır. Yoğun duygusal tepkiler ve buna bağlı olarak ortaya çıkan tepkisel davranışlar, çocuğun beceri öğrenmesini engellerken, akranları tarafından reddedilmesine, dolayısıyla çeşitli sosyal ortamlara girememesine, gözlem yapma ve model alma fırsatı bulamamasına neden olacaktır. Örneğin, tepkisel davranışlar çocuğun akranları tarafından reddedilmesine neden olurken, kaygı düzeyi yüksek bir çocuk akranları arasında bulunmaktan kaçınır ve sosyal becerileri yeterince içselleştiremez (Sargent, 1991: 13; Hattona, Tschernitzb ve Gomersallc, 2005: 131; Çiftçi ve Sucuoğlu, 2009: 24).

2.4. Beceriyi Ortaya Koymada Yetersizlik

Beceriyi ortaya koymada yetersizlik; çocuğun sosyal becerileri kazanmasına rağmen bu becerileri duygusal tepkilerinde artış olması nedeniyle, uygun zamanda ve uygun ortamlarda sergilemede güçlük çekmesidir. Örneğin, çocuk bir akranı ile konuşmayı başlatmasına rağmen sosyal anksiyete nedeni ile konuşmayı sürdüremez, göz teması kurma, uygun bir şekilde yaklaşma gibi becerinin alt basamaklarını gerçekleştirilmede sorun yaşar (Sargent, 1991: 13; Çiftçi ve Sucuoğlu, 2009: 24).

3. SOSYAL BECERİ ÖĞRETİM KURAMLARI

3.1. Gelişimsel Yaklaşımlar

Sosyal becerilerin öğretiminde, öğrenme kuramları önemlidir. Ancak öğrenme kuramlarına geçmeden önce, gelişimsel kuramlar olarak ifade edilen fiziksel gelişim, psikoseksüel gelişim, psikososyal gelişim, bilişsel gelişim ve ahlak gelişimini incelemek gerekmektedir. Gelişimsel alanlarda bilgi sahibi olmak, öğretmenlerin çocuklara sosyal becerileri nasıl öğretecekleri konusunda yol gösterici olmaktadır. Gelişim, çok yönlü karmaşık bir süreçtir. Bu sürecin sağlıklı olarak devam etmesini sağlamak için gelişimin tüm yönleri ile tanımlanarak, çocukların gelişim özelliklerine uygun öğrenme ortamları hazırlanmalıdır.

İlk çocukluk döneminde (3-6 yaş) bedensel gelişim hızı 0-2 yaşa göre azalmıştır (Selçuk, 1999: 31). Siner sisteminin gelişimi büyük ölçüde bu dönemde tamamlanmaktadır. Bununla birlikte kalbin büyümesi altı yaşına kadar çok hızlıdır ancak giderek azalarak, yetişkininkine benzer hale gelir (Senemoğlu, 2009: 25). Bu dönemdeki çocukların devinimsel gelişimleri birçok etkinliği yapabilecek düzeydedir (Yeşilyaprak, 2006: 59). Çocuklar ilgilendikleri bir etkinlikte rol almadıkça, uzun süre bir yerde oturmaları zordur. Koşmak, atlamak, tırmanmak, kaymak, sürünmek ihtiyacı hissederler (Senemoğlu, 2009: 25). Bu dönemde çocuklar büyük kaslarını küçük kaslarına göre daha iyi kullanırlar (Senemoğlu, 2009: 26; Yeşilyaprak, 2006: 63). Yazma, çizme, makasla kesme, ayakkabı bağlama gibi küçük kas hareketlerini yaparken acemilik yaşayabilirler. Ancak bu dönemde iyi seçilmiş aletler ve etkinliklerle denge, koordinasyon ve hız konusunda gelişme gösterebilirler (Senemoğlu, 2009: 26). Örneğin, denge tahtaları, tırmanma aletleri, büyük bloklar ve legolar çocukların büyük kas gelişimini sağlayan aletlerdir. Okul öncesi dönemde çocukların zorlanmadan ve sıkılmadan etkinlikleri yapabilmeleri için eğitimcilerin, büyük kas gelişimi ve küçük kas gelişimine dikkat ederek uygun etkinlik ve materyalleri seçmeleri gerekmektedir. Sosyal beceri kazanmada kullanılacak oyun ve materyaller, çocukların yaş grubuna uygun olmalıdır (Senemoğlu, 2009: 29).

Sosyal beceri eğitiminde önemli gelişim kuramlarından biri Piaget'in Bilişsel Gelişim Kuramıdır. Piaget'e göre bilişsel gelişim bebeklikten yetişkinliğe kadar, bireyin çevreyi, dünyayı anlama yollarının daha kompleks ve etkili hale gelme sürecidir. Piaget'e göre çocuk, dünyanın pasif alıcısı değildir. Bilgiyi kazanmada aktif bir role sahiptir (Senemoğlu, 2009: 32). Piaget, bilişsel gelişim dönemlerini dört evreye ayırmıştır. Bunlar; duyu-sal-hareket dönemi, işlem öncesi dönem, somut işlemler ve soyut işlemler dönemleridir. Piaget, çocukların bu dönemlere girme ve tamamlama yaşları birbirinden farklılık göstermesine rağmen, bütün çocukların bu gelişim aşamalarını sırası ile geçirmesi gerektiğini vurgulamaktadır (Bacanlı, 2001: 61).

Duyusal hareket dönemi 0-2 yaş aralığını kapsamaktadır. Bu aşamada bebek, dış dünyayı keşfetmek ve anlamak için duyularını ve motor becerilerini kullanmaktadır. Bu dönemde kazanılan temel özellikler, kendini dış dünyadan ayırt etme, refleksif davranışlardan amaçlı davranışlara geçme ve nesnenin sürekliliğini kazanmadır (Senemoğlu, 2009: 40). İşlem öncesi dönem, 2-6 yaş arasını kapsamaktadır. Bu dönemde çocuğun kazandığı temel özellikler ise kısaca, çevresindeki olay ve nesnelere sembollerle ifade etme, tek yönlü sınıflandırmalar yapabilme ve ben merkezliliğin giderek azalması olarak değerlendirilebilir (Selçuk, 1999: 74). Bu dönemde gerçekleştirilen en önemli gelişim, dil gelişimine bağlı olarak, nesne ve olayları temsil eden

sözcükler yoluyla düşünme ve iletişim kurma becerisidir (İnanç, Bilgin ve Atıcı, 2007: 117). Somut işlemler dönemi 7-11 yaş aralığını kapsar. Bu dönemde çocukların mantıksal düşünme yeteneği gelişir, korunum kazanırlar, üst düzeyde sınıflama yapabilirler ve somut yollarla problem çözebilirler (Selçuk, 1999: 79; Senemoğlu, 2009: 47). Soyut işlemler dönemi ise, 11 yaş ve üstü dönemi kapsar. Bu dönemde çocukların soyut düşünme, bilimsel yolla problem çözme yetenekleri gelişir (Selçuk, 1999: 80). Değer ve inanç sistemleri yapılırlar (Senemoğlu, 2009: 49). Kısaca bilişsel gelişim dönemlerinden bahsettikten sonra, sosyal beceri eğitimi alacak 3-6 yaş çocuklarının bilişsel gelişim özelliklerine daha detaylı bakmak gerekmektedir. Bu dönemde hazırlanacak olan eğitim programlarının çocukların bilişsel gelişim özellikleri bilinmeden hazırlanması ve sunulması doğru olmayacaktır.

İşlem öncesi dönem; sembolik dönem ve sezgisel dönem olarak ikiye ayrılmaktadır. Sembolik dönem, 2-4 yaş aralığını kapsamaktadır. Bu dönemde dil gelişimi oldukça hızlıdır. Ancak çocuklar için kavramlar ve kullandıkları sembollerin anlamları kendilerine özgü olabilir ve onların çoğu zaman ne dedikleri anlaşılabilir (Senemoğlu, 2009: 41). Çocuğun bilişsel gelişiminde önemli bir yere sahip olan sembolik oyunlar, çocuğun duygusal ve sosyal gelişiminde de önemli bir yere sahiptir (Yeşilyaprak, 2006: 92). Bir çubuğu at gibi, cetveli tabanca gibi kullanarak temsili semboller geliştirirler (Senemoğlu, 2009: 42). Bu dönemdeki çocuklar ben merkezlidir. Kendilerini başkalarının yerine koyamazlar ve başkasının görüşlerini ve bakış açısını anlamada yetersiz kalırlar (İnanç, Bilgin ve Atıcı, 2007: 123). Telefonda anneannesi ile konuşurken, “Bak! Yeni ayakkabı aldık” diyerek gösterebilir ve gördüğünü düşünür. Bu dönem sınırlılıkları içinde, objeleri sadece tek özellikleri açısından sınıflandırabilirler. Örneğin, renklerine ya da biçimlerine göre sınıflandırma gibi. Tek yönlü düşünme hakimdir. Mantık yürütmede tümevarım ya da tümdengelim yollarını kullanmazlar. Örneğin, dört yaşındaki bir çocuk, “Fareler evde yaşarlar. O halde fareler de evcil hayvanlardır” çıkarımı yapabilir (Senemoğlu, 2009: 42). Kahvaltıda her sabah omlet yiyen bir çocuk, omlet yemediğinde kahvaltı yapmadığını söyleyebilir. Sezgisel dönem ise, 4-6 yaş arasını kapsar. Bu dönemde dil hızla gelişir ve yaşantılar yolu ile kazanılan davranışlar sembolleştirilir. Bu dönemde çocuklar mantık kuralları ile düşünme yerine sezgilerine dayalı akıl yürütürler. Korunum henüz gelişmemiştir (Deniz, 2009: 84). Korunum, herhangi bir nesne ya da nesne grubunun fiziksel biçimi ya da mekandaki konumu değiştiğinde, nesnenin miktar, sayı, alan hacim gibi özelliklerinin değişmeyeceği ilkesidir (Selçuk, 1999: 75).

Çocuklar bu dönemde nesnenin dikkat çekici özelliğine odaklanır ve diğer özelliklerini göz ardı ederler. Örneğin, eşit miktarda dolu olan iki süt bardağından birini, ince uzun bir bardağa, diğerini geniş bir bardağa çocuğun gözü önünde boşalttığımızda ve daha sonra hangi bardaktaki sütün fazla olduğunu sordumuzda, uzun bardaktaki süt daha yüksek görüldüğünden, o bardaktaki sütün daha çok olduğunu söylemektedirler (Selçuk, 1999: 75). Bunun gibi, iki eşit miktardaki çikolata kalıbından birisini gözü önünde parçaladığımız halde, çocuk parçalanmış çikolata kalıbını daha çok görmektedir (Senemoğlu, 2009: 43). İşlem öncesinin diğer önemli bir özelliği tersine çevirme de yaşanan zorluktur. Çocuğun sınıfına giden her gün kullandığı yolu kullanması, sınıfa giden farklı bir yolu kullanarak sınıfını bulamaması gibi zorluklar yaşamaktadır. İşlem öncesi dönemde, çocuğun düşünmesi fiziksel etkinliklere ve nesnelerin dikkati çeken görünüşüne bağlı olduğundan doğru mantık yürütmeleri ve işlem yapmaları zor olmaktadır. Ancak yapılan bazı araştırmalar, çocukların basit bir dille anlatıldığında korunumu öğrendiklerini ortaya koymuştur. Yine çocukların basit konuları başkalarının bakış açısından düşünebildiği görülmüştür. Yapılan bu çalışmalar ben merkezli düşünmenin Piaget’in vurguladığı gibi olmadığını göstermektedir (Senemoğlu, 2009: 44).

Bu dönemde dil gelişimi oldukça hızlıdır. Dil gelişimi zihinsel gelişim ile paralel gitmektedir. Üç yaşındaki bir çocuk iyi bir konuşmacı olabilir ve üç-dört sözcüklü fiillerin zamanlarını doğru kullanarak cümleler kurabilir. İşlem öncesi dönemin sonuna doğru ise sayısız cümleyi anlayıp gramer kurallarına uygun olarak konuşabilirler. Dil gelişimi sadece sözcüklerin öğretilmesi ile ilgili olmayıp, sözcük ve cümlenin yapısına ilişkin kuralları da öğrenmeyi içine alır (Senemoğlu, 2009: 44). Beşinci yaşının sonunda çocuk hızlı bir şekilde yetiş-

kinlerinkine benzeyen bir dil ile doğru ve düzgün bir şekilde konuşmaya başlar. Ancak çocukların öğrenmesini sağlamak için özellikle okul öncesi dönemde, somut nesnelere, materyaller ve olayların kullanılması önem taşımaktadır. Sözcükler ve sembollerin çocukların öğrenmelerinde etkisinin az olduğu görülmektedir. Ayrıca, çocuğun nesnelere tutması, hissetmesi, sıralaması ve onlarla işlem yapması, öğrenmesinde daha etkili ve kalıcı olmaktadır (Senemoğlu, 2009: 52).

Piaget'in ahlak gelişimi ile ilgili çalışmalarında ise, okul öncesi dönemdeki çocukların kural kavramı olmasından dolayı ahlak kavramının söz konusu olmadığı belirtilmektedir. Bu nedenle ahlak gelişimi, çocuğun somut işlemler dönemine geçtiği altı yaşa kadar başlamaz. Ancak okul öncesi çocuklarına kuralların, soyut semboller yerine kuralları birlikte uygulayarak ve model olarak benimsetilebildiği görülmüştür (Senemoğlu, 2009: 70). Eğitimcilerin model olması ve kurallar öğretilirken kendilerinin tutarlı bir şekilde kurallara uyması önem taşımaktadır. Okul öncesindeki çocukları yalancılıkla ya da arkadaşının kalemını aldığı için hırsızlıkla suçlamamak gerekir. Yaptığı davranışın neden kötü olduğunu somut olaylarla anlayabileceği bir dille çocuğa anlatmak ve bunu çocuğun anlamasını sağlamak gerekir. Onların bilişsel yapılarına uygun yollarla kuralları öğrenmelerini sağlayacak öğrenme ortamları hazırlanmalıdır.

Kişilik gelişim kuramları, Freud'un psikoseksüel ve Erikson'un psikososyal gelişim kuramlarıdır. Freud, kişilik gelişimini çeşitli dönemlere ayırarak açıklamıştır. Erken yaşlardaki ihtiyaçların karşılanması veya karşılanmamasına göre çocuğun kişilik gelişimi etkilenmektedir. Freud psikoseksüel gelişimi beş döneme ayırmıştır; oral, anal, fallik, gizil ve genital dönemdir. Okul öncesi dönemde 3-6 yaş çocukları fallik dönemde yer almaktadır. Çocuklar bu dönemde genital organlarından zevk aldıklarını fark edebilirler. Bu dönemde kız ya da erkek çocuklarda genital organları ile oynama ve mastürbasyon yapma görülebilmektedir. Öğretmen ve ailelerin evde, okulda çocuğu gözlemleyerek farklı aktivitelere yönlendirmeleri gerekmektedir. Bu dönemde çocuğa aşırı sert ve kaba uyarılar yapılmamasına özen gösterilmelidir (Senemoğlu, 2009: 72-74).

Erikson'un psikososyal gelişim dönemleri ise doğumdan ölüme kadar sekiz evreden oluşmaktadır. Her evrede atlatılması gereken krizler bulunmaktadır. Sağlıklı bir kişilik geliştirebilmek için bu kriz ve çatışmaların başarılı bir şekilde atlatılması gerekmektedir. Çocuğun kişilik gelişiminde çevresel faktörler önem taşımaktadır. Erikson'ın kuramında birinci evre güvene karşı güvensizliktir. Bu dönem doğumdan bir yaşına kadar sürer. Bu dönemde bebekler dünyaya güvenebilecekleri ya da güvenemeyecekleri konusunda temel duygular edinirler. İkinci evre bağımsızlığa karşı utanma ve şüpheciliktir. Üç yaşına kadar süren bu dönemde çocuklar kendi başlarına çevrelerini kontrol etmek ve güçlerini göstermek isterler. Özgür olabileceği ortamlar isterler, kendi başlarına yemek yeme, eşyalarını toplama, giyinme ve soyunma gibi davranışlar göstererek bağımsızlıklarının temeli atılır. Bağımsız olmaları engellenirse, utanma ve kendi yeteneklerine karşı şüphe geliştirirler. Üçüncü evre, girişkenliğe karşı suçluluk duygusudur. Bu evre üç yaş ile altı yaş arasında kapsar. Bu dönemde, çocuğun motor ve dil gelişimi, onun çevresini daha fazla araştırmasına ve daha girişken olmasına olanak verir. Çocuğun kendini keşfedebilmesi için gerekli yaşantılar sağlanmalıdır. Okul öncesi eğitim kurumlarında çocukların girişkenlik duygularının gelişebilmesi için, eğitimciler çocukların koşmasına, oynamasına, atlamasına izin vermelidir. Dördüncü evre, başarıya karşı aşağılık duygusudur. Bu dönem 6-12 yaşlar arasında kapsar. Başarılı olma ve takdir edilme önemlidir. Takdir edilmeyen başarılar, çocuklarda motivasyonu düşürücü bir rol oynar. Beşinci evre kimlik kazanmaya karşı rol karmaşasıdır. Bu evre ergenlik dönemini içine alır. Kimlik gelişimi ergen için sancılı bir süreç olabilir. Ailelerin ve öğretmenlerin ergenlere bir yetişkin gibi davranması ve çevrelerinde uygun rol modellerinin olması bu dönemde önem kazanır. Altıncı evre, yakınlığa karşı yalnızlıktır. 18-26 yaşları arasında kapsar. Yakın dostlukların kurulduğu bir dönemdir. Yedinci evre üretkenliğe karşı duraklamadır. Bu evre orta yetişkinlik yıllarıdır. Bu dönemde birey üretken ve yaratıcıdır. Sekizinci ve son evre ise benlik bütünlüğüne karşı umutsuzluktur. Bu evrede geçmiş yaşantıların etkisi görülür. Sağlıklı bir benlik geliştirmiş bir kişi yaşlılık döneminin keyfini sürerken, keşkelerle yaşamış bir kişide boşa geçen zamanın verdiği huzursuzluk yaşanır (Selçuk, 1999: 59; Deniz, 2009: 127).

Okul öncesi eğitim programlarında Erikson'un özellikle üçüncü evresi, çocukların psikososyal gelişim özellikleri açısından önemlidir. Bu dönemde çocukların merakları artmakta ve hareketlerinde daha aktif oldukları görülmektedir. Çocuğun bu dönemde araştırmacı, girişken davranışları desteklenmelidir ve sordukları sorular mutlaka anlayabilecekleri bir dille yanıtlanmalıdır. Çocukların bu dönemde aldıkları sorumlulukların gelişiminde önemlidir. Yetiştirdikleri bir bitki ya da baktıkları bir hayvan onların sorumluluk alma davranışlarını geliştirecektir. Bu dönemde çocukların yaptıkları davranışlardan dolayı sürekli cezalandırılması ve azarlanması onların suçluluk duymalarına sebep olacaktır. Eğitimcilerin, onların doğal meraklarını tatmin edici, araştırma ve gözlem yapabilecekleri, problem çözebilecekleri öğrenme ortamları hazırlamaları gerekmektedir.

3.2. Öğrenme Kuramları

Kuram; olaylara, olgulara ilişkin gözlemleri düzenleme ve yorumlama için bir çerçeve sağlayan genel kavramların ve fikirlerin sistematik açıklamasıdır. Kuramlar çok sayıda ve çeşitli olaylar arasındaki kısmen ya da oldukça düzenli ilişkileri belirlememize yardımcı olur (Yeşilyaprak, 2011: 79). Öğrenme ise, yaşantı ürünü olarak meydana gelen davranıştaki nispeten kalıcı izli değişimlerdir (Senemoğlu, 2009: 88). İnsanoğlunun refleks ve içgüdüsel davranışlar dışındaki tüm davranışları öğrenilmiştir. Öğrenmenin hangi koşullar altında oluşacağını ya da oluşmayacağını öğrenme kuramları açıklamaktadır. Ancak tüm öğrenme durumlarını açıklayabilen bir öğrenme kuramı yoktur. Davranışçı kuramlar, bilişsel ağırlıklı davranışçı öğrenme kuramları ve bilişsel öğrenme kuramları olarak gruplandırılabilir. Davranışçı kuramlar uyarıcı tepki bağına vurgulayan **Klasik** koşullama ve **Edimsel** koşullama yaklaşımlarıdır. Bilişsel ağırlıklı öğrenme kuramında ise Bandura'nın Bilişsel - Sosyal Öğrenme kuramı yer almaktadır. Bilişsel öğrenme kuramlar kapsamında ise Gestalt ve Bilgiyi İşleme Kuramı yer almaktadır. Sosyal beceri eğitiminde en çok Bilişsel- Sosyal Öğrenme kuramı kullanıldığı vurgulanmaktadır (Özabacı, 2006: 164).

Sosyal beceriler, bireyin yaşam kalitesini arttırır, bireyi hedeflerine ulaştırır ve yaşam boyu yararlanabileceği bir hizmet olarak kabul edilir. Sosyal beceri kazanımında, sosyal öğrenme kuramından söz edilmektedir (Özabacı, 2006: 164). Sosyal Öğrenme Kuramı ya da diğer adıyla Sosyal Bilişsel Kuram, Bandura tarafından geliştirilen bir kuramdır. Bu kuram insanın öğrenmesini taklit, model alma ve gözlem gibi kavramlara dayanarak açıklamaktadır. Bandura'ya göre, gözlem yolu ile öğrenme, davranışçı kökenleri olduğu kadar aynı zamanda bilişsel bir öğrenmedir. Birey gözlemlediği bir davranışı bilişsel olarak da bir işlem yaparak öğrenir. Bu nedenle gözlem yolu ile öğrenmeden söz ederken her zaman taklit söz konusu olmamaktadır. Ancak, bireyler gözlemledikleri bir davranışın sonucunda gelen ceza ya da ödüle bağlı olarak davranıyorlarsa, o taklit değil, gözlem yolu ile öğrenme olmaktadır. Taklit yolu ile öğrenmede bilişsel süreçler yer almazken, gözlem yolu ile öğrenmede bilişsel süreçler bulunmaktadır (Senemoğlu, 2009: 219). Bandura çocukların gözlem yolu ile öğrenmeleri ile ilgili çeşitli deneyler yapmıştır. Bu deneylerden birinde, çocuklar üç gruba ayrılmış ve birinci gruptaki çocuklar büyükçe bir oyuncak bebeğe vuran ve bebeği döven bir yetişkin modelin pekiştirildiğini izlemiştir. İkinci grup ise saldırgan modelin cezalandırıldığı bir film izlemişlerdir. Üçüncü grup ise saldırgan modele nötr davranılan bir film izlemiştir. Daha sonra bu çocuklara filmdekine benzer bir bebek verilmiş ve bu bebeğe karşı saldırgan davranışlar incelenmiştir. Elde edilen bulgulara göre; pekiştirilen modeli izleyen çocukların saldırgan davranışları en yüksek, cezalandırılan modeli izleyen çocukların saldırganlık davranışları ise en düşük olarak bulunmuştur. Herhangi bir pekiştireç ya da ceza verilmediğini izleyen çocukların saldırganlık davranışları ise iki grubun ortasında yer almıştır. Burada elde edilen sonuçlar şu şekilde değerlendirilmektedir. Saldırganlığı gözleyen çocuklar saldırgan olmayı öğrenmektedir. Ancak, saldırgan davranışların cezalandırıldığını gören çocuklar daha az saldırganlık göstermektedir. Dolayısıyla birey başkalarının yaşantılarından dolayı olarak etkilenmektedir ve öğrenme gerçekleşmektedir. Bandura'ya göre öğrenmeyi etkileyen ve modelden elde edilen dolaylı yaşantılar; dolaylı pekiştirme, dolaylı ceza, dolaylı güdülenme ve modelin özellikleridir (Senemoğlu, 2009: 220-221).

Dolaylı pekiştirme, bireyin davranışlarının pekiştirildiğini gören bir kişinin o davranışı yapma eğiliminde olmasıdır. Yemek sırasına giren bir çocuğa öğretmeni aferin demektir. O çocuğa aferin dediğini duyan diğer çocuk da öğretmeninden aferin almak için yemek sırasına geçmektedir. Burada dolaylı pekiştirme söz konusudur. Dolaylı cezada ise, modelin olumsuz davranışlarının cezalandırılması, gözleyenlerin benzer davranışlarda bulunmasını engellemektedir. Dolaylı güdülenme ise, çalışan bir arkadaşının başarılı olduğunu gördüğünde, kendisi de başarılı olmaya güdülenecektir. Okul öncesi çocuklarda özellikle sosyal becerilerin geliştirilmesinde ve öğretilmesinde, dolaylı pekiştirme, dolaylı ceza ve dolaylı güdülenmeden yararlanılabilir. Ancak, dolaylı öğrenmelerden yararlanmak için pekiştirme ya da cezanın kime verildiği başka bir deyişle modelin özelliği önem taşımaktadır. Dolaylı öğrenmelerde modelin davranışlarının sonuçları kadar, modelin özellikleri de model almayı etkilemektedir. Daha yüksek statülü modelin davranışları yüksek oranda taklit edilmektedir. Ancak eşit statüdeki modellerin davranışları sonuçta elde edecekleri ödül ya da cezaya göre değişmektedir. Eşit statüdeki modelin davranışı ödüllendirilirse taklit yüksek düzeydedir, ancak eşit statüdeki modelin davranışını cezalandırdığını gözlemleyen birey taklidi hemen kesmektedir. Düşük statülü model ise sonuca bakılmaksızın taklit olasılığı düşük olmaktadır (Senemoğlu, 2009: 230). Buradan çıkan sonuç, eğitimcilerin model olarak seçtikleri çocukların diğer çocuklar gözünde hangi statüde olduğunu değerlendirmesi gerekmektedir. Diğer taraftan anne-babalar ve öğretmenler özellikle okul öncesinde yüksek statülü modeller olarak, çocuklara pek çok olumlu davranış kazandırabilirler. Eğitimciler ve anne-babalar öncelikle çocukların yapmalarını istedikleri davranışları kendileri yapmalı ve çocuklara iyi bir model oluşturmalarıdır. Çocuklara izin alma davranışı öğretilmek isteniyorsa, önce eğitimciler çocukların özel eşyalarını alırken izin istemeli ve iyi bir model olarak çocukların bunu gözlemlemeleri sağlanmalıdır. Daha sonra izin istemeyi öğrenen çocuklar pekiştirilerek, arkadaşlarının eşyalarını izinsiz alan çocuklar uygun şekilde uyarılarak çocukların dolaylı öğrenmeleri sağlanmalıdır. Çocuklara birçok bilişsel, duyuşsal ve psikomotor davranışlar sevilen, saygı duyulan yetişkinlerin model olması yolu ile kazandırılabilir. Model alınmasını istediğimiz davranışları mutlaka çocuk tarafından gözlem yapılmalıdır.

Gözlem yolu ile öğrenme dört süreci kapsamaktadır. Bunlar; dikkat etme, hatırdan tutma, davranışı meydana getirme ve güdülenme süreçleridir. Gözlem yoluyla öğrenmede ilk adım dikkat etmedir. Ancak gözlemcinin dikkat etme sürecini etkileyen faktörler bulunmaktadır. Öncelikle gözlemcinin duyu organları yeterli olmalıdır. Gözlenen etkinlikler gözlemcinin amaç, ihtiyaç ve ilgilerine uygun olmalıdır. Modelin etkinlikleri basit ve anlaşılır olmalı ve son olarak, modelin etkinlikleri çarpıcı ve ilgi çekici olmalıdır. Sonuç olarak, bireyin ilgi ve amaçları, gereksinimleri, önceki aldığı pekiştirme, modele duyulan hayranlık, gözlem yolu ile öğrenmede dikkat sürecini etkileyen faktörlerdir. İkinci adım hatırdan tutmadır. Dikkat edilen bilginin, tekrar hatırlanması için saklanması gerekmektedir. Bu nedenle, gözlenen bilgi, sembolleştirilip kodlanmakta ve bellekte saklanmaktadır. İmgesel ya da sözel olarak depolanan bilgilerin zihinsel olarak tekrar edilmesi ya da gözlendikten hemen sonra davranışa dönüştürülmesi gerekmektedir. Model alarak öğrenmenin üçüncü aşaması davranışı meydana getirme sürecidir. Bu aşamada bilişsel olarak öğrenilenlerin, davranışa dönüştürülmesi için bireyin fiziksel ve psikomotor özelliklerinin uygun olması gerekmektedir. Bununla birlikte öğrendiklerini performansa dönüştürmek için yeterli isteğe ve başarıya inancına sahip olmak yani öz yeterlik kapasitesine sahip olmak gerekmektedir. Son aşama güdülenme sürecidir. Bu süreç, öğrenilenleri performansa dönüştürmeyi sağlayan bir süreçtir. Sosyal öğrenmede öğrenilen bilgiler bellekte saklanır ve bir ihtiyaç ortaya çıktığında öğrenilenler davranışa dökülerek, gözlenen davranışlar sergilenir. (Senemoğlu, 2009: 228-229).

4. OKUL ÖNCESİ DÖNEMDE SOSYAL GELİŞİM

Sosyal gelişim, bireyin içinde yaşadığı toplumsal uyarınlarına, grup yaşamının kural ve zorunluluklarına karşı duyarlılık geliştirilmesi; bunun sonucunda da yaşadığı kültürde bulunan diğer kişilerle uyum içinde olma sürecidir. Tüm kültürlerde, sosyal gelişim için kişiler arası etkileşim gereklidir. Her kültürde, sosyalleşmenin ilk ve en önemli temel noktası, büyüyen çocuğa, istenilir davranışlar kazandırmak, bu davranışları biçimlendirmektir. Kültürler arasında bazı değerler ve davranışlar farklılık gösterse de her toplumda, belli davranışların doğruluğu ve yanlışlığı ile ilgili kurallar sistemi vardır. Yetişkinler çocukların bu kuralları öğrenmelerini beklerler ve kurallara uydukları zaman da memnun olurlar. Anne-babalar çocuklarının akademik, kişisel ve sosyal yaşamlarında başarılı olmalarını isterler. Çocuklarının akranlarıyla ve yetişkinlerle olumlu ilişkiler kurabilmelerini, akran gruplarına, aile, okul ve diğer sosyal gruplara katılabilmelerini, ileriki yaşlarda kendilerini riskli davranışlardan koruyacak kararlar alabilmelerini ve güçlüklerle başa çıkma yeteneğine ve motivasyonuna sahip olmalarını isterler (Özaydın, 2006: 1-3).

Çocukların yaşları büyüdükçe, bedensel, psiko-motor, bilişsel ve dil gelişimlerinde belirgin ilerlemeler görülür ve gelişim alanlarının birbirleri ile etkileşimleri de çocukların sosyal davranışları için belirleyici olur. Üç yaşla birlikte, çocuğun sosyal gelişimin önemli aşamalarından biri olan çevreye açılma davranışında ve etkileşimde bulunduğu kişilerin sayısında artış görülür. Aile bireyleri dışındakilerle iletişim belirgin olarak bu dönemde başlar.

Sosyal psikologlar ve gelişim psikologları, başarılı yetişkin-çocuk, çocuk-çocuk etkileşiminin, çocukların sosyal, dil ve bilişsel alanlardaki gelişimsel yeterlilikleri için uygun ortamlar sağladığını belirtmişlerdir. Sosyalleşmeyi, gelişimsel bakış açısı ile inceleyen Sullivan (1953), insanların farklı gelişim dönemlerinde anne-baba ve akranlar gibi özel kişiler arası ilişkilere gereksinimleri olduğunu, çünkü sosyal etkileşimde başarılı olmak için gereken sosyal becerilerin ve yeterliliklerin bu tür ilişkiler içinde öğrenildiğini ifade etmiştir. İnsanların şefkat, mutluluk elde etmek, kabul görmek, dost edinmek ve kendilerini iyi hissetmek için sosyal etkileşimlere gereksinimleri olduğunu belirtmiştir (Akt. Goldstein, Kaczmarek ve English, 2002: 6).

Çocuklar büyüdükçe sosyal gelişimlerinin bir parçası olarak oyun davranışları da gelişme ve değişiklik gösterir. Erken çocukluk araştırmaları, okul öncesi çocuklarının gerekli sosyal bilgiyi ve akranlarla etkileşimi kazandıkları ilk ortam olarak onların oyunlarını göstermektedir (Fantuzzo vd., 1995). Ayrıca Erken Çocukluk Eğitimi Ulusal Birliği, özellikle gelişimleri risk altında olan çocukların sosyal ve duygusal gelişimlerinin desteklenmesi amacıyla erken çocukluk eğitimi programlarında oyun etkinliklerinin mutlaka bulunması gerektiğini vurgulamıştır (NAEYC, 2001). Oyun, okul öncesi yıllarda gelişime liderlik eden önemli bir kaynaktır. Bebeklik döneminde anne-bebek ilişkisindeki sözsüz iletişim deneyimleri sırasında ilk öğrenilen durum göz kontağı kurma iken, oyun döneminde sözlü iletişimin kazanılması ile diğer yeni beceriler öğrenilir. Küçük çocukların anne-babaları ve akranlarıyla oyun etkileşimleri sırasında paylaşma, sıra alma, işbirliği, diğerlerini anlama ve öfkeyi kontrol etme gibi sosyal rolleri ve kuralları öğrendikleri gözlenmektedir (Özaydın, 2006: 4).

5. OKUL ÖNCESİNDE ÇOCUKLARA KAZANDIRILMASI GEREKEN SOSYAL BECERİLER

Okul Öncesi Çocuklarda Sosyal Beceri Destek Projesi (OSBEP) kapsamında 36 ay ve üzeri çocuklara sosyal becerileri kazandırmaya yönelik sosyal beceriler dört temel beceri başlığı altında ele alınmıştır.

1. BAŞLANGIÇ BECERİLERİ	
Kazanımlar	Göstergeleri
1. Başkalarıyla selamlaşabilme	1.1. Selam alacağı/vereceği kişiye döner.
	1.2. Göz teması kurar.
	1.3. Gülümser.
	1.4. Nazik bir ses tonu ile selam verir/ alır.
	1.5. Günün zamanına uygun selam ifadesi kullanır.
2. Akranlarına ismiyle hitap edebilme	2.1. Akranıyla konuşacağı zaman ismini söyler.
	2.2. Akranları ile konuşurken göz teması kurar.
3. Başkalarına kendini tanıtabilme	3.1. Tanıştığı kişiyle göz teması kurar.
	3.2. Tanıştığı kişiye ismini söyler.
4. Anlaşılır bir ses tonuyla konuşabilme	4.1. Konuştuğu kişinin duyabileceği bir ses tonu kullanır.
	4.2. Karşısındaki kişinin anlayabileceği hızda konuşur.
5. Tanıdığı kişileri başkalarına tanıtabilme	5.1. Tanıtacağı kişinin adını söyler.
	5.2. Tanıtacağı kişinin kendisine yakınlık derecesini söyler.
6. Konuştuğu kişileri dinleyebilme	6.1. Konuştuğu kişiyle göz teması kurar.
	6.2. Konuşan kişinin sözünü kesmeden dinler.
	6.3. Konuşmak için sırasını bekler.
	6.4. Konuşanı dinlediğini belirten jest ve mimikler kullanır.
7. Kendisine yapılan olumlu davranışlara teşekkür edebilme	7.1. Teşekkür edeceği kişiye döner.
	7.2. Teşekkür edeceği kişiyle göz teması kurar.
	7.3. Teşekkür sözcüğünü söylerken gülümser.
	7.4. Teşekkür ettikten sonra karşısındakinin cevabını dinler.
	7.5. Teşekkür yerine geçen “sağol” gibi sözcükler kullanır.
8. Gerekli durumlarda izin isteyebilme	8.1. İzin alması gereken durumları açıklar.
	8.2. İzin isteyeceği kişiyi belirler.
	8.3. İzin isteyeceği kişinin yanına gider.
	8.4. Nazik bir ifadeyle izin ister.
9. Yanlış yaptığında özür dileyebilme	9.1. Özür dilemesi gereken kişinin yanına gider/kişiye döner.
	9.2. Üzgün olduğunu belirten yüz ifadesi gösterir.
	9.3. Uygun ses tonu ile özür diler.
10. Zor durumlarında yardım isteyebilme	10.1. Yardım isteyeceği durumları açıklar.
	10.2. Yardım isteyeceği kişinin yanına gider.
	10.3. Nazik bir ifadeyle yardım ister.
11. Ayrılması gereken durumlarda vedalaşabilme	11.1. Vedalaşacağı kişiyle göz teması kurar.
	11.2. Nazik bir ses tonu ile veda sözcüğünü söyler.
	11.3. Günün zamanına uygun vedalaşma ifadesini söyler.

2. AKADEMİK DESTEK BECERİLERİ	
Kazanımlar	Göstergeleri
1. Bilgilenmek istediği konularda soru sorabilme	1.1. Soru soracağı kişiye yönelir.
	1.2. Ulaşmak istediği bilgiye ilişkin soru ifadesi kullanır.
	1.3. Soru cümlesine ses tonuyla soru ifadesi verir.
	1.4. Soru sorduktan sonra cevabı dinler.
2. Kendisine sorulan soruya cevap verebilme	2.1. Sorulan soruya yönelik cevap verir.
	2.2. Karşısındaki kişinin duyabileceği bir ses tonuyla cevap verir.
	2.3. Verdiği cevabın yeterli olup olmadığını anlamak için karşısındaki kişiden bir işaret bekler.
3. Verilen bir iş ya da görevle ilgili yönergelere uyabilme	3.1. Kendisine verilen yönergeyi dinler.
	3.2. Verilen yönergeyi anladığını söz ya da mimiklerle belli eder.
	3.3. Verilen yönergeyi anlamadığında tekrar edilmesini ister.
	3.4. Verilen yönergeyi yapar.
	3.5. Verilen yönergeyi yaptıktan sonra dönüt bekler.
4. Karşılaştığı sorunlara alternatif çözümler üretebilme	4.1. Karşılaştığı problemi tanımlar.
	4.2. Problem ile ilgili sorular sorar.
	4.3. Alternatif çözüm yolları önerir.
	4.4. Çözüm yollarını dener.
	4.5. En uygun çözüm yolunu uygular.
5. Başladığı etkinliği sonlandırabilme	5.1. Başladığı işi bitirme çabası gösterir.
	5.2. Başladığı işi bitirir.
6. Bir etkinlikle kendini meşgul edebilme	6.1. Kendisini meşgul edecek bir etkinlik arayışı içine girer.
	6.2. Meşgul olmak istediği etkinlik için materyal arar.
	6.3. Meşgul olmak istediği etkinlik için ortamı düzenler.
	6.4. Seçtiği etkinlikle belli bir süre meşgul olur.
7. Amaca ulaşmak için çaba gösterebilme	7.1. Bir amacı olduğunu sözel ya da davranışsal olarak ifade eder.
	7.2. Amacına ulaşmak için neler yapabileceğini söyler.
	7.3. Amacına ulaşmak için gerekli davranışta bulunur.
	7.4. Zorlandığı durumda yeni denemeler yapar.
	7.5. Amacına ulaşıncaya kadar denemeye devam eder.
8. Karşılıklı konuşurken uygun zamanda söze girebilme	8.1. Konuşmak için karşısındaki kişinin konuşmasının/ işinin bitmesini bekler.
	8.2. Nazik bir ifadeyle söze girer.
9. Konuşmak istediği durumda söz alabilme	9.1. Konuşmak istediğini belirtmek için elini kaldırır.
	9.2. Konuşmak istediğini belirtmek için mimiklerini kullanır.
	9.3. Konuşmak istediğini nazik bir ifadeyle söyler.

10. Konu ile ilgili düşüncelerini ifade edebilme	10.1. Sorulduğunda konuyla ilgili düşüncelerini söyler.
	10.2. Grupla ilgili kararlarda sorulmasını beklemeden konuyla ilgili düşüncelerini söyler.
11. Bir konuda karşısındaki kişileri kırmayacak biçimde eleştiri yapabilme	11.1. Bir konuyla ilgili olumlu / olumsuz düşüncelerini nazik bir ifadeyle söyler.
	11.2. Düşüncelerini söylerken karşısındaki kişiyi incitmeyecek kelimeler kullanır.
	11.3. Düşüncelerini söylerken söylediği düşünceyi ifade eden mimikler kullanır.
	11.4. Eleştirirken görüşlerinin dikkate alınıp alınmayacağına ilişkin geri bildirim bekler.
12. Kendisi hakkında yapılan eleştiriye açık olabilme	12.1. Kendisiyle ilgili olumlu / olumsuz görüşleri dinler.
	12.2. Eleştirileri dikkate aldığını belirten sözlü ya da davranışla geri bildirim verir.

3. ARKADAŞLIK BECERİLERİ	
Kazanımlar	Göstergeleri
1. Arkadaşlarının duygularını anlayabilme	1.1. Arkadaşının mimiklerine göre duygu durumunu söyler.
	1.2. Arkadaşının beden diline göre duygu durumunu söyler.
2. Başkalarının haklarını koruyabilme	2.1. Başkalarına haksızlık yapıldığını söyler.
	2.2. Haksızlık yapanı sözel olarak uyarır.
	2.3. Başkalarının hakkını savunurken sakin davranır.
3. Arkadaşlarının fikirlerine uygun tepki verebilme	3.1. Arkadaşlarının fikirlerini dinler.
	3.2. Arkadaşlarının fikirlerine katıldığını ya da katılmadığını nazik söz ve mimiklerle ifade eder.
4. Bir iş ya da görev için arkadaşlarıyla işbirliği yapabilme	4.1. Arkadaşlarıyla işbirliği yapmaya istekli olur.
	4.2. Arkadaşları ile grupta iş bölümü yapar.
	4.3. Aldığı sorumluluğu yerine getirir.
5. Arkadaşlarının yaptıklarını takdir edebilme	5.1. Arkadaşları başarı gösterdiğinde fark eder.
	5.2. Başarılarından dolayı arkadaşlarına beğenisini söyler.
	5.3. Arkadaşlarına yönelik beğenisini ifade ederken beden diliyle sözlerini destekler.
6. Akran gruplarına katılabilme	6.1. Akran gruplarını gözlemler.
	6.2. Katılmak istediği akran grubunu seçer.
	6.3. Akranlarına yakınlık kurar.
	6.4. Akran grubuna katılma isteğini ifade eder.
	6.5. Akran grubu kendisine katılmayı teklif ettiğinde kabul eder.
7. Sırada bekleyen kişilerin olduğu bir ortamda kurallara uygun biçimde sırasını bekleyebilme	7.1. Harekete geçmek için karşısındaki kişinin hareketinin bitmesini bekler.
	7.2. Sırasını takip etmek için sıradakileri gözleyerek kontrol eder.
	7.3. Sırasını uygun davranışlar sergileyerek bekler.
	7.4. Sırasını almak isteyen kişilere sıranın kendinde olduğunu hatırlatır.
	7.5. Kendi sırası geldiğinde harekete geçer.
8. Kendisinin ya da arkadaşlarının sahip olduğu nesnelere paylaşabilme	8.1. Paylaşmak istediği arkadaşına yönelir.
	8.2. Arkadaşının dikkatini çekmek için seslenir ya da ona hafifçe dokunur.
	8.3. Arkadaşıyla göz teması kurar.
	8.4. Paylaşmak istediği nesneyi uzatarak paylaşmak isteğini ifade eder.
	8.5. Arkadaşları kendisiyle paylaşımında bulunmak istediğinde tepki verir.
	8.6. Arkadaşı paylaşma eyleminde bulunduğu anda teşekkür eder.

9. İhtiyaç duyan insanlara yardım önerebilme	9.1. Başkaları yardıma ihtiyaç duyduğunda bunu fark eder.
	9.2. Yardım etmek istediğini nazik bir ses tonu ve mimiklerle söyler.
10. Arkadaşlarını oyuna davet edebilme	10.1. Oyun oynamak istediği arkadaşıyla göz teması kurar.
	10.2. Arkadaşına oyun oynamak istediğini söyler.
11. Bir oyun tamamlandıktan sonra oyunun sonuçlarını kabul edebilme	11.1. Oyunun sonucu ile ilgili düşüncelerini sakın bir ses tonu ve mimiklerle ifade eder.
	11.2. Oyunun sonucunda kazanan ya da kaybeden tüm oyuncuları tebrik eder.
	11.3. Oyunda kaybeden oyuncuları incitmeyecek davranışlar sergiler.
12. Oyun oynarken oyunun kurallarına uyabilme	12.1. Oyunun kurallarını söyler.
	12.2. Oyunda oyunun kurallarına uygun davranışlar sergiler.
	12.3. Oyun sırasında kurallara uymadığı için uyarı aldığı anda sakın tepkiler verir.
	12.4. Oyun sırasında kurallara uymayanı nazik bir şekilde uyarır.
13. Arkadaşlarının duygularına uygun tepki verebilme	13.1. Arkadaşının duygu durumunu anladığını söz ya da mimiklerle ifade eder.
	13.2. Arkadaşının duygu durumuna göre söz, jest, mimik ve beden diliyle paylaşımında bulunur.

4. DUYGULARINI YÖNETME BECERİLERİ	
Kazanım	Göstergeleri
1. Sevinç, üzüntü korku, kızgınlık gibi duygularını ifade edebilme	1.1. Olumlu / olumsuz duygularını ayırt eder.
	1.2. Olumlu / olumsuz duygularını sözleriyle ve davranışlarıyla ifade eder.
2. Duygularını başkalarını rahatsız etmeden gösterebilme	2.1. Olumlu / olumsuz duygularını başkalarına fiziksel bir rahatsızlık vermeden ifade eder.
	2.2. Olumlu / olumsuz duygularını başkalarına sözel bir rahatsızlık vermeden söyler.
3. İstekleri engellendiğinde bu durumla baş edebilme	3.1. İsteği engellendiğinde nedenini nazik bir şekilde sorar.
	3.2. İsteğinin karşılığında verilen cevabı dinler.
	3.3. Verilen cevabı kızgınlık ve öfke gibi olumsuz duygulara kapılmadan kabul eder.
4. Davranışlarındaki hatalarıyla baş edebilme	4.1. Doğru ya da yanlış davranışını ayırt eder.
	4.2. Hata yaptığı durumlarda hatasını kabul eder.
	4.3. Hatasını söyler.
	4.4. Hatasını telafi edecek alternatif çözüm yolları arar.
5. Başkalarının duygularını anlayabilme	5.1. Duyguları anladığını jest ve mimiklerle gösterir.
	5.2. Başkasının duygusunu yüz ifadesine bakarak söyler.
	5.3. Başkasının duygusunu beden duruşuna bakarak söyler.
6. Heyecan ve kaygı yaratan baskı durumlarında sakin kalabilme	6.1. Kendisi için heyecan ya da kaygı yaratan durumları söyler.
	6.2. Baskı altında sakin kalır.
7. Alay etmeyle baş edebilme	7.1. Şaka ile alay etmeyi ayırt eder.
	7.2. Alay edildiğinde yaşadığı duyguları söyler.
	7.3. Alay edilmenin olumsuz etkisini azaltacak görmezden gelme, duygusunu ifade etme gibi tepkiler gösterir.
8. İstemediği durumlarda hayır cevabını kullanabilme	8.1. Yapmak istemediği davranışları söyler.
	8.2. Kendisinden yapmak istemediği bir şey istendiğinde karşısındaki kişiyi kırmadan "Hayır" der.
9. İsteğinin olamayacağı durumlarda isteğini erteleyebilme	9.1. Her istediğini her zaman yapamayacağını bilir ve söyler.
	9.2. Her istediğini her zaman yapamayacağını nedenlerini açıklar.
	9.3. Yerinde ve zamanında yapılmayan işlerin sonuçlarını söyler.
	9.4. Belirli bir zaman ertelenen etkinlik ya da durum için sakince bekler.
10. Hoşlanmadığı bir duruma tepki vermeden önce düşünebilme	10.1. İstemediği bir durum karşısında sakin bir tepki verir.
	10.2. Vereceği tepkinin sonuçlarını söyler.
	10.3. Kendisine ya da arkadaşlarına zarar vermeyecek tepkiyi seçer.

11. Hayır cevabını kabul edebilme	11.1. Teklifine hayır denildiğinde kabul eder.
	11.2. Teklifinde ısrar etmez.
12. Kendisine zarar gelecek bir durumda hakkını koruyabilme	12.1. Haklı olduğu durumu söyler.
	12.2. Haklı olduğu durumun nedenini açıklar.
	12.3. Başkalarına zarar vermeden hakkını korur.
13. Kendiliğinden çözülecek sorunları görmezden gelebilme	13.1. Kendiliğinden çözülecek sorunu söyler.
	13.2. Kendiliğinden çözümlenebilecek sorunu görmezden gelir.

6. SOSYAL BECERİ EĞİTİMİ

Sosyal beceri eğitiminin, uluslararası literatürde akran ilişkilerinde sorun yaşayan çocuklara sosyal becerileri öğretmenin bir yolu olarak ortaya çıktığı görülmektedir (Webster-Stratton, 1999: 28). Sosyal becerileri yetersiz ya da sınırlı olduğu için sosyal ortamlara girme konusunda kaygı yaşayan ya da olumsuz davranışlar sergileyen çocuklara uygun sosyal becerilerin öğretilmesinde davranışsal yaklaşımlara dayalı sosyal beceri eğitimlerinin savunulduğu görülmektedir. Sosyal beceri eğitimlerine ağırlık veren bir diğer yaklaşım bilişsel yaklaşımdır ve bu yaklaşımda daha çok bilişsel teknikler kullanılmaktadır (Bacanlı, 2008: 83). Son yıllarda okul öncesi eğitimi alanında da sosyal beceri eğitimi çalışmalarına sıklıkla rastlandığı ve özellikle çocukların sosyal becerilerinin geliştirilmesine yönelik çalışmaların ağırlık kazandığı görülmektedir.

6.1. Sosyal Beceri Eğitiminin Gereçesi

Sosyal beceri eğitimlerinin okul öncesi çocukların akran etkileşimlerine ve sosyal kabullerine olumlu etkileri yanında boylamsal çalışmaların, sosyal beceri eğitimlerinin yetişkin yaşamına olumlu katkıları ortaya çıkaran bulguları konunun önemini desteklemektedir. Sosyal beceri eğitimlerine hız kazandıran çalışmaların bulguları arasında,

- Çocukluk döneminde gözlenen sosyal becerilerin gerek çocukluk döneminde gerekse ileriki yaşamda bireyin uyumu ile bağlantılı olduğu,
- Akranlar arası olumlu etkileşimi destekleme, problem çözme ve oyun becerilerine katkı sağladığı,
- Okul yaşamlarında olumlu sosyal ilişkiler yaşayan çocukların, ileriki yaşamlarında da sosyal açıdan uyumlu bireyler olmalarına katkı sağladığı,
- Sosyal açıdan becerikli olan çocukların, akademik açıdan da daha yeterli ve üretici bireyler olmalarına zemin hazırladığı görülmektedir (Gülay, 2009: 106).

Dolayısıyla, sosyal beceri eğitimlerinin okul öncesi eğitim döneminden itibaren eğitim programlarında yer alması ya da destek müdahale programları olarak kullanılmasının gerekli olduğu düşünülmektedir. Sosyal beceri eğitimi üzerine yapılan ilk araştırmaların çoğunlukla özel eğitim alanında ya da deneysel ortamlarda yürütüldüğü görülmektedir. Bu çalışmalarda genellikle sosyal ilişkiler alanında sorunları olan çocuklara, sosyal açıdan yeterli olan akranlarından ayrı olarak ve sınıf ortamlarının dışında bir terapist ya da araştırmacı tarafından sosyal beceriler öğretilmiştir. Ancak ilerleyen yıllarda sınıf dışında yürütülen bu çalışmaların kazanılan becerilerin düzenli sınıf ortamlarına, sosyal çevreye aktarılması ve genellenmesi gibi sorunların ortaya çıkmasına sebep olduğu için, sosyal beceri eğitim programlarının düzenli sınıf ortamlarında akranlarla birlikte uygulanması yoluna gidildiği görülmektedir. Çocukların doğal ortamları içinde yürütülen bu çalışmaların sınıftaki tüm çocuklar için faydalı olabileceği ve önleyici bir işleve sahip olacağı için tercih edildiği görülmektedir (Gresham ve Nagle, 1980: 720-721).

Bu bağlamda, sosyal beceri eğitimlerinin eklektik (derleyen, seçmeci) bir yaklaşımla, çeşitli davranışsal ve bilişsel tekniklerin bileşiminin kullanılarak hazırlanmasının önem kazandığı görülmektedir. Sosyal beceri eğitimlerinin, çocuğun gelişim durumunu dikkate alarak ve ilerlemesi için gerekli performansları belirleyerek, programda bunlara yer vermenin gerekliliği üzerinde durulmaktadır (Bacanlı, 2008: 83).

Eğitimcilere, sınıflarındaki çocukların sosyal becerileri etkili bir biçimde öğrenmelerini istiyorlarsa aşağıda yer alan üç öğeyi rehber olarak kullanmaları önerilmektedir (Katz ve McClellan, 1997: 99).

Bilgi; Çocuğun sosyal anlamda etkili olacağı düşünülen becerileri bilip bilmediğinin tespit edilmesi gerekmektedir.

Eylem; Çocuğun, bir duruma ya da etkileşime uygun beceriyi bildiği varsayılıyor ise bunu kullanıp kullanmadığının tespit edilmesi gerekmektedir.

Uygulama; Çocuğun bilmediği ancak öğretilen ya da öğrendiği bir sosyal beceriyi, daha sonraki günlük etkinliklerinde ya da gelecek etkileşimlerinde kullanabilecek biçimde öğrenip öğrenmediğinin sorgulanması gerekmektedir.

6.2. Sosyal Beceri Kazanımını Etkileyen Faktörler

Çocukların sosyal becerileri bilmeleri ve öğrenmelerini etkileyen birçok faktörden söz edilebilir. Etkileyen faktörler:

- Ebeveyn etkileşimleri,
- Akran etkileşimleri,
- Sınıfın sosyal ortamı,
- Çocukların bireysel özellikleri,
- Okul-aile işbirliği olarak sıralanabilir.

6.2.1. Ebeveyn Etkileşimleri

Çocukların sosyal becerilerinin temelini oluşturduğu ortam aile ve aile içi etkileşimlerdir. Aile sisteminin içinde, ebeveynlerin ev ortamının duygusal atmosferi, eşlerin memnuniyetleri, aile üyelerinin yaşları, cinsiyetleri, psikolojik ve ekonomik refah düzeyleri sıralanabilmektedir. Özellikle ebeveyn ve çocuk etkileşimlerinin çocukların bilişsel ve sosyal gelişimlerinde önemli etkileri olduğu tespit edilmiştir. Ebeveynlerin,

- a. Çocukları ile etkileşimlerinde,
- b. Çocuklarının, hangi okul öncesi eğitim kurumuna devam edeceğini seçmelerinde, onların yaşamlarında etkili olacak kararlar almalarında,
- c. Çocuklarının güvenlik ve korunması ile ilgili sorumlulukları almaları konularında desteklenmeleri gerekmektedir. Bu üç öğenin aile içi sosyal atmosferi ve çocukların sosyal refah düzeyini doğrudan etkileyecek faktörler olduğu bilinmektedir. Ailenin, kültürel değerleri, eğitim düzeyi ve çocuktan beklentilerinin de çocuklarının sosyal becerileri konusundaki eğitimlerini etkilediği görülmektedir (Guralnick, 2006: 47-48).

6.2.2. Akran Etkileşimleri

Okul öncesi dönemdeki akran ilişkileri, yaşamdaki ilk örnekler olmakla birlikte tüm gelişim alanlarını etkileyebilecek çok önemli işlevlere sahiptir. Akran ilişkileri sosyal gelişim açısından, sosyal becerilerin, kuralların, toplumsal rollerin öğrenilmesini ve uygulanmasını sağlayacak ortamların oluşmasını destekle-

mektedir. Okul öncesi dönemde akranlar tarafından reddedilmenin, akran şiddetine maruz kalmanın ileriki yıllardaki depresyon, yalnızlık, kaygı ve akranlar tarafından reddedilme ile ilişkili olabileceği belirlenmiştir. Olumsuz akran ilişkileri, çocukların öğrenme deneyimlerini olumsuz yönde etkileyebilmekte ve sosyalleşme açısından da risk oluşturabilmektedir. Akranlar tarafından reddedilme ve akranların şiddetine maruz kalma ileri yıllardaki dışa yönelik davranış problemleri için risk oluşturmaktadır. Aynı zamanda akranlar tarafından reddedilme ile yalnızlık arasında ilişki bulunmuştur. Akranların şiddetine maruz kalmanın da zaman içinde çocuğun kendine yönelik öz kabulünü azalttığı belirlenmiştir. Akran ilişkileri ile ilgili temel kavramlardan biri sosyal konumdur. Bazı kaynaklarda akran kabulü, sosyal kabul, akran statüsü olarak ifade edilen sosyal konum, çocuğun akran grubu içerisinde sevilme, kabul edilme derecesini belirtmektedir. Sosyal konum, akran grubundaki kabul düzeyi ile ortaya konmaktadır. Çocukların sosyal konumlarını etkileyen bazı değişkenler vardır. Bunlar; çekicilik, atletik görünüm gibi fiziksel özellikler, saldırganlık, yardımseverlik gibi bireysel davranış biçimleri, iletişim stilleri akran grubuna giriş becerileri, problem çözme becerileri ve duygusal davranış farklılıkları gibi bireysel özelliklerin çocukların sosyal konumlarının belirlenmesinde etkili olduğu görülmektedir (Katz ve McClellan, 1997: 17-19).

Sosyal konumu etkileyen değişkenlerin birbirlerini etkileyebildikleri görülmektedir. Örnek olarak saldırgan davranışlar, akranlar tarafından reddedilmeyi, akran gruplarından dışlanmayı beraberinde getirebilmektedir. Başkalarına yardımı amaçlayan sosyal davranışlar ise akranlar tarafından kabul edilme ile ilişkili bulunmuştur. Korkulu-kaygılı olma, sosyal olmayan davranış gibi psikoloji, mizaç ya da motivasyon ile şekillenebilen durumlar akran ilişkilerini etkilediği gibi akran ilişkilerinden de etkilenebilmektedir. Korkulu-kaygılı olma akranlar tarafından reddedilmeye, dışlanmaya yol açabilmekle birlikte saldırganlık gibi farklı nedenlerle akranlar tarafından reddedilmenin sonucu olarak da ortaya çıkabilmektedir. Dışlanma ile akran reddi, sonuçları açısından birbirine paralellik gösterebilmektedir. Akranlar tarafından reddedilmede de sosyal öğrenme deneyimlerinden yoksun kalma söz konusudur. Bu dezavantajlar çocukların diğer kişiler arası problemlerini arttırabilmektedir (Gülay, 2009: 107-109)

6.2.3. Sınıfın Sosyal Ortamı

Okul öncesi sınıf ortamları, çocukların sosyal beceri ve sosyal yeteneklerine etki eden birçok çevresel faktörü içine almaktadır. Bu faktörler; sınıftaki oyuncaklar, materyaller ve bunların düzenlenmesi, gruptaki çocuk sayısı, akranların benzerlikleri, yaş grubu, akranların cinsiyetleri, yetersizliği olan çocukların normal gelişim gösteren çocuklara oranı, sınıf etkinlikleri ve düzenlenen etkinliklerin yapısı gibi geniş bir grubu oluştururlar. Okul öncesi sınıflardaki çocukların sosyal becerileri denemelerine fırsat veren en doğal ortam oyun etkinlikleridir. Bu bağlamda, oyuncakların nicel ve nitel özellikleri kadar sosyal oyunu destekleyen, çocukların akran grupları oluşturmalarına fırsat veren özelliklere sahip olmaları gerekmektedir. Evcilik, kukla ve blok köşelerinde yer alan oyuncakların çocukların birbirleri ile daha kolay etkileşim kurmalarına fırsat veren ve sosyal becerileri destekleyen materyaller oldukları tespit edilmiştir. Aynı zamanda yoğurma materyalleri, çiftlik seti ve hayvan figürlü oyuncakların çocukların dili iletişim amaçlı olarak kullanmalarına fırsat verdiği de gözlenmiştir. Sınıftaki çocuk sayısına ilişkin olarak araştırmalar, 20 çocuktan az olan sınıflarda uygun davranışların daha kolay yerleştiğini ve problem davranışlara daha az rastlandığını ortaya koymaktadır (Katz ve McClellan, 1997: 35-36).

6.2.4. Çocukların Bireysel Özellikleri

Çocukların sosyal becerileri öğrenme yetenekleri, yaşları, yetersizlik düzeyleri ve öğrendikleri becerileri davranışlarına ve etkileşimlerine yansıtılma yeteneği gibi bireysel özelliklerinden kaynaklanan birçok faktörden etkilenir. Çocukların pek çok beceriyi okul öncesi eğitim kurumlarında ya da akran etkileşimleri içinde kazandıkları bilinmekle birlikte, her çocuğun söz konusu becerileri eş zamanlı kazanmadıkları bilinmektedir. Ancak sosyal etkileşim örneklerinin etkili olan ya da daha az etkili olanlar da dahil, çocukların yaşamına

tümünün kaynaştırılması gerekmektedir. Alt becerilerin, ayrı ayrı ya da farklı zamanlarda kazandırılmasının doğru olmadığı belirtilmektedir (Katz ve McClellan, 1997: 7-12).

6.2.5. Okul-Aile İşbirliği

Bireylerin sosyal yapılarının belli bir ölçüde doğuştan ya da içgüdüsel olarak belirlendiğini savunan araştırmacılar olsa da insanoğlu pek çok şeyi öğrendiği gibi sosyalleşmeyi de öğrenmektedir. Bu nedenle anne-bebek ilişkisi başta psikoloji olmak üzere pek çok alanda sosyalleşmenin temeli olarak kabul edilmektedir. Çocukların yaşları büyüdükçe, bedensel, psiko-motor, bilişsel ve dil gelişimlerinde belirgin ilerlemeler görülür ve gelişim alanlarının birbirleri ile etkileşimleri de çocukların sosyal davranışları için belirleyici olur. Üç yaşla birlikte, çocuğun sosyal gelişimin önemli aşamalarından biri olan çevreye açılma davranışında ve etkileşimde bulunduğu kişilerin sayısında artış görülür (Özaydın, 2006). Özellikle, okul öncesi eğitim kurumlarına başlayan çocuklar için bu sosyal çevre, yeni öğrenme yaşantıları ve uyum süreci anlamına gelmektedir. Çocuk için bu ortam ne kadar yeni ise ailesi için de o kadar yeni ve tanınması gereken bir ortamdır. Hatta anne-babalar okul öncesi eğitimin önemli birer parçasıdır. Anne-babaların, okul öncesi eğitim programlarını ve kurumlarda yürütülen çalışmalarını bilmeleri, eğitim çabalarını daha iyi anlamalarına ve çocukları için ne tür destekler sağlayacaklarını öğrenmelerine fırsat verecektir. Okul ve aile arasında aslında en iyi aktarımı sağlayan çocuklardır. Okulda öğrenilenler, yaşananlar gün sonunda aile bireyleri ile konuşulur. Çocuklar, gün içinde yaşananları aile bireylerine rol oynayarak anlatırlar. Benzer bir biçimde ev ortamında yaşananlar, çocuklar tarafından okulda öğretmene ve arkadaşlara aktarılır. Bu bağlamda, ailenin ve öğretmenlerin okul ve ev arasındaki ilişkileri geliştirmek ve artırmak için çocukların başlattığı bu etkileşimi desteklemesi gerekmektedir. Okul ve aile arasındaki sağlıklı etkileşim, ailelerin, çocuklarına bireysel desteği kadar zaman zaman yanlış anlamaları önleme, sınıftaki diğer çocukların durumu hakkında haberdar olma gibi sosyal bir ağın oluşmasını sağlar. Bu sosyal etkileşim ağı, sınıf öğretmenlerine, çocukların tüm gelişim alanlarını desteklemek için ailelerin bilgilendirilmesini ve yardımını istemeyi kolaylaştıracaktır. Özellikle çocukların sosyal beceri eğitimlerinin desteklenmesi için okulda öğrenilenlerin ev ortamına ve aile ilişkilerine yansımaları konusunda ailenin desteği çok önemli olmaktadır. Öğretmenler, ailenin çocukları hakkındaki önceliklerini, kültürel ve ekonomik farklılıklarını bilerek onların değerlerini anlamaya çalışmalıdırlar. Öğretmenler, çocukların ilk öğretmenlerinin anne-babaları olduklarını unutmamalıdır. Bu nedenle öğretmenler, mümkün olduğu kadar erken dönemde, ailelerle, olumlu ve destekleyici karşılıklı bir etkileşim kurmayı sağlayacak etkinlikler planlamalıdırlar. Sağlıklı etkileşimlere dayalı bu işbirliği, sosyal beceri eğitimleri için, anne-baba, öğretmen ve çocuktan oluşan ekibe eşsiz fırsatlar sağlayacaktır.

7. SOSYAL BECERİ EĞİTİMİNDE KULLANILAN ÖĞRENME STRATEJİLERİ

7.1. Sunuş Yoluyla Öğrenme

Sunuş yoluyla öğrenme, öğretmen ve çocuk arasında yoğun bir etkileşimin söz konusu olduğu bir öğrenme yaklaşımıdır. Öğrenmeye etkin katılımın sağlanması önemli olduğundan okul öncesi etkinliklere sınıfta yer alan tüm çocukların katılımı sağlanır. Öğretmen etkinliğin başlangıcında giriş yapar, çocukların görüşlerini alır, kendi örneklerini verir, çocuklardan da örnekler vermelerini ister. Karşılıklı verilen tepkiler üzerinde konuşulur. Bu yaklaşımda çocuklar özetleme, tekrar etme, soru sorma, sorulan soruları yanıtlama gibi aktif öğrenme faaliyetlerinde bulunur. Bu yaklaşımda mümkün olduğunca bol örneğe yer verilmelidir. Verilen örnekler resim, şema vb. görsel uyarıcılarla desteklenmelidir. Sunuş yoluyla öğretim sürecinde genelden özele tümdengelim yaklaşımı kullanılır (Sözer, 2001: 100; Senemoğlu, 1997: 480).

7.2. Buluş Yoluyla Öğrenme

Buluş yoluyla öğrenme okul öncesi eğitim programının özelliklerine uygun olacak şekilde etkinliklerin uygulanışı esnasında öğretmenin çocukta ilgi, merak uyandırarak ve sezdirerek öğrenmeyi ön plana alan bir yaklaşımdır. Bu yaklaşım çocukların etkinliğe katılarak yapıcı, yaratıcı ve üretici olmalarına fırsat vermektedir. Buluş yoluyla öğrenme yaklaşımında çocuklarda merak uyandıracak sorular ile etkinlik başlatılır. Çocuklar bağımsız olarak sorun çözmeye yönlendirilerek, çocukların bilgiyi analiz ve sentez etmelerine teşvik edilir (Senemoğlu, 1997: 480). Buluş yoluyla öğrenme sürecinde, çocuğun ilke ve genellemelere kendisinin ulaştığı tümevarım yaklaşımı benimsenmektedir (Erden ve Akman, 2001: 176).

7.3. Araştırma İnceleme Yoluyla Öğrenme

Araştırma inceleme yoluyla öğrenme yaklaşımı çocuklara sorun çözme becerisini kazandırmayı sağlayan bir yaklaşımdır. Bu yaklaşımda çocuklar belli bir konuyla ilgili sorunu çözmek için araştırma süreçlerini kullanarak sonuca ulaşmaya çalışırlar. Etkinlikler çocukların araştırma ve inceleme yapmalarına ağırlık verecek şekilde planlanır. Sorun tanımlanır, sorunun çözümü için denencelerin kurulması için verileri toplar ve verileri değerlendirerek sonuca ulaşmaya çalışır (Gültekin, 2008: 64). Bu yaklaşımı kullanan çocuklar bir sorunun nasıl çözümleneceğini öğrenirler. Okul öncesi eğitim programının temel özelliklerinden biri de bilgiyi kazandırmaya odaklanmaktan ziyade çocuklara araştırma incelemeye yönelik özellikler kazandırmaktır (M.E.B, 2002). Bu anlamda araştırma inceleme yoluyla öğretim yaklaşımının temelini, yaşamda karşılaşılan sorunların ya da sorun formunda görünen konuların sistemli bir yaklaşımla çözülmesi oluşturmaktadır (Hakan, 1991: 78; Gültekin, 2008: 65). Araştırma–inceleme yoluyla öğrenmede tümevarım, tümdengelim, çözümleme, bireşim yaklaşımları kullanılmaktadır. Etkinlikler içinde çocukların gerçek sorunlarla yüzleştirilmesi sağlanır. Çocuklar bu sorunları problem çözme yani araştırma inceleme yoluyla yaparak yaşayarak çözmeye çalışmalıdır. Bu yaklaşım çocuk merkezli olduğundan çocuğun çalışmalarında etkin olmasını sağlar. Çocuklar sorunu çözmek için ilgi ve istekle çalışarak bir dizi etkinlik gerçekleştirir (Gültekin, 2008: 66).

8. SOSYAL BECERİ ÖĞRETİM YÖNTEMLERİ

Okul öncesi çocuklara sosyal beceri öğretimi ile ilgili alan yazın incelendiğinde, çocukta sosyal gelişimi destekleyen sosyal beceri öğretim yöntemlerinin farklı başlıklar altında incelendiği görülmektedir. Eğitim öğretim yöntemlerinde son yıllarda benimsenen eklektik yaklaşım doğrultusunda çocuklarda beceri gelişimini desteklemeye yönelik söz konusu öğretim yöntemlerinin birlikte kullanıldığı görülmektedir.

8.1. Doğrudan Öğretim Yaklaşımı İle Sosyal Beceri Öğretimi

Doğrudan öğretim yaklaşımı sosyal beceri öğretim programlarının uygulanmasında yaygın olarak kullanılan bir yaklaşımdır (Çiftçi, 2001: 68). Temelde davranışçı yaklaşıma dayalı olan doğrudan öğretim yaklaşımının amacı, öğretimi yapılan içerikte ipuçlarının aşamalı olarak geri çekilmesiyle çocukları bağımsız hale getirmektir (Carnine, 1990; Akt. Dağseven–Emecen; 2008: 49). Aynı zamanda doğrudan öğretim, öğretimi yapılacak içeriğin ardışık şekilde sıralanması, çocukların tam katılımı, öğretmenin düzeltici dönütler vermesi, ipuçlarının düzenlenmesi, ipuçlarının uygulanması ve geri çekilmesi anlamına gelir (Rosenshine, 1982; Güzel, 1998; Akt. Dağseven, 2001: 27).

8.2. Bilişsel Süreç Yaklaşımına Dayalı Sosyal Beceri Öğretimi

Bilişsel süreç yaklaşımı; sosyal becerileri, çocukların kültüre özgü, kabul edilebilir sosyal ve kişiler arası davranışları içeren biliş ve davranışları organize edebilme gücü olarak ele alan yaklaşımdır. Bilişsel süreç yaklaşımının amacı, çocukların olayları analiz etme, sıraya koyma ve bunları ayırt etme becerilerinin geliş-

mesini sağlamaktır (Ladd ve Mize, 1983; Collet-Klingenberg ve Chadsey - Rush, 1991; Agran ve Wehmeyer, 1999; Akt. Dağseven-Emecen, 2008: 55). Bilişsel süreç yaklaşımında, çocuklara sosyal becerileri ayrı ayrı öğretmek yerine, sosyal durumla ilgili olarak problem çözme becerisi öğretilmeye çalışılır. Bu sebeple, bilişsel süreç yaklaşımına alan yazında problem çözme yaklaşımı da denmektedir.

8.3. İşbirlikçi Öğrenme Yöntemi

İşbirlikçi öğrenme yöntemi çocukların olumlu etkileşimlerini artıran küçük grup öğrenme etkinlikleriyle bir problemi çözme ya da bir öğrenme görevini yerine getirme gibi ortak bir amaç için birlikte çalışma yöntemidir. İşbirlikçi öğrenme, çeşitli akademik, bilişsel ve sosyal becerilerin öğretiminde kullanılmaktadır. Aynı zamanda çocuklara herhangi bir davranış ya da beceri kazandırmak için birlikte çalışan küçük heterojen gruplara uygulanan bir öğretim düzenlemesidir. Bu öğrenme düzenlemesi, çocukların konuları tartışarak kendi kendilerine öğrenmelerine olanak sağlayan gerçek ortam hazırlamayı gerekli kılmaktadır. İşbirlikçi öğrenmenin en önemli özelliği, çocukların ortak bir amaç doğrultusunda küçük gruplar halinde birbirlerinin öğrenmelerine yardım ederek çalışmalarınıdır. İşbirlikçi öğrenmede çocuklar, başkalarına yardım etme, bir ekip oyuncusu olma ve akademik başarı için fırsatlar elde etmektedirler (Avcıoğlu, 2009: 52).

8.4. Akran Aracılı Öğretim Yöntemi

Erken çocukluk araştırmaları, okul öncesi çocuklarının sosyal becerileri ve akran etkileşimini kazandıkları ilk ortam olarak onların oyunlarını göstermektedir (Fantuzzo vd., 1995; Akt. Özaydın, Tekin İftar ve Kaner, 2008). Akran aracılı öğretim yöntemi, öğreten akranı da yarar sağlayan bir yöntemdir. Akran aracılı öğretim, öğreten akranın tepki verme fırsatını arttırmakta, görevi tamamlama davranışını geliştirmektedir (Gardner, Cartledge, Seidl, Woolsey ve Schley, 2001).

8.5. Video-Modelle Sosyal Beceri Öğretim Yöntemi

Sosyal beceri öğretiminde model olma en önemli basamaktır. Hemen hemen tüm sosyal beceri öğretimi yaklaşımlarında model olma kullanılmaktadır. Model olma aşamasında çeşitli teknikler kullanılmaktadır. Model olmak için eğitici ya da akran grup üyesi kullanılabileceği gibi kayıtlı modelde (video, kaset vb.) kullanılabilir (Bacanlı, 1999). Model olunurken öğretilecek sosyal beceri örnek olayları canlandırılarak öğretilmek istenen becerinin doğru kullanımı çocuklara gösterilir. Çocuklara hangi beceriye ilişkin model olunacağı açık olarak belirtilmelidir (Çiftçi ve Sucuoğlu, 2001).

8.6. Drama ile Sosyal Beceri Öğretimi

Eğitimde drama, çocuklara olumlu sosyal beceriler geliştirmeleri için önemli fırsatlar sunmaktadır. Drama etkinliklerinde, çocuklar birbirlerini dinlemeyi, duygularını ve düşüncelerini ifade edebilmeyi, karşılaştığı problemleri çözebilmeyi ve işbirliği yapmayı öğrenebilirler. Drama etkinlikleri; hareket çalışmaları, pantomim, rol oynama, doğaçlama ve hikayelerden oyunlar oluşturma etkinliklerinden oluşmaktadır (Ceylan, 2009: 48). Sosyal becerilerin geliştirilmesi, birinci olarak, drama çalışmalarını planlama, katılım ve değerlendirilmesi yoluyla, ikinci olarak çevrelerinde gördükleri farklı rolleri, hayat biçimlerini, kültürü ve değerleri deneyerek keşfetmeleri yolu ile gerçekleştirilebilir (Cottrell, 1987; Toye ve Prendiville, 2000; Akt. Ceylan, 2009: 21).

Drama etkinliklerinde çocukların, esnek ve yaratıcı bir şekilde düşünme, sabırlı olma, olumlu benlik tasarımı, öz-denetim, kendine ve başkalarına güven duyma, saygı duyma, kendinin ve diğerlerinin duygularını ve düşüncelerini keşfetme, çevresinin farkında olma, kendi ve diğerlerinin davranışlarının nedenlerini anlama, sorumluluk alma, kurallara uyma, sosyal sorunlarla baş etme gibi sosyal becerileri gelişmektedir (Peter, 2003; Hendy ve Toon, 2001; Heining, 1993; Güleç, 2005; Freeman vd., 2003; Brown ve Pleydell, 1999; Köksal Akyol ve Koçer Çiftçi, 2004; Eratay, 2005; Cömertpay, 2006; Gönen ve Uyar Dalkılıç, 2002; Akt. Ceylan, 2009: 21).

9. OKUL ÖNCESİ SOSYAL BECERİ DESTEK PROJESİ (OSBEP): KURAM VE UYGULAMA

36 ay ve üzeri çocuklar için geliştirilen OSBEP'in çıkış noktası; okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocuklarda sosyal becerilere yönelik kalıcı davranış değişikliği sağlamaktır. Buna göre projede;

- Sonraki eğitim süreçlerine sağlam bir altyapı hazırlanması,
- Aile, okul, toplum işbirliğinin güçlendirilmesi,
- Çocuk- akran, çocuk- yetişkin, çocuk- çevre etkileşiminin geliştirilmesi,
- Uzun vadede yetişen sosyal bireylerle toplumun sosyal refahının arttırılması amaçlanmıştır.

Bu bölümde, sözü edilen amaçlara ulaşılması yolunda, benimsenen eğitim yaklaşımı, eğitim programı modeli ve yöntemleri tanımlanmıştır. Bu çerçevede OSBEP'in kuramsal temelleri, araştırma bulguları, ilgili yaklaşım ve modellerle desteklenerek oluşturulmaya çalışılmıştır.

9.1. Eğitim Yaklaşımı

Okul öncesi eğitim programları, çocuğun gelişimsel süreçlerini dikkate aldığı ölçüde başarılı olabilir (Burts vd. 1993; Hyson vd. 1990). Özellikle, boylamsal çalışmalar çocuğun gelişimsel süreçlerine uygun programların olumlu sonuçlar verdiğini göstermektedir (Schweinhart ve Weikart, 1996). Barnett (1995) bu programların kısa ve uzun vadede çocuğun bilişsel ve sosyal gelişimine sağladığı katkılara dair önemli kanıtlar sunar. Gelişimsel süreçlere uygun program üç temel özelliği ile özetlenebilir.

- a. Çocuğun yaşının gerektirdiği tipik gelişimsel süreçlere uygun olması,
- b. Çocuğun kendine özgü gelişimsel süreçlere uygun olması,
- c. Öğrenme yaşantılarının sosyal-kültürel bağlama uygun olmasıdır (The National Association for the Education of Young Children [NAEYC], 2009: 9-10).

Çocuğun algısal, motor, bilişsel, sosyal, duygusal gibi gelişimsel süreçleri birbirleri ile ilişkilidir [National Child Care Association, (NCCA), 2004; Akt. French, 2007: 34]. Aşağıda sonuçları tartışılan çalışmalar, çocuğun gelişimsel boyutları arasındaki bu etkileşimsel yapının göz ardı edilmesinin olumsuz sonuçlarına dikkat çeker.

Marcon (1993) okul öncesi dönemde sosyal ve duyuşsal becerileri göz ardı edilerek akademik becerilerinin geliştirilmesine öncelik verilen çocukları incelemiştir. Boylamsal olan bu çalışmanın sonuçları, okul öncesi eğitiminin uzak hedefleri açısından düşündürücüdür. Çocukların okul başarıları beklendiğinin aksine daha sonraki eğitim yaşamlarında göreceli olarak düşük çıkmıştır. Karşılaştırmalı çalışmalardan da benzer sonuçlar elde edilmiştir. Akademik becerilerin geliştirilmesine ağırlık veren okul öncesi eğitim programlarının akademik başarıya katkı sağlayamadığı anlaşılmıştır (DeVries, Reese-Learned ve Morgan, 1991; Goffin ve Wilson, 2011; Marcon, 1993; Marcon, 1999; Stipek, Feiler, Daniels ve Milburn, 1995). Buna karşın, işbirliği yapma, yardımlaşma, paylaşma ve dayanışma gibi sosyal beceriler akademik başarıyı yordayabilmektedir (Caprara, vd., 2000; Akt. Elliot, 2011: 8).

Yukarıdaki bilgiler ışığında, OSBEP 36 ay ve üzeri çocukların gelişim sürecini bir bütün olarak ele alır. Sosyal becerilere odaklanırken, diğer gelişim alanları ile etkileşimi dikkate alan tam çocuk gelişimini hedefler. Bu nedenle, OSBEP sadece temel aldığı sosyal öğrenme kuramı ile sınırlı değildir. Çocuk büyüdükçe daha karmaşık bir yapıya bürünen gelişim ve olgunlaşma özelliklerinin gereklerine uygun olan diğer öğrenme kuramlarından da yararlanır.

9.2. Eğitim Programı Modeli

Çocukların gelişimsel özelliklerinin karmaşık yapıda olması OSBEP' in eğitim programı modeli konusundaki yaklaşımını da etkilemiştir. Buna göre, tek bir eğitim programı modeline bağlı kalınmamıştır. Mevcut eğitim modellerinin sundukları araçlar arasından ihtiyaca göre tercih yapılabilecektir. OSBEP, etkinlik temelli ve esnek olduğu için bu tarz seçmeli (eklektik) uygulamaya olanak tanıyan bir yapıdadır. Yapılacak seçimlerde OSBEP' in temel ilkeleri belirleyici olacaktır. Yaşa görelilik ve çocuğa görelilik bu ilkelerin başında gelir. Ayrıca yaparak, yaşayarak öğrenmeyi temel alan çocuk merkezli bakış açısını benimser. Sosyal becerilerin basitten karmaşığa doğru kademeli tekrarını öngörür. Çocuğun hazır olduğunu göz önünde bulundurarak becerileri önce en basit düzeyde kazandırır. Daha sonra aynı becerileri, çocuğun gelişim ve olgunlaşma özelliklerine göre daha karmaşık bir yapıda tekrar ele alır. Tam çocuk gelişimini sağlamaya uygun olan bütüncül (holistic) bakış açısına dayanır. Buna göre, çocuğun gelişim süreçlerine uygun materyallerle zenginleştirilmiş çevre oluşturulması ve etkin aile katılımı önemlidir. Eğitim süreçleri ile değerlendirme süreçleri birbirinden bağımsız değildir. Çocukları, yaşadıkları problemler hakkında düşünmeye ve çözüm üretmeye teşvik eder. Aynı şekilde, çocukları öğrenme süreçleri hakkında düşünmeye ve yorum yapmaya [yansıtma] yönlendirir.

Aşağıdaki bölümde, OSBEP' in temel ilkelerine kaynaklık eden eğitim modellerinden Gelişimsel-Etkileşim, Montessori, Etkin Öğrenme, Reggio Emilia ve İlk Yıllar programları ele alınmıştır. Okul öncesi eğitim modellerinin sayısının fazla olması nedeniyle diğer eğitim modellerine yer verilememiştir. Bu modellerin seçilmesinin nedeni, her bir modelde öne çıkan farklı niteliklerin OSBEP' in temel ilkelerine ayrı ayrı açıklık getirmesidir. Dolayısıyla, bu modelleri tanımlarken, OSBEP' in temel ilkelerine vurgu yapılmaya çalışılmıştır. Vurgulanan temel ilkelerin kuramsal temelleri, ilgili literatürden yararlanılarak desteklenmiştir. Ancak, OSBEP, temel ilkeleriyle uyumlu olan her eğitim modelinden yararlanabilecektir.

9.2.1. Gelişimsel-Etkileşim Modeli (Developmental-Interaction/The Bank Street Model)

Başlangıçta, psikolojik temellerini, Freud ve Erikson'un erken çocukluk döneminde sosyal ve kişilik gelişimini açıklayan psikoanalitik kuramından alır. Bu kuram, insan davranışlarını bireyin içsel dürtü ve güçlerinin karmaşık etkileşimi ile açıklar (Boyd ve Bee, 2006: 197-198). Eğitsel temellerini ise Dewey'in ilerlemeci felsefesinden alır (Cuffaro, Nager, ve Shapiro, 2000). Daha sonra ise, Vygotsky'nin, çocuğun gelişimini sosyo-kültürel boyutta açıklayan kuramları ile desteklenir (Nager ve Shapiro, 2000). Tam çocuk gelişimini hedefler. Bilişsel-gelişimsel kuramın önemini kabul etmekle birlikte yetersiz bulur. Sosyal-duyuşsal ve bilişsel alanları belirli ölçüde birbiri ile örtüşen paralel sistemler olarak kabul eden bakış açısına da karşıdır. Bu bakış açısı, sistemlerden birinde gerçekleşen bir değişikliğin diğer sistemde olabilecek bir değişikliğin öncüsü ya da sebebi olacağını kabul eder. Örneğin bir çocuğun bilişsel gelişimi iyi ise, çocuk normal olarak öz değeri hakkında olumlu duygular geliştirecektir. Oysa gelişimsel-etkileşim modeline göre durum her zaman böyle olmayabilir. Bu model, duyuşsal-sosyal ve bilişsel alanların iç içe olduğu ön kabulüne dayanır. Buna göre; yaratıcılığı sağlayan entelektüel fonksiyonlar tüm gelişim alanlarının bir sentezidir. Yaratıcılık, fikir jimnastiği yapma, aykırı düşünme kadar duyuşsal ve sosyal örüntülere de bağlıdır. Bu iç içe geçmiş yapı sürekli birbiri ile etkileşim halinde olduğu için hangisinin öncelikli olduğu sorusu da anlamlı değildir (Biber, 1967; Akt. Franklin ve Biber, 1974: 27-39). İlerlemeci eğitim felsefesinde olduğu gibi çocuk çevresindeki olgularla, insanlarla, fikirlerle etkileşime girerek öğrenir. Dewey (1938) öğrenme etkinliklerinde hedeflenen kazanımın yanı sıra ikincil kazanımların da farkında olunması gerektiğine vurgu yapar (Akt. Franklin ve Biber, 1974: 29). Örneğin yaratıcılık, öğrenme yaşantılarının yeniden yorumlanmasına bir başka deyişle yansıtıcı düşünceye olanak tanındığı zaman gerçekleşir. Öğrenmenin itici gücü, çocuğun merakı ve çevresinde bir etki oluşturma eğilimidir. Öğrenmeye karşı motivasyon, çocuğun bu merakı ve arzusu doyurulduğu zaman artar. Öğretmenin bir birey olarak çocuk algısının öğrenme süreçlerinde önemli fonksiyonu vardır. Çocuktan her zaman gelişimsel süreçlerine uygun davranması beklenmez. Örneğin, çocuk gerçekte ileri düzeyde davranış örüntülerini sergileyebilecek konumda olduğu halde, daha önce gerçekleştirdiği basit düzeyde davranışlarını sürdürebilir.

Geçiş süreci olarak kabul edilen bu kararsızlık dönemi avantaj olarak kabul edilir. Dolayısıyla öğretmen bu duraklama dönemini karmaşık gelişim olgusunun bir parçası olarak anlamalıdır (Warner, 1957; Akt. Franklin ve Biber, 1974: 31).

9.2.2. Montessori Modeli

Bütüncül (holistic) bakış açısına dayanır ve tam çocuk (whole child) gelişimini hedefler. Bütüncül yapıda, çocuk ve çevre aynı bütünün parçasıdır. Piaget'in biyolojide geliştirdiği kuramı gibidir. Organizmaların yaşayıp gelişebilmeleri için çevre ile sürekli bir madde enerji değişimi ve akışı söz konusudur. *Organizma çevreyi, çevre de çocuğu yaratır* (Fosnot ve Perry, 2005: 11). Aynı mantıkla çocuk çevreyi, çevre de çocuğu yaratır. Buna göre çocuk kendi içinde ve dış dünya ile ahenkli olmalıdır. Dolayısıyla, çevreyi "özümseme" ve "algısal yetenek" (Rambusch, 1992: 79) modelin temelini oluşturur. Çocuğun çevresi somut deneyimler yapabileceği şekilde özenle düzenlenmelidir (Kıldan, 2007: 503). Ancak, yetişkinler çevreyi düzenlerken, çocuğun öğrenmeye karşı içsel merakını kısıtlayıcı ya da engelleyici unsurlara yer vermemelidir (Young-Ihm, 2002: 8). Materyaller çocuğun kullanabileceği boyutlarda ve güvenlikte tasarlanmalıdır (Erişen ve Güleş, 2007: 289). Montessori'ye (1967) göre 'sosyal bütünlük' (social cohesion) algısı yani bireyler ve bu bireyler arasındaki bağın oluşturduğu bütünsel yapı çocukta içseldir. Örneğin, çocuk bir başkası yardıma ihtiyaç duyduğunda içsel bir dürtü ile yardıma koşar. Bütünsel olan sosyal yapı bir kumaşa, çocuğun sosyal gelişimi ise kumaş dokuma süreçlerine benzer (Akt. Du Fall, 2011: 1). Buna göre, günlük yaşantıdaki Montessori etkinlikleri; örneğin, öz bakım, çevre bakımı ve zarafet ve nezaketle yapılan her şey çocuğun sosyal kumaşını dokur (Du Fall, 2011: 1).

9.2.3. Etkin Öğrenme Modeli (High/Scope Model)

Çocuğun yaşına ve bireysel özelliklerine ilişkin gelişimsel süreçlerini dikkate alır. Etkin yaşantı yoluyla yaparak yaşayarak öğrenme ilkelerine dayanır. Çocuk kullanacağı materyali ya da etkinliği seçme ve planlama özgürlüğüne sahiptir (OECD, 2004: 8). Çocuklar belli hedeflere ulaşma konusunda zorlanmaz. Hiçbir çocuk başka bir çocuğun karşısında övülmez, utandırılmaz ya da kınanmaz. Çocukların kendilerini emniyette hissedebilecekleri ortamlar yaratılır. (Fetihi, 2003: 126-128). Sosyal beceri eğitiminde problem çözme yöntemlerini kullanır. Örneğin, çatışma çözümünde öğretmen altı adımda çocuğa yardımcı olmaya çalışır.

1. Çocuklara sakın bir tavırla yaklaşır. Tarafsız kalmaya özen gösterir.
2. Çocukların duygusunu kabul eder. "Çok üzgün görünüyorsun" gibi cümlelerle bunu ifade eder.
3. "Problem nedir" gibi sorularla bilgi alır. Ancak "Niçin?" sorusunu sormaz. Çünkü çocuk o anda problemin sebebinden çok, problemin ne olduğuna odaklanmıştır.
4. "Öyleyse problem şu" gibi ifadelerle problemi tekrar eder. İncitici ya da yargılayıcı bir ses tonu kullanmamaya özen gösterir.
5. "Biz bu sorunu nasıl çözebiliriz?" gibi sorularla çocuğu çözüm hakkında düşünmeye teşvik eder. Eğer çocuk başlangıçta çözüm üretemezse kendisi çocuğa çözüm seçenekleri sunar.
6. "Sorunu çözdünüz" gibi ifadelerle çocukların başarısını takdir eder. Bir kenara çekilip durumu gözler. Eğer çözümden mutlu olmayan biri varsa süreci tekrarlar (High/scope Report, 2001: 10).

9.2.4. Reggio Emilia Modeli

Kuramsal temelleri sosyal yapılandırmacılığa dayanır. Çocuk merkezli olmakla birlikte aile ve eğitimci de en az çocuk kadar merkezedir (Inan, Trundle ve Kantor 2010: 1189). Çocuğun öğrenme sürecinde geçirdiği aşamaların belgelenmesi, eğitim süreçlerinin bir parçasıdır. Bu belgeler, öğrenme süreçlerini yansıtan fotoğraflar olabileceği gibi, çocuğun çizdiği ya da boyadığı resimler de olabilir. Belgelemenin en temel iş-

levlerinden biri aileyi ve eğitimciyi çocuğun öğrenme süreçlerinde daha etkin hale getirmektir. Aile çocuğun öğrenme etkinliklerinden haberdar olur. Eğitici ise çocukları daha iyi anlar. Eğitim süreçlerini belgelerken kendini de değerlendirme fırsatı bulan eğitimci mesleki anlamda gelişim sağlayabilir. Çocuklar ise çabalarına değer verildiğinin farkına varırlar (Gandini, 1993: 8). “Üçüncü öğretmen” olarak adlandırılan fiziki çevreye ayrı bir önem ve saygı atfedilir. Doğal ve zengin materyallerle donatılan çevrenin çocuğun sosyal, entelektüel ve estetik ihtiyaçlarının karşılanması konusunda destek vermesi beklenir. Öğretmenler, çocukların fiziki çevredeki renkleri ve desenleri fark etmeyi ve takdir etmeyi öğrenmesini hedefler (New, 2007: 8).

Modelin kuramcısı Malaguzzi (1994) çocuğun çok boyutluluğunu ve çok yönlülüğünü yüz rakamı ile sembolize eder. Buna göre, çocuğun yüz dili, yüz eli, yüz düşünme ya da anlama biçimi vardır. Dolayısıyla, çocuğun keşfedeceği, icat edeceği ya da hayal edeceği dünyaların çokluğunu da yüzle ifade eder. Geleneksel eğitime bu açıdan eleştiri getirir. Geleneksel eğitim başı gövdeden ayırmıştır. Çocuğa, iş ve oyunun, gerçeklik ve kurgunun, bilim ve tasavvurun, yerin ve göğün, akıl yürütme ve hayal etmenin birbirleri ile alakasının olmadığını öğretir. Çocuğa bir yandan dinlemeyi öğretir öte yandan konuşmamayı telkin eder. Sözün özü, Malaguzzi’ye göre (1994) geleneksel eğitimde çocuğun varlıksal boyutlarının doksan dokuzu elinden alınmıştır (Akt. Edwards, Gandini, ve Forman, 1998: 3). Dolayısıyla çocuk, güncelliğini yitirmiş, katı kavramlar ve kuralların oluşturduğu bir “duvar” ile karşı karşıyadır (Temel, 2005).

Reggio Emilia modelinde ise çocuk, kelimeler, hareketler, çizimler, oyunlar ya da müzikle ifade bulan yüz farklı dil ile yeteneklerini geliştirebilir. Öğretmen çocuğun ilgisini temel alır. Eğitim, çocuk ve yetişkinlerin karşılıklı görüşmelerle birlikte oluşturdukları süreçtir. Bu süreçte çocuğun yetişkinlerle ve akranlarıyla olan ilişkileri desteklenir. İşbirlikli çalışmalar ve açık uçlu projeler en önemli öğrenme araçlarıdır (Edwards, 2002: 5). Böylece, kendini ifade etme ve dünyayı keşfetme özgürlüğü tanınan çocuk, gelişimini engelleyen “duvar”ı aşabilecektir (Temel, 2005).

9.2.5. İlk Yıllar Programı (Primary Years Programme)

İlk Yıllar Programı (İYP) sosyal, düşünme, araştırma, iletişim, kendini yönetme gibi tüm becerileri kapsayan disiplinler üstü (transdisciplinary) beceriler kavramını kullanır. Birbirine bağlı olan disiplinler üstü beceriler formal ya da informal her türlü öğrenme ile ilgilidir. Buna göre, öğrenme süreçleri ile ölçme değerlendirme süreçleri iç içedir. İYP’de değerlendirmenin temel amacı öğrenme süreçlerine bilgi sağlamaktır. Bu sebeple, çocuğun öğrenme etkinliklerini anlamasına olanak tanıyan rubrikler, kontrol listeleri, gözlem kayıtları, yansımalar gibi değerlendirme araçlarına ve stratejilerine yer verir. Amaç, değerlendirme olduğu kadar çocukların öğrenme süreçleri hakkında düşünmelerini ve konuşmalarını sağlayarak kişisel gelişimlerini desteklemektir (The International Baccalaureate Organization (IBO), 2009: 5-14). Bu anlamda yansımalar ayrı bir öneme sahiptir. Vygostky’ nin (1978) bakış açısına göre yansıtma insan olmanın en belirleyici niteliğidir ve üst düzey zihinsel işlevlerin gerçekleşebilmesi için oldukça önemlidir (Akt. Gillespie, 2006: 678). Beyin araştırmalarına göre, çocuk üç yaşından itibaren kendi (ve başkalarının) duyguları hakkında konuşabilme potansiyeline sahiptir (Fonagy vd., 1991: 204). Dolayısıyla, okul öncesi eğitimden itibaren yansıtma kullanımının bilimsel temeli olduğunu söylemek mümkündür. Yansıtma öğrenme yaşantısı üzerinde düşündürmektir. Yaşantı yorumlanır, yaşantıdan doğan sorular cevaplanır ya da bir problem varsa adı konur. Probleme ya da sorulara olası açıklamalar getirilir. Daha sonra da yapılan açıklamalar üzerinden gidilerek hipotezler üretilir. Üretilen hipotezler arasından seçim yapıp yeni öğrenme yaşantılarında kullanılabilir. Böylece, öğrenen öğrenme yaşantılarını yeniden yapılandırır ve organize eder. Öğrenme yaşantılarının tüm boyutlarını keşfetme olanağını bulur. Bir öğrenme yaşantısından diğerine anlam ilişkilerini derinlemesine anlayarak geçer (Dewey, 1933; Akt. Rogers, 2002: 845-851).

9.3. Eğitim Yöntemleri ve Araçları

Bu bölümde, okul öncesi eğitiminde kullanılan yöntem ve tekniklerden, doğrudan eğitim yöntemi, bilişsel süreçler yaklaşımı, işbirliğine dayalı eğitim ve beceri akışı yaklaşımı tanımlanmıştır. Bununla birlikte, çocukların gereksinimleri doğrultusunda tüm okul öncesi eğitim yöntemleri ve teknikleri arasından seçimler yapılacaktır. Bu seçimlerde aşağıda açıklanan durumlar ölçüt alınacaktır:

- Sosyal becerilerin karmaşık yapısından dolayı okul öncesi eğitiminde kullanılan tüm yaklaşımlar hedef kitledeki normal gelişim gösteren çocuklar için kullanılacaktır.
- Okul öncesi eğitim kurumlarına yerleştirilen kaynaştırma çocuklarında sosyal beceri yetersizliklerine sıklıkla rastlanmaktadır. Bu çocuklarda bireysel ve küçük grup eğitimine yer veren doğrudan eğitim yaklaşımı kullanılacaktır.

9.3.1. Doğrudan Eğitim

Literatürde doğrudan öğretim yönteminin, özel eğitimde başarılı olduğuna dair yeterli kanıt bulunmaktadır (Banda ve Hart, 2010; Dağseven Emecen, 2008; Kinder, Kubina, ve Marchand-Martella, 2005; Özokçu, 2008). Bu yaklaşım eğitim ortamının organizasyonunu sağlayan bir yaklaşımdır. Amacı, becerinin kazandırılması sürecinde ipuçlarının aşamalı olarak geri çekilmesiyle çocuğu bağımsız hale getirmektir. Sürecin başında öğretmende olan sorumluluk, sürecin sonunda çocuğa geçer (Carnine, 1990; Akt. Dağseven Emecen, 2008: 50-54). Eğitim aşağıdaki sıraya göre gerçekleştirilir:

1. *Beceriye Tanıma*: Amaç, çocuğa odak konusu becerinin önemini kavratmaktır. Hikaye, film gibi eğitim materyallerinden ve tartışma, soru-cevap gibi öğretim tekniklerinden yararlanır.
2. *Model Olma*: Çocuğa kazandırılacak beceri ile ilgili açıklamalar yapılması ve becerinin nasıl yapılacağıın gösterilmesidir. Gösterip yaptırma (demonstrasyon) tekniği kullanılır.
3. *Rol Oynama*: Öğretmen rehberliğinde kazanılan beceriyi canlandırmadır. Rol oynama tekniği kullanılır.
4. *Geri Bildirimli Bağımsız Uygulama*: Sorumluluk bütünüyle çocuktur. Geri bildirim verilerek cocuktan beceriyi bağımsız yapması istenir (Dağseven Emecen, 2008: 50-54; Kinder vd., 2005: 4).

9.3.2. Bilişsel Süreçler Yaklaşımı

Sosyal becerileri ayrı ayrı kazandırmak yerine, çocukların belli bir sosyal duruma ilişkin problemleri çözmeleri sağlanır. Bu nedenle problem çözme yaklaşımı olarak da adlandırılır. Çocuklar sosyal ve bilişsel beceriler arasındaki ilişkileri kavrayarak durumun bilişsel resmini çıkartırlar. Daha sonra oluşturdukları kavramları performansa dönüştürürler. Her problem çözme etkinliğinde temel alınan, problemi tanımlama, analiz etme ve çözme aşamaları, sosyal beceri gelişiminde aşağıdaki gibidir (Dağseven Emecen, 2008: 55):

1. *Sosyal Kodlama*: Çocuk sosyal problemi izler ve tanımlar. Hikaye, hareket çalışmaları, rol oynama, doğaçlama, hikayelerden oyunlar oluşturma, kendi yaşantılarından ve soru cevap tekniğinden yararlanır.
2. *Sosyal Karar Verme*: Tanımladıkları sosyal probleme ilişkin alternatif çözümler üretirler. Soru cevap, tartışma, beyin fırtınası teknikleri ile hareket ve resimlendirme çalışmaları kullanılır.
3. *Sosyal Performans*: Çocuklar seçtikleri alternatif çözümler arasından en iyisini seçerler. Soru cevap, tartışma, beyin fırtınası teknikleri ile hareket ve resimlendirme çalışmaları kullanılır.
4. *Sosyal Değerlendirme*: Çocuklar seçtikleri çözüm yolunun etkililiği konusunda yargıya varırlar. Tartışma tekniği ile hareket ve resimlendirme, drama, öykü oluşturma çalışmaları kullanılır (Dağseven Emecen, 2008: 56-58).

9.3.3. İşbirliğine Dayalı Eğitim

Heterojen gruplara uygulanır. Küçük gruplar halinde ortak bir amaç için birbirlerine yardım ederek öğrenirler. Çocuktan çocuğa eğitim yaklaşım yolu kullanılır. Grup içinde belirli sosyal görevler üstlenerek kendi kendilerine öğrenme fırsatını elde ederler (Artut, 2009: 371).

9.3.4. Beceri Akışı (Skillstreaming) Yaklaşımı

Çocuğun gereksinimleri doğrultusunda diğer eğitim yaklaşımlarını desteklemek üzere geliştirilmiştir. Çatışmaya, strese neden olan sosyal durumlarla baş etme gibi sorunların çözümünde gereken becerileri kazandırmayı hedefleyen etkin bir eğitim yaklaşımıdır. Aşağıdaki işlem basamakları kullanılır (McGinnis ve Golstein, 2003):

1. *Becerinin Tanımlanması*: Çocuğun gereksinimi olan sosyal beceri davranışı, çocuğun anlayabileceği biçimde açıklanır.
2. *Model Oluşturma*: Çocuklara öğretilecek yeni sosyal davranışları ya da güçlendirilmesi istenen zayıf sosyal becerileri öğrenmek için etkili biçimde davranış taklit edilir.
3. *İhtiyaç Belirleme*: Çocuğun var olan ve ileride gereksinimi olacak becerilere ve bu becerilerin hangi etkinlik içinde verileceğine karar verilir.
4. *Rol Oynayıcıyı Seçme*: Kazanılacak her bir beceri için bu beceriyi başarıyla yapabilen rol oynamaya gönüllü olan çocuk lider seçilir.
5. *Rol Oyununu Kurma*: Rol oyununda gönüllü olan çocuk diğer çocukları seçer ve canlandırma yapılır.
6. *Rol Oyununu Yürütme*: Rol oyununa katılan çocuklar kurdukları oyunu sürdürmeleri için öğretmenleri ve akranları tarafından birbirlerini sözlü-sözsüz ve uygun davranışlarla destekler.
7. *Performans İçin Geri Bildirim Verme*: Rol oynamak için seçilen çocuk ya da öğretmen rol oyununa katılan diğer çocuklara, kazanılması beklenen sosyal davranışlara uygun rol oynayıp oynamadıklarına ilişkin geri bildirim verir.
8. *Aile Katılım Etkinlikleri Verme*: Başarıyla tamamlanan her bir rol oyununun ardından çocukların bu becerileri evlerinde ya da günlük yaşamlarında kullanmalarını sağlamak amacıyla aile katılım etkinlikleri verilir.
9. *Bir Sonraki Rol Oynayıcıyı Seçme*: Her çocuk sırayla lider olarak seçilip ona kazanılması beklenen beceriyi uygulaması için fırsat verilir (McGinnis ve Golstein, 2003: 49-70).

10. SOSYAL BECERİLERİ DEĞERLENDİRME YÖNTEMLERİ

Sosyal beceriler yönünden bireysel farklılıkları ölçme girişiminin kökleri Thorndike ve arkadaşlarının sosyal zekâ ile ilgili olan çalışmalarına kadar dayanmaktadır (Riggio, 1986: 649). Günümüze değin çeşitli faktörlerin etkisiyle sosyal becerilerin ölçümüne gerek duyulmuştur (Seven, 2006: 14).

Sosyal becerilerin oldukça karmaşık olması, bu becerilerin değerlendirilebilmesi için pek çok tekniğin uygulanmasını gerektirmektedir. Çeşitli kaynaklardan bilgi toplama sosyal becerilerin değerlendirilmesinde önem taşımaktadır. Bu değerlendirmelerin sonucunda, tanılama, sınıflama, öğretim ya da beceri programları hazırlanmaktadır. Sosyal becerilerin değerlendirilmesinde formal ve informal tekniklerden yararlanılmaktadır. Formal değerlendirmelerde standart ölçme araçları kullanılırken, informal değerlendirmelerde, davranış gözlemleri, davranış derecelendirme ölçekleri, sosyometri ve kendini değerlendirme teknikleri kullanılmaktadır.

Bacanlı, (1999) sosyal becerilerin ölçülmesi için kullanılan teknikleri davranışsal görüşme, kendini rapor ölçümleri, davranışsal gözlem ve diğer teknikler olmak üzere dört kategoride incelemiştir.

Davranışsal Görüşme: Bireysel görüşme yoluyla kişinin geçmişi hakkında bilgi edinilmesidir.

Kendini Rapor Ölçümleri: Kişinin kendi özelliklerini rapor ettiği yöntemleri ifade eder.

Davranışsal Gözlem: Bu yöntem uzman, öğretmen, ana baba gibi değerlendirilecek olan kişiyi çeşitli ortam ve durumlarda gözleyebilen kişilerin, birey hakkındaki rapor ve yargılarını ifade eder.

Diğer Teknikler: Etkileşim kayıtları ve sosyometri bu kategoriye girer.

Avcıoğlu (2005: 20) sosyal becerilerin değerlendirilmesinde kullanılan yöntem ve teknikleri; görüşme, kendi kendini değerlendirme, gözlem, davranış derecelendirme ölçekleri, sosyometri olmak üzere beş kategoride incelemiştir:

Gözlem: Uzman, öğretmen, ana baba, akran gibi gözlem yapabilecek kişilerin, değerlendirecekleri kişinin çeşitli ortam ve durumlardaki rapor ve yargılarını ifade etmesidir. Çocuğun davranışlarını ele almada en açık fakat en zor olan yöntemdir. Çocuk farklı ortamlarda farklı davranışlarda bulunduğundan, çocuğun o ortam içinde doğal olarak bulunan kişilerden alınacak bilgilerle desteklenmesi gereklidir. Gözlemlerin güvenilirliğini artırmak için bazı önlemler alınmaktadır. Bu nedenle, hangi somut davranışın değerlendirileceğinin önceden belirlenmesi için yapılandırılmış gözlemlerde, belli zaman aralıklarıyla birden fazla gözlemci, aynı anda gözlem yapar ve verilerin tutarlılıkları karşılaştırılır (Avcıoğlu, 2005: 19).

Davranış Derecelendirme Ölçekleri: Derecelendirme ölçekleri kişiler arasındaki nitelik farklarını belirlemek amacıyla kullanılmaktadır. Bu ölçekler, bireylerin doğal ya da sistematik olarak düzenlenmiş koşullarda gözleme olanağı edindiği izlenimleri, gözlem sonuçlarını sayısal olarak belirtmeye yarar. Kişiyi en iyi tanıyan anne, baba, kardeş, akran, öğretmen gibi kişiler tarafından önceden hazırlanmış olan derecelendirme ölçeklerinin doldurulmasıyla, bireyin sosyal becerileri belirlenebilmektedir.

Alan yazınında bu amaçla hazırlanmış pek çok ölçek olduğu görülmektedir. Sargent (1991) tarafından geliştirilen Okul ve Toplum için Sosyal Beceriler (Social Skills for School and Community), Gresham ve Elliott'ın (1990) geliştirdikleri Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği (Social Skills Rating System), Reynolds ve Kamphaus' un (1992) hazırladıkları Çocukların Davranış Değerlendirme Ölçeği (Behavioral Assessment System for Children) ve Walker ve Mc Connell' in (1995) geliştirdikleri Walker-Mc Connell Sosyal Yeterlik ve Okul Uyum Ölçeği (Walker-Mc Connell Scale of Social Competence and School Adjustment) bunların arasında yer alan ölçeklerdendir (Akt. Çiftçi ve Sucuoğlu, 2004: 25).

Sosyometri: Belirli bir sosyal ortamdaki grup dinamiklerini ve sosyal konumu belirlemek için kullanılan bir yöntemdir. Sosyometri yöntemi ile bir grubu oluşturan bireylerin sosyal durumu, birbirleriyle olan ilişki biçimleri, grup içinde bulunan alt gruplar, liderler, kısaca grubun gerçek yapısı ve bütünlüğü hakkında oldukça objektif ve güvenilir bilgiler elde edilmektedir. Sosyometri dolaylı bir yolla bir gruptaki bireylerin tutum ve eğilimlerini, grup içi örgütlenme biçimini ortaya çıkartır. Sosyometrik örüntü bize kimin kiminle arkadaş olmak istediğini, kimin kimden uzak durmak istediğini bildirir (Özguven, 1998; Dökmen, 1995; Akt. Avcıoğlu, 2005: 20).

Kendini Değerlendirme Teknikleri: Bireyin kendisini rapor ettiği bir değerlendirme tekniğidir. Sosyal becerileri ölçmek için geliştirilen farklı ölçekler bu grubun içinde yer almaktadır. Uygulanması, cevaplandırılması ve değerlendirilmesi kolay olması nedeniyle yaygın olarak kullanılmaktadır. Burada birey kendi sosyal becerilerini değerlendirdiği için bireyin dışında yer alan kişilerden (anne, yaşıt, öğretmen gibi) dolaylı yollardan bilgi toplanmasına gerek kalmamaktadır (Avcıoğlu, 2005: 20; Çiftçi ve Sucuoğlu, 2004: 26).

10.1. Sosyal Beceri Eğitiminde Ölçme ve Değerlendirmenin Önemi

Okul öncesinden yükseköğretime kadar eğitim kademesi ne olursa olsun ölçme ve değerlendirme, yürütülen öğretim sürecindeki temel becerilerin gerçekleşme düzeyini belirlemek için vazgeçilmezdir. Okul öncesi eğitimde çocukların kazanmaları gereken en gerekli temel yaşam becerileri arasında “sosyal beceriler” en önemli yeri tutmaktadır. 36 ay ve üzerini içeren bu önemli dönemde, çocukların gelecek yaşamlarında etkin olarak kullanacakları sosyal becerileri kazanmış olmaları son derece önemlidir. Okul öncesi eğitim kurumları çocuklar için gerekli olan bu becerilerin kazandırılması süreçlerini rastlantılara bırakamazlar. Bu nedenle ilgili sosyal becerilerin kazandırılması süreçlerini, bir yandan planlı öğretim etkinlikleriyle gerçekleştirmeleri, bir yandan da planlı ölçme ve değerlendirme uygulamalarıyla izlemeleri gerekir.

Bu bölümde sosyal beceri eğitimi kapsamında kullanılacak olan ölçme ve değerlendirme araçları ve yolları ele alınacaktır.

10.2. Temel Kavramlar

Aşağıda ölçme ve değerlendirme alanıyla ilgili temel kavramların tanımlarına yer verilmiştir.

Ölçme, bireyin ölçülen özelliğe ne derece sahip olduğunu sayısal sembollerle saptama eylemidir. Değerlendirme ise, ölçme sonucunda ortaya çıkan sayısal değerleri bir ölçütle karşılaştırarak ölçme sonuçlarını anlamlandırma, yorumlama eylemidir (Tekin, 2000; Turgut ve Baykul, 1992).

Durum belirleme (assessment), klasik durum belirleme yöntemleri ile ölçülemeyen öğrenme çıktılarına da ölçebilen bir yöntem olarak tanımlanmıştır (Linn ve Groundland, 1995). Kutlu, Karakaya ve Doğan (2009)’a göre durum belirleme, öğretmenin çocuk hakkında bilgi toplamak için kullandığı bütün yolları içermektedir. Bu amaçla, kağıt-kalem testlerine ek olarak portfolyo (bireysel gelişim dosyası), performans görevleri, gözlem formları gibi araçlar ile öz değerlendirme, akran değerlendirme gibi yöntemler sıklıkla kullanılmaktadır.

Güvenirlilik, Erkuş (2006) tarafından ölçme aracının ölçtüğü özelliğin gerçek büyüklüğüne yakın ölçme yapması olarak tanımlanmıştır. Bir aracın güvenilir olması, özelliğin miktarı değişmediği sürece tutarlı olarak aynı düzeyde ölçmesi olarak açıklanabilir.

Geçerlik, en genel anlamıyla, ölçme aracının ölçmeyi amaçladığı o özelliği ne derece ölçebildiğini ifade etmektedir (Tekin, 2000; Turgut ve Baykul, 1992). Ölçme aracının ölçmeyi amaçladığı o özelliği başka özelliklerle karıştırmadan ölçmesi beklenmektedir (Erkuş, 2006; Turgut, 1983). Ölçme aracı ölçtüğü özelliği hatasız ya da en az hatayla ölçebilmelidir.

Ölçme aracı ile elde edilen puan, güvenilir olabilir ama geçerli olmayabilir. Fakat bir aracın geçerli kabul edilebilmesi için güvenilir olduğunun da kanıtlanması gerekir. Yani güvenilirlik geçerliğin ön koşulunu oluşturmaktadır.

10.3. Sosyal Becerilerin Değerlendirilmesinde Kullanılacak Ölçme Araçları ve Yolları

36 ay ve üzeri çocukların sosyal becerilerinin değerlendirilmesinde, dört ana sosyal beceri grubunun altında yer alan 49 alt beceri dikkate alınmıştır. Becerilerin değerlendirilmesi sürecinde kullanılacak her bir ölçme araç ve yolu için, 49 beceriye dayalı olarak yazılmış olan etkinliklerin özellikleri yol gösterici olmuştur. Sosyal becerilerin değerlendirilmesinde aşağıdaki beş farklı ölçme araç ve yolu kullanılmıştır.

1. Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği (OSBED)
 - a. Öğretmen Formu
 - b. Anne-Baba Formu
2. Sosyal Beceri Gözlem Formu (Kontrol Listesi)

3. Açık Uçlu Sorular
 - a. Yansıtma Soruları (Çocuğun Kendini Yansıtması)
 - b. Değerlendirme Soruları
4. Sosyal Beceri Gelişim Gözlem Formu
5. Performans Görevleri
6. Dereceli Puanlama Anahtarı (DPA)

Sözü edilen bu araç ve yolların her biriyle ilgili bilgiler aşağıda verilmiştir.

10.3.1. Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği (OSBED)

Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği (OSBED), hem okul öncesi çocukların sosyal becerilerini izlemek ve değerlendirmek hem de bu doğrultuda çocuklara, öğretmenlere ve ailelere geribildirim vermek amacıyla düzenlenmiştir. OSBED, öğretmen ve anne-baba formu olmak üzere iki farklı bildirim dayalı olarak geliştirilmiştir. Her bir form, 49 sosyal becerinin yer aldığı dört boyutlu (Başlangıç Becerileri, Arkadaşlık Becerileri, Akademik Destek Becerileri, Duygularını Yönetme Becerileri) bir ölçme modelinden oluşmaktadır. Öğretmen ve anne-baba formundan alınmış örnek bir beceri maddesi ve o beceriyi çocuğun ne kadar iyi kullandığını gösteren cevaplama ölçeği aşağıda verilmiştir:

SOSYAL BECERİLER	Kullanma Düzeyi				
	Hemen Hemen Hiç	Nadiren	Bazen	Çoğu Zaman	Hemen Hemen Her Zaman
I. BAŞLANGIÇ BECERİLERİ	1	2	3	4	5
1. Selamlaşma: Farklı ortamlarda başkalarıyla karşılaştığında sözle ya da bedeniyle selam verir mi?		X			

Yukarıdaki örnekte çocuğun selamlaşma becerisini “Nadiren İyi” düzeyinde kullandığı görülmektedir. Örnekte çocuk akranlarına sözlü selam vermede sorunlar yaşamaktadır. Beklenen durum, çocuğun bu beceriyi her zaman iyi düzeyde kullanmasıdır. Bu nedenle öğretmen örnekteki çocuk için daha fazla ve sık olarak selamlaşma ortamı yaratmanın uygun olduğunu önermektedir.

10.3.2. Sosyal Beceri Gözlem Formu (Kontrol Listesi)

Kontrol listeleri, herhangi bir konu ya da beceriye ilişkin performansı oluşturan öğelerin, ne kadarının çocuklar tarafından gösterildiğinin belirlenmesinde kullanışlı bir araçtır. Değerlendiriciye en çarpıcı noktaları göstererek nereye odaklanması gerektiğini gösteren ve beklenen tüm kategorilerin dikkate alındığı bir yöntemdir (Shepard, 1977). Kontrol listesi, performansla dair bir ölçütler listesi olarak da ifade edilebilir. Performansın en önemli ve gözlenebilir yanlarını içerir (Alberta, 2002).

Gözlem formu sosyal beceri eğitim programının en önemli parçalarından biridir. Çocuklarda kazandırılması amaçlanan her bir becerinin çocukta meydana getirdiği değişimi gözlemek için kullanılacaktır. Bu nedenle gözlem formları her bir etkinlik için ayrı ayrı düzenlenmiştir.

Gözlem formlarının geliştirilmesinde, çocukların her bir beceriyi kazandığını gösteren temel “göstergeler” dikkate alınmıştır. Öğretmenlerden etkinlik tamamlandıktan sonra, gün boyunca çocuğun bu beceriye ait göstergeleri ne derece kullandığını belirlemeleri istenmektedir. Gözlem formları öğretmenlere hazır olarak sunulmuştur. Öğretmenlerden, önce forma çocuğun adını ve soyadını yazması, sonra da formda listelenen davranışların gözlenme sıklığını uygun olan seçeneği çarpı (X) işaretiyle belirtmeleri istenmektedir. Kullanılacak gözlem formuna ait örnek aşağıda verilmiştir:

Etkinlik Adı: Beni Duyuyor Musun?

Gözlemi Yapan Kişi:

Öğretmenin Adı:

Okulun Adı:

Çocuğun Adı:

Yaş Grubu:

Gözlem Tarihi:

Gözlem Süresi:

Uygulama Süreci	Evet	Hayır	Açıklama
Eğitimci ritim aracını vurduğunda çocuk dikkatini ona yöneltti.			Nasıl?
Çocuk verilen ritme göre yürüyerek sınıfın ortasına geldi.			Nasıl?
Çocuk deney materyallerinin bulunduğu masanın yanına geldi.			Nasıl?
Çocuk sesleri duymayla ilgili sorulara cevap verdi.			Neler söyledi?
Gösterilen materyallerin neler olduğunu söyledi.			Neler söyledi?
Gösterilen materyallerle neler yapılabileceğine ilişkin görüşünü söyledi.			Neler söyledi?
Çocuk yönergelere göre konuşma ve dinlemeyi gerektiren deneyi uyguladı.			Nasıl?
Sesi duyma ve konuşma ile ilgili farklı denemeler yaptı.			Nasıl?
Deneyde neler yaptığını anlattı.			Neler söyledi?
Deney sonucunda, hangi durumlarda sesi daha iyi duyabildiğini söyledi.			Neler söyledi?
İnsanların birbirleriyle konuşurken nasıl konuşmaya dikkat etmesi gerektiğini ifade etti.			Neler söyledi?
Hangi durumda daha yavaş bir ses tonuyla konuşulması gerektiğini bulup işaretledi.			Neyi işaretledi?
Değerlendirme			
Çocuğun Kendini Yansıtması			
1. "Plastik bardak yardımıyla konuşurken arkadaşının söylediğini anlamadığında ne hissettin? Neden?" sorusuna cevap verdi.			Neler söyledi?
2. "Bu oyundan sonra arkadaşlarıyla konuşurken dikkat edeceğin bir şey var mı? Neden?" sorusuna cevap verdi.			Neler söyledi?
Değerlendirme			
1. "Konuştuğumuz kişilerin sesimizi duyması için nasıl konuşmalıyız?" sorusuna beklenen cevapları verdi.			Neler söyledi?
2. "Evimizde bir bebek uyuyorsa nasıl konuşmalıyız? Neden?" sorusuna beklenen cevapları verdi.			Neler söyledi?
3. "Hangi durumlarda alçak ses/yüksek ses/normal sesimizi kullanırsınız? Örnek verir misiniz?" sorusuna beklenen cevapları verdi.			Neler söyledi?
4. "Ayşe'nin dedesinin kulakları ağır işitiyordu. Ayşe de dedesiyle konuşurken normal ses tonuyla konuşuyordu. Bu yüzden de dedesi Ayşe'nin ne söylediğini tam olarak anlamıyordu ve Ayşe'de "Dede beni neden dinlemiyorsun?" diyordu. Sizce Ayşe'nin söylediklerini dedesi neden tam olarak anlamıyordu? Dedenin Ayşe'yi anlayabilmesi için Ayşe ne yapmalıydı?" sorusuna beklenen cevapları verdi.			Neler söyledi?

Gözlem sürecinin sonunda, çocukların formda yer alan davranışları yapıyor olması istenen durumdur. İlgili davranışı neredeyse hiç yapamayan ya da ara ara yapan çocuklar için sizin, ailenin ve okul yönetiminin neler yapabileceğinizi ne gibi önlemlerin alınması gerektiği bir geribildirim olarak yazılmalıdır. Davranışı yetkin düzeyde yapan çocuklar içinse, neleri başardıkları için davranışı istenen düzeyde yapabildikleri hakkında geribildirim vermek önemlidir. Çocuğun sosyal becerilerdeki gelişimini görmek için bu formları çocuğun portfolyosuna koymak yerinde olacaktır.

10.3.3. Açık Uçlu Sorular

Açık uçlu sorular, eğitimde farklı amaçlarla kullanılmaktadır. Popham (1999), açık uçlu soruların, eğitimde değerlendirme amaçlı olarak çocukların yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme, problem çözme, karar verme, analiz ve yaratıcılık gibi üst düzey zihinde becerilerini ölçmede etkili olarak kullanılabilmesini belirtmektedir. Bu tip sorularda cevabın içeriği, niteliği ve uzunluğu açısından cevaplayıcı serbest bırakılır. Bu türden sorular, klasik tip, kompozisyon tipi sınavlar olarak da bilinmektedir. Bu tip sorularda, çocuklara bir ya da birkaç soru verilip sorunun cevabını düşünüp bularak düzenli bir biçimde yazması istenir (Özçelik, 1998). Açık uçlu sorular, eğitimde yaşanan eğitim süreçlerini çocuğun ya da öğretmenin algısına dayalı olarak betimlemeye, açıklamaya yönelik de oluşturulabilir. Bu tür sorular, yansıtma soruları olarak bilinir. OSBEP’te açık uçlu sorular, “Değerlendirme sorusu” ve “Yansıtma sorusu” olmak üzere iki farklı şekilde hazırlanmıştır.

Değerlendirme soruları, her bir etkinlik için etkinliğin sırasında ve sonunda kazanıma yönelik oluşturulurken, *yansıtma soruları*, çocukların her bir etkinlik ile ilgili neleri nasıl bildiğine, neler hissettiğine, duygularına odaklı öğrenme yaşantısıyla ilgili çocukların açıklamalarını almak amacıyla yapılandırılmıştır. Yansıtma ve değerlendirme sorularının amacı ve kullanılma biçimleri aşağıda kısaca açıklanmıştır.

a. Yansıtma Soruları

Program kapsamında yer alan sosyal beceriler, çocuklara etkinliklerle kazandırılacaktır. Çocuklar herhangi bir beceriyi tam olarak kazanmış olabilecekleri gibi çok az da kazanmış olabilirler. Sürecin sonunda çocuğu, beceriyi kazanmasında rol oynayan ve kendisinden kaynaklanan etkenler üzerinde düşündürmek önemli olacaktır. Çocuğu, etkinlikle ulaşılması istenen temel amaç ve başarısı konusunda düşündürmek gerekecektir. Yansıtma soruları bir yerde, çocukların sosyal becerileri kazanma süreçleri hakkındaki bilgisidir. Bu nedenle, örneğin selamlaşma etkinliği için;

- Bu oyunda en çok neleri sevdin? Neden?
- Bu oyunu yeniden oynamak ister misin? Neden?
- Şarkının en çok sevdiğin bölümü neresiydi?
- Neden, şarkının en çok o bölümünü sevdin? gibi sorular hazırlanmıştır. Bu soruların değerlendirme sorularından farkı, yanıtın çocuğa özel olması ve tek doğrusunun ya da yanlısının olmamasıdır.

Öğretmenlerin, çocukların bu tür sorulara verdikleri yanıtlardan özellikle becerinin gelişimine katkı getiren olumlu yanıtlara odaklanmaları ve çocuğun dikkatini çekecek biçimde bu olumlu gelişmeler hakkında çocuğa geribildirim vermesi yerinde olacaktır. Bu durum çocukların hem ilerleyen etkinliklerdeki başarısını artıracak hem de ilgili becerinin gerçek yaşamda kullanılma durumuna katkı getirecektir.

b. Değerlendirme Soruları

Bu soruların amacı, çocukların kendilerine kazandırılması amaçlanan beceriler hakkında ne düzeyde bilgi sahibi olduklarının ve bu bilgilerin gerçek yaşam durumlarında ne düzeyde kullanılabildiğinin belirlenmesidir (durum belirleme). Bu soruları çocuklara etkinliğin yapılması sırasında sorabileceğiniz gibi, etkinliğin bitiminde de sorabilirsiniz. Sizler de benzer değerlendirme soruları üretebilir ve bunları izleme amaçlı sorabilirsiniz.

Değerlendirme sorularından elde edilen yanıtlara ilişkin görüşleriniz, çocuk hakkında bir yargı içermekten çok, çocuğun ilgili beceriyi istenen nitelikler açısından beklenen düzeyde ne kadar öğrenebildiği ve günlük yaşamla ne kadar ilişkilendirebildiğine odaklanmalıdır.

Değerlendirme soruları hazırlanırken basitten, karmaşığa dört aşamalı bilişsel bir sınıflama kullanılmıştır. Bu dört düzey, şöyle tanımlanmıştır (Mullis, Martin, Gonzales ve Kennedy, 2003):

7. **1. Düzey: Etkinlikte açıkça yer alan düşünceleri bulma (Doğrudan çıkarım yapma):** Bu sorular neredeyse hiç yorum yapmayı gerektirmez. Anlam kesindir ve etkinlikte açıkça anlatılmıştır.
8. **2. Düzey: Etkinlikte açıkça yer almayan düşünceleri bulma (Yorumlama):** Çocuklar etkinlikten çıkarım yaparken açıkça anlatılmamış (örtük) düşüncelerden çıkarımlar yaparlar. Düşünceler açıkça anlatılsa da aralarındaki ilişki açıkça anlatılmamıştır.
9. **3. Düzey: Etkinlikte geçen olayları kişisel bilgi ve deneyimlerle ilişkilendirme (Bilgileri günlük yaşamla ilişkilendirme):** Çocuklar etkinlikte yer alan bilgi ve düşünceleri günlük yaşamdaki olaylarla birleştirip yorumlarken kendi deneyimlerinden yararlanırlar. Bu nedenle yanıtlar, çocuktan çocuğa değişiklik gösterebilir.
10. **4. Düzey: Etkinliğin içeriğini eleştirme (Değerlendirme):** Çocuk, içerik açısından etkinlikten anladıklarıyla günlük yaşamdaki algıları arasında, yorumlar yapar, karşı çıkar, kabul eder ya da tepkisiz kalabilir. Bu düzeydeki soruların yanıtlarında çocukların nedenleri ve gerekçeleri belirtmesi önemlidir.

Bu soruların yanıtlarına ilişkin geribildirim verilirken özellikle, önce çocuğun yapabildikleri ve başarısı vurgulanmalıdır. Bazı çocukların beceriyle ilgili eksiklikleri olabilir. Bu durumda, çocuğun yapabildiklerinden yararlanarak, neler yaparsa beceriyi istenen düzeyde kazanmış olabileceği vurgulanmalıdır. İlgili becerinin gelişimini engelleyen sorunlar saptanmalı, bunun için öneriler oluşturularak uygulamaya konmalıdır.

Aşağıda önce “Selamlaşma” etkinliği, daha sonra bu etkinliğe ilişkin örnek sorular verilmiştir:

Uygulama Süreci:

- Eğitimci, ritim aracını alarak ritmik vuruşlar yapar ve çocukların dikkatini çeker. Çocuklara “Ritme uygun olarak yürüyelim, sınıfın ortasında toplanalım” yönergesi verilir. Çocuklar, ritme göre yürüyüşle sınıfın ortasında toplandıktan sonra, el ele tutuşarak halka oluşturmaları sağlanır.
- Daha sonra, çocuklara “Şimdi sizinle bir oyun oynayacağız. Oyunda, yüzümüz halkanın dışına dönük olarak duracağız. Benim konuşmama göre, kimin adını söylersem yüzünü halkaya dönecek ve soruma cevap verecek” denir. Bu şekilde, uyulacak kural açıklandıktan sonra oyuna geçilir.
- Çocuklar, halkanın dışına yüzleri dönük şekilde dururlar. Eğitimci, “Sabah okula gelirken Ali/Ayşe’yi (çocuklardan birinin adı söylenir) gördüm” der. Ali/Ayşe (adı söylenen çocuk) halkaya yüzünü döner. Eğitimci, “Ali/Ayşe’ye, “Günaydın Ali/Ayşe” dedim. Ali/Ayşe, bana nasıl cevap verecek?” diye sorar. Yüzü halkanın içine dönen Ali/Ayşe, “Günaydın öğretmenim” diye cevap verir. Gerekirse, günaydın demesi için teşvik edilir.
- Eğitimci, “Akşam okul çıkışında, anne babasıyla birlikte Ali/Ayşe’yi çarşıda gördüm. (Adı söylenen çocuk, halkaya yüzünü döner.) “İyi akşamlar, Ali/Ayşe” dedim. O bana ne demiş olabilir?”. Yüzünü halkaya dönen çocuk “İyi akşamlar öğretmenim” der.
- Eğitimci, günün farklı zamanlarına uygun örneklerle devam eder. “Gece yatma saati geldiğinde, Ahmet/Gül pijamalarını giydi (adı söylenen çocuk yüzünü döner) ve yatmaya giderken anne babası “İyi geceler” dedi. O anne babasına ne demiş olabilir?” Yüzünü halkaya dönen çocuk “İyi geceler anne, baba” diye cevap verir.
- Eğitimci, günün farklı zamanlarına yönelik durumları söyleyerek tüm çocukların yüzlerini halka içine dönmesine kadar devam eder. Adı söylenen her çocuk, öğretmenin söylediği şekilde verilen selama karşılık verir.
- Tüm çocuklar yüzlerini halka içine döndükten sonra, eğitimci “Günaydın” şarkısını bir kez söyler ve çocukların dinlemelerini ister. Daha sonra, ritim aracıyla bir ritim vurur ve şarkının ilk mısrasını söyler. Eğitimci, şarkının ritmine uygun olarak “günaydın arkadaşım” der. Çocuklardan, şarkının ilk mısrasını yanlarındaki arkadaşlarına dönerek söylemelerini ister. Eğitimci, bir ritim vurur ve “Günaydın çiçekler” der, çocuklar “Günaydın çiçekler” derken yerdeki çiçeklere selam verirler. Eğitimcinin ritim vuruşu ve şarkının mısrasını söylemesinin ardından, “Günaydın ağaçlar” derken ağaçlara, “Günaydın güneş” derken güneşe selam verirler. “Günaydın öğretmenim” derken eğitimcilerine gidip sarılırlar. Daha sonra “günaydın, günaydın” derken yerlerine geçip yeniden halka olurlar.
- Şarkının devamında, aynı şekilde eğitimcinin ritim vuruşu ve “İyi akşamlar arkadaşım” şarkı sözünü söylemesi ve çocukların arkadaşlarına dönüp “İyi akşamlar arkadaşım” demesi şeklinde şarkının tüm sözleri söylenir. Çocuklar, şarkının sözlerine uygun hareketler yaparlar.

Şarkı

Günaydın arkadaşım
Günaydın çiçekler
Günaydın ağaçlar
Günaydın güneş
Günaydın öğretmenim
Günaydın, günaydın
İyi akşamlar arkadaşım
İyi akşamlar çiçekler
İyi akşamlar ağaçlar
İyi akşamlar güneş
İyi akşamlar öğretmenim
İyi akşamlar, iyi akşamlar
İyi geceler arkadaşım
İyi geceler çiçekler
İyi geceler ağaçlar
İyi geceler yıldızlar
İyi geceler öğretmenim
İyi geceler, iyi geceler

- Şarkının bitiminde, çocuklarla sabah bir arkadaşını gördüğünde ne demesi gerektiği, akşam ve gece yatmadan önce ne söylenmesi gerektiği hakkında konuşulur. Şarkının sözleri hatırlatılarak gerektiğinde ipucu verilir. Birbirlerine gülümseyerek selam vermelerinin güzel bir davranış olduğu vurgulanır.
- İlgiye göre, oyun ve şarkı tekrarlanabilir.
- Oyun sonrası çocuklardan, boya kalemlerini alarak çalışma masasına oturmaları istenir. Okuma yazmaya hazırlık çalışma sayfaları dağıtılır ve “Hangi resimde “günaydın” deneceğini bul ve işaretle” yönergesi bir kez okunur. Çocuklara işaretleme yapmaları için zaman tanınır. Tüm çocuklar işaretlemelerini yaptıktan sonra, hangi resmi işaretledikleri sorulur ve cevaplar alınır. Çocuklara, “Sabah bir arkadaşınızla veya öğretmeninizle ilk karşılaştığınızda ne söylersiniz? Akşam olunca evinize giderken arkadaşınıza ve öğretmeninize ne söylersiniz? Gece, yatmadan önce evdeki anne baba ve diğer kişilere ne söylersiniz? şeklinde sorular sorularak cevapları alınır, hangi tür selamlaşma ifadesi kullanılacağı vurgulanır.

1. Düzey: Etkinlikte Açıkça İfade Edilmiş Fikirleri Bulma

Soru: Sabah tanıdığımız bir kişiyle karşılaştığımızda ona öncelikle ne söyleriz?

Örnek doğru yanıt: Günaydın

Soru: Akşam, Cem babasıyla eve dönüyordu. Babası yolda bir arkadaşına rastladı. Cem’in babası arkadaşına ilk ne söylemiş olabilir?

Örnek doğru yanıt: İyi akşamlar

Soru: Ceren pijamalarını giydi. Yatağına gitmeden, anne ve babasının yanına gitti. Yatmadan önce annesi-ne ve babasına ne söylemiş olabilir?

Örnek doğru yanıt: İyi geceler, iyi uykular.

2. Düzey: Etkinlikte Açıkça İfade Edilmemiş Fikirleri Bulma (Yorumlama)

Soru: Sabah, akşam ya da gece yatarken verilen selamların benzer ve farklı yönleri nelerdir?

Örnek doğru yanıt: Sabahları günaydın, akşamları iyi akşamlar, geceleri de iyi geceler diyerek selam veririz. Bunlar farklı yönleridir. Ortak yönleri ise karşımızdaki kişinin gözlerine bakarız ve gülümseriz.

3. Düzey: Bilgi ve Deneyimleri Kullanma

Soru: Bu etkinlikte öğrendiklerini düşün. Öğrendiğin her bir selamlaşma için evde ve okulda yaşananlardan örnekler verir misin?

Örnek doğru yanıt: Çocuk bu soruya, öğrendiği her bir selamlaşma için günlük yaşamda gözlediği durumlardan örnekler verir. Sabah okula gitmek için servise bindiğimde arkadaşlarıma ve şoför amcaya “günaydın” dedim.

4. Düzey: Değerlendirme

Soru: Can, sabah okula gidiyordu. Arkadaşı Ayşe’yle karşılaştı. Suratı asık biçimde Ayşe’ye günaydın dedi. Bu örnekte Can’ın **doğru** ve **yanlış** yaptığı davranış nedir? Neden?

Örnek doğru yanıt: Günaydın demesi doğru, suratının asık olması yanlıştır. Çünkü sabah tanıdığımız bir kişiyle karşılaşınca yüzümüz gülererek günaydın deriz.

Yukarıda da görüldüğü gibi, sorular için verilen yanıtlar, o soru için örnek yanıtlardır. Çocuklar bu sorulara çeşitli yanıtlar verebilirler. Önemli olan verilen yanıtın “en doğru yanıt” olup olmamasıdır. Bu sorulara bazı çocuklar “uzak doğru yanıt”, bazıları “yanlış yanıt” verebileceklerdir. En doğru yanıtta uzaklaşılan durumların belirlenmesi ve çocukların beceriyi tam olarak ifade edebilecekleri düzeye getirilmesi önemlidir. Bu nedenle yanıtlardaki farklılıklar dikkate alınmalı ve üzerinde düşünülerek çocuğun ilgili etkinlikteki başarı düzeyi tam olarak belirlenmelidir.

10.3.4. Sosyal Beceri Gelişim Gözlem Formu

Bu form, okul öncesi çocukların sosyal becerilerindeki gelişimini bütünsel olarak değerlendirmek amacıyla oluşturulmuştur. Form, Milli Eğitim Bakanlığı'nın UNICEF ile işbirliği yaparak bir proje kapsamında Ocak-Haziran 2012 tarihleri arasında yürüttüğü "Okul Öncesi Eğitim Programlarının Geliştirilmesi" çalışmalarında hazırlanan formlardan yararlanılarak oluşturulmuştur. Öğretmenlerin bu formu, sınıfındaki her çocuk için eğitim yılının başlangıcında, ortasında ve sonunda doldurması gerekmektedir.

10.3.5. Performans Görevleri

Performans görevi, dört faktörde ölçülen sosyal beceriler göz önünde bulundurularak ve alan uzmanlarının görüşleri dikkate alınarak hazırlanmıştır. Performans görevinin hazırlanmasında Kutlu, Karakaya ve Doğan (2011)'in çalışmaları temel alınmıştır. Performans görevleri, çok sayıda becerilerin kullanılmasını gerektiren ve her öğrencinin kendi yanıtını oluşturabildiği süreç odaklı öğrenme görevleri olarak tanımlanmıştır. Bu görev sosyal beceri eğitim programının Türkiye uygulamasında öğretmenler tarafından kullanılmak üzere oluşturulmuştur. Örnek performans görevi, göreve ilişkin dereceli puanlama anahtarı ve öz değerlendirme formu aşağıdaki gibidir.

Performans Görevi Örneği

İçerik Düzeyi	Yaş	Beklenen Performans	Puanlama Yöntemi
Başlangıç Becerileri <i>Kazanım:</i> Başkalarına kendini tanıtabilme <i>Göstergeleri:</i> <ul style="list-style-type: none">Tanıştığı kişiyle göz teması kurar.Tanıştığı kişiye ismini söyler.	48-60 Ay	<ul style="list-style-type: none">Sunu YapmaAraştırma Yapma	Dereceli Puanlama Anahtarı
Sevgili Çocuklar; Getirdiğiniz fotoğraflar (bebeklikten şimdiki yaşına kadar olan) için teşekkür ederim. Şimdi herkes sırayla arkadaşlarına fotoğraflarını göstererek, adını soyadını söyleyecek. Ama bir kuralımız var, adınızı söyledikten sonra anlamını da söyleyeceğiz. Örneğin; bunlar benim küçüklük fotoğraflarım, ben Arzu, adımın anlamı "İstek, emel". Kendiniz hakkında bilgi verdikten sonra aşağıdaki sorulara cevap vermenizi istiyorum. Bu sorulara cevap verebilmeniz için araştırma yapmanız gerekebilir. Bu sorulara, yalnızca bana değil diğer arkadaşlarınızın da duyabileceği şekilde cevap vermelisiniz. Bu ismi sana kim vermiş? En sevdiğin isimler hangileri? Ailende kimlerin isimlerini biliyorsun?			
Bu oyunu oynarken; Sınıfa getirdiğiniz resimlerin arkadaşlarınızın görebileceği kadar büyük olmasına dikkat etmelisiniz. Seçtiğiniz resimlerde büyüme aşamalarını izlemeye dikkat etmelisiniz. Konuşmak için sıranın size gelmesini beklemeyi unutmalısınız. Kendinizi tanıtırken arkadaşlarınızla göz teması kurmayı unutmalısınız. Bir arkadaşınız konuşurken onun sözünü kesmemeye özen gösteriniz. Çalışmanın Değerlendirilmesi Çalışma; İçerik (kendini tanıtıcı bilgilere yer verme) Araştırma süreci (bilgiye ulaşma, toplama, bir araya getirme) Materyal kullanımı (albüm ve fotoğraflardan yararlanma) İlgi çekicilik (çalışmayı merak uyandıracak biçimde anlatma) açısından değerlendirilecektir.			

DERECELİ PUANLAMA ANAHTARI

Çocuğun

Adı Soyadı :

Numarası :

Sınıfı :

Ölçütler	Başlangıç Düzeyinde (1)	Kabul Edilebilir (2)	Oldukça Başarılı (3)	Başarı Puanı	Görüşler ve Öneriler
İçerik	Kendisi hakkındaki bilgilere çok az yer verilmiştir.	Kendisi hakkındaki bilgilere genel olarak yer verilmiştir.	Kendisi hakkındaki bilgilere ayrıntılı olarak yer verilmiştir.		
Araştırma Süreci	Çocuk bilgilerin çok azına kendi çabasıyla ulaşmış, toplamış ve bir araya getirmiştir.	Çocuk bilgilerin çoğuna kendi çabasıyla ulaşmış, toplamış ve bir araya getirmiştir.	Çocuk bilgilerin tamamına kendi çabasıyla ulaşmış, toplamış ve bir araya getirmiştir.		
İlgi Çekicilik	Çalışma oldukça basit ve çok az bilgi verecek biçimde anlatıldı, çok az merak uyandırdı.	Çalışma genel hatlarıyla bilgi verecek biçimde anlatıldı, çalışmanın bazı yönleri merak uyandırdı.	Çalışma tamamen bilgi verecek biçimde anlatıldı, çalışmanın bütünü merak uyandırdı.		
Materyal Kullanımı	Çalışma amaca uygun bir resimle desteklenmemiştir.	Çalışma amaca uygun özellikler taşımayan bir resimle desteklenmiştir.	Çalışma amaca uygun özelliklerde bir resimle desteklenmiştir.		

Öğretmenin Geribildirimi:

PERFORMANS GÖREVİNE İLİŞKİN ÖZDEĞERLENDİRME FORMU

Çocuğun

Adı Soyadı :

Numarası :

Sınıfı :

Sevgili Öğretmenim,
Sınıfınızdaki çocuğun verdiğiniz performans göreviyle ilgili olarak kendi duygu ve düşüncelerini fark etmesi için hazırlanmıştır. İlgili ifadeler size uygun değilse “Hayır” ı, biraz uygunsa “Biraz”ı çok uygunsa “Evet” i çarpı (X) ile işaretleyiniz. Tüm ifadeleri işaretlemeyi unutmayınız.

İfadeler	Dereceler		
	Hayır	Biraz	Evet
1. Bu tür bir çalışma yapmaktan mutluluk duydum.			
2. Çalışmamı zamanında teslim ettim.			
3. Çalışmamı yaparken başkalarından yardım istedim.			
4. Çalışmamı yaparken araştırma yaptım.			
5. Çalışmam bittiğinde yeni ve önemli bilgiler edindim.			

Açıklama: Aşağıdaki soruları, çalışmayla ilgili görüşlerinizi dikkate alarak yanıtlayınız.

1. Çalışmam sırasında şu bilgileri öğrendim:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Öğretmenin Geribildirimi:

10.3.6. Dereceli Puanlama Anahtarı (DPA)

Dereceli puanlama anahtarları (DPA), sosyal beceri eğitimi programı kapsamında yer alan 49 becerinin ne düzeyde kazanıldığıнын belirlenmesinde kullanılacaktır. Çocukların sosyal becerileri yalnızca bir etkinlikle kazanamayacakları açıktır. Bu nedenle her bir becerinin süreç içerisinde çocuk tarafından ne derece kullanıldığıнын izlenmesi önemlidir. DPA bu anlamda siz öğretmenlere yol gösterici ipuçları sunacaktır.

DPA, çocukların her bir etkinliği hangi performans düzeyinde kullandığını gösteren puanlama aracıdır. Bu sayede çocuklar, buldukları başarı durumunu ve ulaşmaları gereken başarı düzeyini görebileceklerdir. DPA'yı Goodrich (1996), öğrenci durumunun belirlenmesinde ve izlenmesinde kullanılan puanlama kılavuzu; Popham (1997) ise, her bir çalışma için ölçütleri listeleyen ve çalışmada nelerin yapılacağını gösteren bir puanlama aracı olarak tanımlamaktadır.

Aynı zamanda DPA çocukların öğrenmelerini yönlendirmede sistematik bir araç olarak da kullanılabilir. Bu nedenle Moskal, (2000) dereceli puanlama anahtarlarının, becerileri geniş bir aralıkta değerlendirmede kullanıldığını, ölçülen özelliklere bir yargı, bir referans çerçevesi sunduğunu söylemektedir.

Bu programda, çocuğun ilgili beceriyi hangi başarı düzeyinde kullandığını görebilmek için ayrıntılı bir puanlama anahtarı (analitik dereceli puanlama anahtarı) hazırlanmıştır. Gronlund'e (1998), göre, bu tip puanlama anahtarı ile zengin ve ayrıntılı tanımlamalar yapılabilmektedir. Bu puanlama anahtarının kullanımı, çocuğun ilgili beceriyi geliştirmesi için daha ayrıntılı bir geribildirim verilmesini de sağlamaktadır. Aşağıda sözü edilen DPA'ya ve nasıl kullanılacağına bir örnek verilmiştir:

Ana Beceri: Duygularını Yönetme

Alt Beceri: 4. Davranışlarındaki hatalarıyla baş edebilme

Göstergeler (Davranışlar):

- 4.1. Doğru ya da yanlış davranışını ayırt eder.
- 4.2. Hata yaptığı durumlarda hatasını kabul eder.
- 4.3. Hatasını söyler.
- 4.4. Hatasını telafi edecek alternatif çözüm yolları arar.

Öğrenme Süreci:

Eğitim Ortamının Hazırlanması:

- Eğitimci, etkinliğini uygulamadan önce sınıftaki minder ya da sandalyeleri yarım daire şeklinde düzenler. Hikaye kartlarını hazırlar.

Uygulama Süreci:

- Eğitimci, çocuklara arkasına geçerek tren olmalarını söyler. Tren şeklinde sınıf gezilirken köşelerdeki oyuncak ve materyalleri olması gereken yere koymaları istenir. Her köşede bu uygulama yapılırken olması gereken yer dışında bir yerde bulunan materyale dikkat çekerek “Bu burada mı olmalıydı, yeri neresi?” diye sorarak doğru yere konmasını ister. Sınıfta her oyuncak ya da materyallerin belli yerlerinin olmasının kullanım açısından önemli olduğu vurgulanır.
- Daha sonra, çocuklara birlikte minder ya da sandalyelere oturulur. Eğitimci, kendi çocukluğuna ilişkin bir anısını anlatacağını söyler ve anlatmaya başlar.
- “Annemin çantasının içinde ne olduğunu hep çok merak ederdim. Bir gün annemin odasında, çantasını vestiyerin yanına bırakmış olduğunu gördüm. Hemen açıp içine bakmak istedim. Sessizce içeri girip baktım. İçinde annemin cüzdanı, parfümü, mendili ve bir küçük defteri vardı. Parfümünü sıkmak isterken parfüm şişesinin kapağı açılıverdi. Dökülen parfüm annemin defterini ıslattı. O anda çok korkmuştum. Hemen odama gittim. Ne yapacağımı bilemiyordum. “Annem bana çok kızacak” diye düşünmüştüm. Bir süre sonra odasından çıkan annem, çantasının dağınık olduğunu gördü. Ben odanın kapısından onu izliyordum ve sorarsa ne cevap vereceğimi bilemiyordum. Gerçekten de biraz sonra annem benim yanıma geldi, çantasını karıştırıp karıştırmadığımı sordu. Yaptığım yanlıştan çok utanmıştım. Ama doğruyu söyleyip özür dilememin daha doğru olacağını düşündüm. Annemden özür diledim ve bir daha izinsiz hiç kimsenin özel bir eşyasına dokunmamak için kendi kendime söz verdim.”
- Eğitimci, bu olayı anlattıktan sonra, çocuklara benzer anılarının olup olmadığını sorar. Çocukların cevapları dinlenir. Doğru olabilecek cevaplar pekiştirilir. Eğitimci çocuklara, bazen istemeden hatalar yapılabileceğini söyleyerek “Herkes Hata Yapar” adlı hikayeyi anlatır.
- Ali top oynamayı çok seviyordu. Evlerinin yakınlarındaki bir parkta top oynaması için uygun alanlar vardı. Hava güzel olduğu günlerde annesi onu parka götürüyordu. Parktan eve döndüklerinde elini yüzünü güzelce yıkıyor ve legoları ile oynuyordu. Yine bir gün, ellerini yıkadıktan sonra, legolarını almak üzere odasına giderken salon kapısının önünde küçük kardeşinin topunu gördü. İçinden, parkta yaptığı gibi topa hızlıca vurmaya geldi. Ali'nin vurmasıyla havalanan top, sehpanın üzerinde duran vazoya çarptı ve cam vazo kırıldı. Bu arada annesi mutfakta yemek hazırladığı için vazunun kırıldığını duymamıştı. Ali, o anda durup ne yapması gerektiğini düşündü. Babasının söylediği sözler aklına geldi. Babası “Herkes hata yapabilir, ancak asıl önemli olan hatayı kabul etmek ve bir daha aynı hatayı yapmamak için dikkatli olmaktır.” demişti. Ali bu sözleri hatırlayıp annesine vazunun kırıldığını söylemeye karar verdi. Annesine “Anneciğim, kardeşimin topunu salonun girişinde görünce birden vurmaya gittim ve vurduğum vazoya çarptı ve vazo kırıldı, çok üzgünüm” dedi. Annesi Ali'nin hatasını anladığı ve yaptığı hatayı gizlemeyip kendisine hemen haber verdiği için ona kızmadı. “Aferin, herkes hata yapabilir. Bir daha ki sefere bir şey yapmadan önce sonuçlarını düşünerek hareket etmelisin. Bundan sonra daha dikkatli olacağına eminim.” dedi.

Burada öğretmenin “Davranışlarındaki hatalarıyla baş edebilme” becerisi altında çocuğun;

- Doğru ya da yanlış davranışı ayırt edip edemediğini,
- Hata yapılan durumlarda hatanın kabul edilip edilmeyeceğini,
- Hata yapıldığında hatanın söylenip söylenmemesi gerektiğini,
- Hata yapıldığında hatayı telafi edecek alternatif çözüm yolları arayıp aramadığını gösterecek sorular sorması gerekir. Çocukların bu sorulara verdikleri yanıtlara bakarak ilgili davranışı ne düzeyde yansıttığı aşağıdaki dereceli puanlama anahtarıyla belirlenir. Bunun için “hatalarıyla baş edebilme” becerisi altında bulunan dört davranış sütun boyutunda ölçüt olarak belirlenmiştir. Çocuğun bu dört ölçütü ilgili göstereceği davranışın düzeyi ise “Başlangıç Düzeyinde”, “Kabul Edilebilir” ve “Başarılı” olmak üzere üç düzeyde tanımlanmıştır.

Öğretmenden beklenen çocuğun, etkinlik sırasında gösterdiği davranışı her bir ölçüte göre, dereceli puanlama anahtarında yer alan betimsel anlatımları da kullanarak hangi düzeyde olduğunu belirlemektir. Özellikle “Başlangıç Düzeyinde” olan davranışların nedenleri hakkında görüşlerin ve davranışın geliştirilmesi için önerilerin yazılması son derece önemlidir.

Çocuğun Adı Soyadı :

Ölçütler	Başlangıç Düzeyinde (1)	Kabul Edilebilir (2)	Başarılı (3)	Başarı Düzeyi	Görüşler ve Öneriler
Doğru/Yanlış Davranışı Ayırt Etme	Etkinlikte geçen doğru ya da yanlış davranışların çok azını belirlemiştir.	Etkinlikte geçen doğru ya da yanlış davranışların çoğunu belirlemiştir.	Etkinlikte geçen doğru ya da yanlış davranışların tümünü belirlemiştir.	2	
Hatayı Kabul Etme	Hata yapıldığında, hatanın kabul edilmesi gerektiği fikrini neredeyse hiç söylememiştir.	Hata yapıldığında, hatanın kabul edilmesi gerektiği fikrini genel olarak söylemiştir.	Hata yapıldığında, hatanın kabul edilmesi gerektiği fikrini hemen söylemiştir.	3	
Hatayı Söyleme	Yapılan hatayı ve nasıl olduğunu (Ali'nin vazoyu kırması) neredeyse hiç söylememiştir.	Yapılan hatayı ve nasıl olduğunu (Ali'nin vazoyu kırması) genel olarak söylemiştir.	Yapılan hatayı ve nasıl olduğunu (Ali'nin vazoyu kırması) ayrıntılı olarak söylemiştir.		
Hataya Çözüm Önerme	Yapılan hataya (Ali'nin vazoyu kırması) neredeyse hiç çözüm üretmemiştir.	Yapılan hataya (Ali'nin vazoyu kırması) genel olarak çözüm üretmiştir.	Yapılan hataya (Ali'nin vazoyu kırması) hemen çözüm üretmiştir (harçlıklarından vazo alacağını söylemesi gibi).		
Öğretmen Değerlendirmesi ve Geribildirim:					

Örnek DPA incelendiğinde öğretmenin “Doğru/Yanlış Davranışı Ayırt Etme” ölçütü için çocuk davranışının düzeyini “Kabul Edilebilir-2-”, “Hatayı Kabul Etme” ölçütü içinse “Başarılı -3-” olarak belirlemiştir. Burada çocuğun “Doğru/Yanlış Davranışı Ayırt Etme” ölçütüyle ilgili davranışının “Başarılı” düzeye taşınması için, çocuğun durumuna ve özelliklerine bağlı olarak bazı önerilerin oluşturulması kaçınılmazdır.

“Öğretmen Değerlendirmesi ve Geribildirim” çocuğun hem istenen düzeyde yapabildiklerini hem de geliştirilmesi gereken davranışların tümü hakkındaki genel değerlendirmeyi içermelidir. Geribildirim ise geliştirilmesi gereken davranışlara sahip çocuklarla ilgili olduğu kadar davranışlara istenen düzeyde sahip olan çocuklar için de önemlidir. İlgili davranışı neredeyse hiç yapamayan ya da ara ara yapan çocuklar için sizin, ailenin ve okul yönetiminin neler yapabilecekleri, ne gibi önlemler alabilecekleri geribildirim olarak yazılmalıdır. Davranışı yetkin düzeyde yapan çocuklar içinse, istenen düzeyde yapabildikleri yani başardıkları davranışlar hakkında geribildirim vermek önemlidir. Çocuğun sosyal becerilerdeki gelişimini görmek için bu formları, etkinliklerle ve sorularla birlikte çocuğun portfolyosuna koymak yerinde olacaktır.

11. ÖĞRETMENİN PROGRAMINI UYGULARKEN DİKKAT EDECEĞİ HUSUSLAR

36 ay ve üzeri çocuklara yönelik hazırlanan Sosyal Beceri Eğitim Programında yer alan etkinlikler 36-48, 48-60, 60 ay ve üzeri çocuklar için ayrı ayrı olmak üzere Türkiye'deki okul öncesi eğitim kurumlarının özellikleri dikkate alınarak hazırlanmıştır. Sosyal Beceri Eğitim programının MEB'in mevcut okul öncesi eğitim programına dahil edilmesi ve uygulanması sürecinde dikkat edilecek hususlar aşağıdaki başlıklar altında ele alınmıştır.

11.1. Sosyal Beceri Eğitim Programının Aylık Plana Dahil Edilmesi

Sosyal Beceri Eğitim Programında becerilere ait kazanım ve göstergeler ile kavramları dikkatli bir şekilde gözden geçirerek, MEB Okul Öncesi Eğitim Programında yer alan kazanım ve göstergelerle ilişkilendirin. Bu doğrultuda aylık plan içerisine uygun bir şekilde yerleştirin.

- Ayrıca aylık plan içerisine yerleştirilen sosyal beceri etkinliklerini, aylık planda yer alan kazanım ve göstergeler, kavramlar, alan gezileri, belirli gün ve haftalar, aile katılımı ve değerlendirme ile ilişkilendirin.
- Etkinliklerin aylık plan içerisine yerleştirilmesinde bölgenin iklimi, okulun fiziksel şartları, sınıfın donanımı, çocukların yaş grupları, gelişimsel özellikleri, çocuk sayısını dikkate alın.
- Sosyal Beceri Eğitim Programında yer alan etkinliklerin bir yıl süresince dengeli dağılımına özen gösterin. Bu çerçevede, çocukların sosyal beceri gelişimsel özelliklerini dikkate alarak, etkinliklerin basitten zora doğru bir sıralama göstermesini sağlayın.
- Eğitim-öğretim yılı başlangıcında sosyal beceri eğitimine destek olarak ailelere konferans, seminer, vb. eğitim etkinlikleri planlayın.
- Yıl içerisinde yapılacak ölçme-değerlendirmeler ve çocukların gelişimsel ihtiyaçları dikkate alınarak aylık plan içerisine yerleştirilen Sosyal Beceri Eğitim Programı (amaç kazanımlar, kavramlar, materyaller, eğitim durumu, değerlendirme) içeriğini sık sık yeniden gözden geçirerek, gerekli düzenlemeleri yapın.
- Çocukların ölçme araçları sonucundaki performansları doğrultusunda, aylık/ günlük eğitim akışında alınacak kazanım ve göstergeler, kavram ve etkinliklerde yeniden düzenlemeler yapın.

11.2. Sosyal Beceri Eğitim Programının Günlük Eğitim Akışına Dahil Edilmesi

Sosyal Beceri Eğitim Programındaki Etkinliklerin, Diğer Etkinliklerle Bütünleştirilmesi:

- Sosyal Beceri Eğitim Programındaki etkinlikler bütünleştirilerek hazırlanmıştır. Örneğin; oyun etkinliği, müzik etkinliği ile Türkçe dil etkinliği, okuma yazma çalışmaları ile bütünleştirilerek sunulmuştur. Sınıfınızdaki yaş grubuna uygun sosyal beceri etkinliklerini günlük eğitim akışına dahil ederken, programda yer alan diğer etkinliklerle bir geçiş planlayarak bütünleştirin.
- Grubun özelliğine göre, programdaki birkaç etkinliği aynı gün içerisinde bütünleştirerek ele almak mümkündür. Bu durumda, birbirine yakın ve birbirini destekleyen etkinlikleri birlikte planlayarak bütünleştirin.

Günlük Eğitim Akışı Hazırlanırken Etkinlik Dengesine Dikkat Edilmesi:

- Günlük eğitim akışı hazırlanırken aktif-pasif dengesini dikkate alarak, aktif etkinliklerden sonra pasif etkinliklerin yer almasına özen gösterin. Örneğin; oyun etkinliğinden sonra Türkçe dil etkinliğine yer

verin.

- Günlük eğitim akışı hazırlanırken bireysel-grup (büyük- küçük) dengesini dikkate alarak, tüm sınıf katılımı ile yapılan çalışmaların yanı sıra bireysel ve küçük grup çalışmalarının da yapılmasına özen gösterin.
- Günlük eğitim akışı hazırlanırken sınıf içi-sınıf dışı etkinlik dengesini dikkate alarak, eğitim ortamının koşullarına uygun olarak etkinliklerin iç mekân ya da dış mekânda yapılmasına özen gösterin.

11.3. Sosyal Beceri Eğitim Programının Uygulanması

11.3.1. Eğitim Ortamının Düzenlenmesi

Eğitim ortamında güvenliğin sağlanması:

- Eğitim ortamından çocukların çarparak düşmelerine ya da yaralanmalarına sebep olacak sivri uçlu, kesici, delici materyal ya da eşyaları kaldırın.
- Çocukların kayarak düşmelerini engellemek için zeminin kuru olmasına ve çalışmalardan sonra da kuru kalmasına dikkat edin.
- Bahçe gibi dış mekânda gerçekleştirilecek etkinliklere başlamadan önce, alanın çocuklara zarar verecek cam, çivi, deterjan vb. zararlı maddelerden arındırılmasına özen gösterin.
- Kolaj, kağıt, deney gibi etkinliklerde kullanılacak materyallerin çocuklara zarar vermeyecek özellikler taşımasına dikkat edin.

Eğitim ortamında hijyenin sağlanması:

- Çocukların sağlıklarını tehlikeye sokmasına sebep olacak çöpleri ortadan kaldırın.
- Çocukların etkinlikler sırasında (zeminde oturmaları, yuvarlanmaları, etkinlik yapmaları vb.) zeminin temiz olmasına dikkat edin.
- Dış mekânda gerçekleştireceğiniz etkinlikler için materyallerin kir, pas vb. durumlardan arındırılmış olmasını sağlayın.

Eğitim ortamında çocuklar için rahat bir ortamın sağlanması:

- Çocukların özellikle oyun, müzik ve drama gibi sınıfın tüm alanını kullanacakları etkinlikler için; masaları ve sandalyeleri kenara çekerek geniş bir alan oluşturmaya çalışın.
- Masada yapılan etkinliklerde çocukların rahatça hareket edebilmeleri için etkinlikte kullanılacak masa sayısını arttırın.
- Çocukların dinlenmeleri için minderleri ya da sandalyeleri kullanarak sessiz ve yalnız kalabilecekleri alanlar oluşturun.
- Rafları çocukların ulaşabilecekleri şekilde yerleştirin.
- Materyalleri çocukların rahatlıkla fark edebilecekleri ve ulaşacakları şekilde yerleştirin.

- Sınıf ortamında düzenin sağlanması için materyallerin yerlerine ilişkin görsel ve yazılı işaretler kullanın.

Eğitim ortamının ilgi çekici şekilde düzenlenmesi:

- Eğitim ortamında çocuklarla birlikte eğitim programı ve çocukların gelişimsel ihtiyaçları doğrultusunda sık sık değişiklikler ve yeni düzenlemeler yapın. Örneğin; oturma düzeni, köşelerin konumu vb.
- Köşelerin konumlarını belirlerken sesli-sessiz dengesine dikkat edin. Örneğin kitap köşesinin yanına müzik köşesini yerleştirmeyin.

Eğitim ortamının ışığının ayarlanması:

- Sınıfın az ışık alan yerlerini evcilik köşesi, blok köşesi gibi düzenleyerek hoş bir aydınlatma ile daha çekici hale getirin.
- Gerekliğinde ortamın karartılabileceği perdeler vb. eşyalar kullanın.

Eğitim ortamının hava sıcaklığının ayarlanması:

- Çocukların güvenliğini ve sağlıklarını tehlikeye atmayacak şekilde sınıfı sık sık havalandırın.
- Eğitim ortamının çok sıcak ya da çok soğuk olmamasına dikkat edin.

Eğitim ortamında çocuklara aitlik duygusunun hissettirilmesi:

- Çocukların çalışmalarını görebilecekleri şekilde yerleştirin yada asın.
- Çocukların yaptıkları çalışmaları saklayabileceğiniz bölümler oluşturun.

Eğitim ortamında eğitimci olarak kendi konunuza dikkat edin:

- Konumunuzu her çocuğun sizi, sizin de her çocuğu görebileceğiniz şekilde ayarlayın.
- Eğitim ortamında tüm etkinlik sürecinde rehberliğinizi sürdürün ve etkinliklere ilişkin gözlemlerinizi etkinlik bitiminde kaydedin.

11.3.2. Eğitim Materyallerinin Hazırlanması ve Kullanılması

- Eğitim materyallerini çocukların gelişim özellikleri, gelişim düzeyi, ilgi, ihtiyaçları ve etkinliğin kazanım ve göstergelere uygun olarak hazırlayın. Etkinlik materyallerinin seçiminde çocukların yaş gurubu özelliklerini dikkate alın.
- Etkinliklerde her materyali uygun yaş aralığını ve yaş grubu geçişlerini dikkate alarak kullanın. Materyalleri zaman içinde tekrar kullanılacak şekilde dayanıklı hazırlamaya ve uygulamaya özen gösterin.
- Materyallerin çocukların güvenliğini tehlikeye sokacak özellikleri (kırılgan, zarar verici gibi) olmamasına dikkat edin.
- Materyallerin çocukların gereksinimlerine göre farklı zamanlarda ve şekillerde tekrar kullanılacağını düşünerek, zarar görmeden saklanmalarına özen gösterin.
- Materyallerin çocukların gerçek hayatıyla tutarlılık gösterecek nitelikte özellikler taşımasına özen gösterin.
- Özellikle drama, oyun gibi etkinliklerde kullanılmak üzere kostüm, aksesuar vb. malzemeleri ailelerden destek alarak temin edin.

- Materyalleri, çocuğun erişimine ve kullanımına açık tutun.
- Materyalleri hazırlarken ve etkinliği uygularken sınıfın fiziksel ortamını, çocuk sayısını dikkate alın.
- Materyal kullanımı konusunda çocukların aralarında rekabet ortamı oluşturmamaya dikkat edin.
- Yiyecek maddelerinden yapılan etkinlik materyallerinde hijyene önem verin.
- Materyal hazırlarken gereksiz dikkat çekici öğelere yer vermeyin.
- Etkinliklerin uygulanmasında kullanacağınız materyalleri kavram ve becerileri somutlaştıracak ek materyallerle desteklemeye çalışın.
- Materyalleri, çocukların bireysel gereksinimlerine ve farklı öğrenme özelliklerine uygun yöntemler eşliğinde kullanmaya çalışın.
- Materyallerin, çocukların gelişimsel özelliklerine uygun eğitici yönü yanında eğlendirici yönü olması gerektiğini unutmayın.
- Materyallerin kullanımına ilişkin kuralları çocuklarla birlikte tartışarak, kullanım öncesinde bilmeleri gereken kuralları açıklayın.
- Etkinlikler sonrasında materyallerin eksikliklerinin tamamlanması, yerine kaldırılması ve düzenlenmesi işlemlerini mutlaka çocuklarla birlikte yapmaya özen gösterin.

11.3.3. Uygulama Süreci

Öğretmen Rehberliği: Öğretmen çocukları güdüleyerek ve özel olarak hazırlanmış eğitim ortamında sunulan etkinliklere aktif katılımlarını sağlayarak, uygun sınıf yönetimi ile çocukların hedeflenen sosyal becerileri kazanmalarını sağlamada temel faktördür. Bu nedenle, sosyal becerilerin desteklenmesine ilişkin programın mevcut programa uyarlanması, gerekli araç gereçlerin sağlanması, öğretim etkinliklerinin uygulanması ve değerlendirilmesi siz değerli öğretmenlerin sorumluluğundadır. Unutmayınız ki destek programının başarısı, uygulama sürecinde sergileyeceğiniz rehberliğe bağlıdır. Bu süreçte;

- Eğitimi mümkün olduğunca bireyselleştirin ve bireysel öğrenme yaşantılarını destekleyin.
- Etkinlik uygulamaları sırasında yeni fikirleri denemeye ve paylaşmaya açık olun.
- Etkinliğin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesinde kurumun ve çocukların özelliklerini dikkate alarak gerekli esnekliği sağlayın.
- Her etkinlikte çocukların birbirlerini dinlemeleri ve paylaşımları için tartışma ortamı yaratın.
- Etkili iletişim ve problem çözme becerilerinizi sergileyerek çocuklara model olun.
- Etkinliklerdeki çıkış noktanızın çocuklar için ilgi çekici ve merak duygularını teşvik edici olmasına özen gösterin.
- Sosyal Beceri Eğitim Programını, gün içerisinde uygulanan etkinliklerle sınırlandırmayıp, öğrenme yaşantılarının okulun her alanında (bahçe, tuvalet vb.) ve rutin etkinliklerde (kahvaltı, uyku zamanı vb.) gerçekleştirilmesine olanak tanıyın.
- Uygulama sürecine diğer öğretmenlerin, çocukların, okul personelinin ve ailelerin dahil olmasını sağlayın.

Bireysel-Grup Çalışmaları: Sosyal Beceri Eğitim Programının uygulanmasında etkinliklerin özelliklerine ve eğitim ortamınızın şartlarına göre bireysel ve küçük-büyük grup çalışmaları yapmaya özen gösterin. Bu

şekilde, hem çocukların bireysel gelişim ihtiyaçlarını gözlemeniz hem de grup etkileşimi ve performansı hakkında bilgi edinmeniz mümkün olacaktır.

Etkinliklerin Gözden Geçirilmesi: Çocukların o günkü durumları ve ihtiyaçları dikkate alınarak, günlük eğitim akışı içerisinde yer alan etkinliklerin sırasında ve uygulamasında gerekli görülen düzenlemelerin yapılması gerekmektedir. Bu kapsamda aşağıdaki noktalara dikkat edilmesi yararlı olacaktır.

- Çocukların isteği doğrultusunda uzayan etkinlikler sırasında ve sonrasında yeni bir etkinliğe başlama konusunda ısrarcı olmayın ve uygulamanızı bir başka güne bırakın.
- Etkinliklerin planladığınız süre öncesinde bitmesi ihtimaline karşı yedek etkinlikler ya da çalışmalar planlayın.
- Özellikle bilişsel içerikli etkinliklerin sabah saatlerinde yer almasına özen gösterin.
- Gün içerisindeki şartlara göre günlük eğitim akışında etkinliklerin sıralanışında yer verdiğiniz aktif-pasif dengesinde gerekli gördüğünüz düzenlemeleri yapın ve bu konuda esnek olun.
- Çocukların aktif katılımına dayanan farklı öğretim yöntemleri kullanın.
- Fen ve matematik, deney gibi etkinlikleri önceden kendiniz deneyerek çocuklarla birlikte uygularken oluşabilecek aksaklıkları önleyin.

Bütünleştirilmiş Etkinlikler: Günlük eğitim akışına dahil ettiğiniz sosyal beceri etkinliklerinin diğer etkinliklerle bütünleştirilmesi önemlidir. Bu nedenle etkinlikler arasındaki geçişlere ve gün boyunca uygulanan etkinliklerin birbirini tamamlayacak şekilde düzenlenmesine özen gösterin. Örneğin, drama etkinliğinde kullanacağınız maskeleri sanat çalışmalarında yapabilir ya da yeni uyguladığınız selamlaşma oyununu rutin etkinliklerde sürdürerek becerilerin pekiştirilmesini sağlayabilirsiniz.

Fırsat Eğitimi: Sosyal beceri etkinlik uygulamalarında ortaya çıkan her türlü fırsatı, zengin öğrenme yaşantılarına dönüştürün. Çocukların, etkinlik sırasında ortaya çıkan bu yeni ve beklenmedik durumu, olayı ve nesnelere gözlemleyerek, farklılıkları ve benzerlikleri keşfetmelerine ve konuya ilişkin düşüncelerini özgür bir şekilde ifade etmelerine olanak tanıyın.

Özgür Seçim: Sosyal beceri programının uygulanma sürecinde çocukların programa istekleri doğrultusunda dahil olmaları çok önemlidir. Bunun için çocukların istedikleri etkinliklere, istedikleri kadar ve mümkün olduğunca istedikleri zaman katılmalarına özen gösterin.

Soru Sorma: Size önerilen her tür sosyal beceri etkinliğinde, etkinliğin ve konunun özelliğine ilişkin pek çok soru yer almaktadır. Sizlerden, sınıfınızdaki çocukların yaş ve gelişim düzeylerine, ihtiyaçlarına göre soruları geliştirmeniz beklenmektedir. Bu çerçevede soru sorma-cevaplama ve dönüt verme konusunda aşağıdaki noktalara dikkat edin.

- Sorduğunuz soruların açık, basit ve anlaşılır olmasına dikkat edin ve soru sorarken mümkün olduğunca tekrardan kaçının.
- Sınıfınızdaki çocukların düzeyine uygun farklı zorluklarda sorular sormaya özen gösterin.
- Çocuklara soruları tek tek sorarak, çocukların rahatça düşünmesini ve cevaplamaını sağlayın.
- Soruları düşünmek ve cevaplamak için çocuklara ihtiyaç duydukları süreyi verin.
- Sorduğunuz soruların evet, hayır gibi kısa cevap gerektirmeyen, çocukların konuya ilişkin düşüncelerini özgür bir şekilde belirtebilecekleri açık uçlu sorular olmasına dikkat edin. Örneğin; “Niçin böyle düşünüyorsun? Bunu nasıl açıklarsın?” gibi.
- Çocukları cevap vermek için zorlamayın ve cevapları için eleştirmeyin.

- Çocuklar soruları yanlış yanıtladıklarında onları eleştirmeden, farklı sorularla onların doğruyu bulmalarını sağlayın.
- Çocukların cevaplarını dikkatli bir şekilde dinleyerek, geri dönüt verin.
- Çocukları, olabildiğince çok ve farklı soru sormaları için teşvik edin.

Etkinliklerin Uygulanması

Okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanacak etkinlikler; serbest zaman, Türkçe, oyun ve hareket, müzik, fen ve matematik, okuma-yazmaya hazırlık çalışmaları, drama, alan gezileri, sanat etkinlikleri ve aile katılımından oluşmaktadır. Ancak, bu etkinliklerin hepsine aynı gün içinde yer verilmesine gerek yoktur. Ayrıca çocukların okula geliş-gidiş, kahvaltı, toplanma gibi rutin etkinliklerin aksatılmadan ve zamanında yapılmasına ve sosyal becerilerin bu etkinliklerle pekiştirilmesine özen gösterilmelidir. Bu doğrultuda, sosyal beceri etkinliklerini uygularken aşağıdaki noktalara dikkat edilmesi önemlidir.

- Serbest zaman etkinlikleri günün ilk etkinliği olması ve yarı yapılandırılmış olması nedeniyle çocukların sosyal becerilerinin gözlenmesi ve değerlendirilmesi açısından oldukça önemlidir. Bu nedenle serbest zaman etkinliklerinde, çocukların iş birliği yapabilecekleri çalışma grupları oluşturularak ve ilgi köşelerinde sıklıkla değişiklik yaparak çocukların akranları ile sosyal etkileşime girme fırsatlarını artırın.
- Sanat etkinliklerinde ne yapacağını göstererek örnek vermek yerine, çocukları materyalleri nasıl kullanabileceğine ilişkin bilgilendirin ve özgür seçimler yaparak, orijinal ürünler oluşturmalarını destekleyin.
- Türkçe etkinliğinde, çocukların birbirlerini dinlemeleri, birbirlerinin duygu ve düşüncelerini anlamalarına fırsat verin. Türkçe etkinliğinde yer alan hikaye anlatma, tekerlemeler, parmak oyunları, şiir, bilmece, dramatizasyon gibi etkinlikleri zaman zaman çocukların bireysel uygulamalarına ya da küçük grup etkinlikleri olarak arkadaşları ile iş birliği içinde yapmalarına fırsat verin.
- Oyun etkinlikleri sırasında, çocukların birbirleri ile etkileşimlerini ve arkadaşlık ilişkilerini destekleyen; sıra olma, izin alma, liderlik yapma, lideri kabul etme, oyunun sonucunu kabullenme becerileri vurgulanmalı ve doğru davranışlar pekiştirilmelidir. Sınıftaki her çocuğa başarı, oyunu kazanma, tercih edilme yaşantılarını kazandıracak fırsatlar yaratın.
- Müzik etkinlikleri sırasında yaratıcı hareket, dans ve müzik eşliğinde akranlar arası sosyal etkileşimi destekleyin.
- Fen ve matematik etkinlikleri sırasında deneyler, mutfak çalışmaları, alan gezileri, bitki yetiştirme ve hayvan besleme gibi çalışmalarla çocuklara akranları ve yetişkinler ile sosyal etkileşim kurma fırsatları sunun.
- Okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında ele alınan kavramların sosyal beceri etkinlikleri ile ilişkilendirilmesine özen gösterin. Ayrıca etkinliklerde yer alan yönergeleri çocuklara dikkatli bir şekilde açıklayın.
- Drama etkinliklerinde, çocuklara güvenli ve kendini ifade edebileceği bir ortam yaratın. Çocukların kendi dünyalarını ve etkinliğin içindeki rollerini keşfetmelerine imkan vererek, yaratıcı düşünceler üretmelerini ve aktif katılımlarını sağlayın.
- Çocukların ilgisini çeken, yöresel, kültürel, mesleki ve güncel önem taşıyan doğal öğrenme alanları olması nedeniyle tüm sosyal becerilerin desteklenmesinde alan gezilerine öncelik verin.
- Etkinlik sürecinde ve sonrasında mutlaka değerlendirme çalışmasına yer verin.

- Çocukların ilgisi ve amaç-kazanımlarla ilgili gereksinimleri doğrultusunda aynı etkinliği veya benzer bir etkinliği bir başka zaman diliminde tekrar uygulayın.
- Sosyal beceri etkinliklerinin kalıcı olması için farklı gün ve zaman dilimlerinde tekrarına özen gösterin.

11.3.4. Sosyal Beceri Eğitim Programında Aile Katılımı

- Dönem başında ailelere aile katılım formu uygulayın.
- Dönem başında aileleri sosyal beceriler, sosyal becerilerin desteklenmesinin önemi ve sosyal becerilerin desteklenmesinde aileye neden ihtiyaç duyulduğu hakkında bilgilendirmek için toplantılar düzenleyin.
- Dönem başında yapacağınız ilk toplantıda ailelere, uygulanacak olan sosyal beceri programı hakkında bilgi (amacı, ne şekilde uygulanacağı gibi) verin.
- Dönem içerisinde aileleri çocukların sosyal beceri gelişimleri hakkında bilgilendirin.
- Çocukların okuldaki öğrenmelerini pekiştirici çalışmalar yapılması, materyal hazırlanması, sınıf içi etkinliklere ebeveyn katılımı gibi çalışmalar için ailelerle iletişim sağlamada haber mektupları kullanın.
- Haber mektuplarında belirtilen çalışmanın hangi amaca hizmet ettiğini mutlaka belirtin.
- Sınıf içi etkinlikler için materyal hazırlanmasını gerektiren durumlarda haber mektubunun mutlaka birkaç gün önceden aileye ulaşmasını sağlayın.
- Haber mektuplarını hazırlarken mesleki ve bilimsel ifadelerden olabildiğince kaçınıp basit ve anlaşılır bir dil kullanın.
- Ailelerin sınıf içi etkinliklerde görev alacağı durumlarda etkinliğin içeriği, zamanı, malzemelerin temini, planlama gibi konularda katılımcıyla etkinlik gününden önce iletişime geçin.
- Sosyal becerilere ilişkin hazırladığınız duyuru ve eğitim panolarını ailelerin çocuklarını sınıfa bırakırken görebilecekleri bir yere hazırlayın ve belirli aralıklarla güncelleyin.
- Ailelerin çocuklarını bırakma ve alma saatlerinde, onlarla olumlu iletişime girerek çocuklara model olun.

11.4. Ölçme ve Değerlendirme Yaparken Dikkat Edilecek Noktalar

Ölçme ve değerlendirme uygulamalarının doğru sonuçlar vermesi, ölçme araçlarının (gözlem formu, kontrol listeleri, çocuk gelişim dosyası vb.) kullanımıyla ilgili koşullara ne derece özen gösterildiğiyle yakından ilgilidir. Öğretmenlerin her bir ölçme aracını, o araca özgü kuralları dikkate alarak uygulaması gerekmektedir. Ölçme ve değerlendirme yaparken gerekli özenin gösterilmesi, öğretmenlerin daha geçerli ve güvenilir değerlendirme yapmalarını kolaylaştıracaktır. Sizden Sosyal Beceri Eğitimi Programı kapsamında hazırlanan ölçme araçlarını kullanırken aşağıdaki noktalara dikkat etmeniz beklenmektedir:

- Ölçme ve değerlendirme araçları ve değerlendirme ölçütleri programın temel amaçlarına hizmet edecek nitelikte hazırlanmıştır. Programda kazandırılması hedeflenen becerilerin ölçülmesi ve çocuklarda gözlemlenen eksikliklerin giderilmesi asıl hedeftir.
- Gözlem formu, ilgili etkinlik sınıf içinde uygulandıktan sonra, etkinlikle ilgili davranışları çocukların ne derece kullandıkları dikkate alınarak doldurulmalıdır.
- Çocuklarda ilgili beceriler gözlemlendikten sonra, çocuklara öncelikle başarılı oldukları noktalar, daha sonra da eksik ya da yetersiz kaldıkları davranışlar hakkında geribildirim verilmelidir. Çocuklarda gözlemlenen eksikliklerin nasıl giderileceğiyle ilgili önlemlerin ne olması gerektiği düşünülmeli ve yeni etkinlikler uygulanmalıdır.

- Çocukların gözlemlenmesinde, her çocuk için aynı ölçütler dikkate alınmalıdır.
- Her bir çocuğu değişik durumlarda ve farklı günlerde gözlemek onun hakkında daha gerçekçi, yani güvenilir ve geçerli bilgilerin elde edilmesini sağlayacaktır.
- Gözlem için yapılan değerlendirmeler mümkün olduğunca gözlem anında kaydedilmelidir.
- Kitapta yer alan gözlem formlarındaki ölçütler çocukların dönem boyu kazanması planlanan becerilerin listesi niteliğindedir. Bu nedenle etkinlik için ayrılan süre dikkate alındığında, gözlenmesi gereken ölçüt haftalık birkaç tane olacaktır. Bu da etkinliğin uygun hızda ilerlemesine ve çocuğun eksik kaldığı noktaların belirlenmesine olanak sağlayacaktır.
- Öğretmenler çocuk gelişim dosyasını değerlendirmek için yapılmış olan dereceli puanlama anahtarlarındaki ölçütleri dikkate alarak değerlendirmelidir. Puanlama anahtarının kullanılması değerlendirme işlemini kolaylaştırmakta ve hataları azaltmaktadır. Puanlama anahtarlarındaki düzeylerin sayısı dört olarak kullanılmıştır.

12. Sosyal Beceri Eğitim Programının Hazırlanması

Sosyal Beceri Eğitim Programı, okul öncesi dönemdeki 36 ay ve üzeri çocuklara sosyal becerilerin kazandırılmasını esas almaktadır. Sosyal Beceri Eğitim Programında, çocukların sosyal becerilerini ve davranışlarını yaparak yaşayarak kazanmaları amaçlanmıştır.

Sosyal Beceri Eğitim Programının hazırlanabilmesi için sosyal-duygusal gelişimle ilgili alan taraması yapılmış, selamlaşma, teşekkür etme, yardım isteme, özür dileme gibi başlangıç becerileri; soru sorma, yönergelere uyma, kendini meşgul etme, eleştiri yapma gibi akademik destek becerileri; başkalarının haklarını koruma, arkadaşlarının fikirlerine uygun tepki verme, arkadaşlarıyla işbirliği yapma, arkadaşlarını takdir etme, akran gruplarına katılma gibi arkadaşlık becerileri; duygularını ifade etme, duygularının nedenleri hakkında konuşma, duygularının sonuçları hakkında konuşma, duygularını başkalarını rahatsız etmeden gösterme gibi duygularını yönetme becerilerine yönelik kazanım ve göstergeler alan uzmanlar tarafından belirlenmiştir. Belirlenen kazanım ve göstergeler değerlendirilmek üzere üç uzmana gönderilmiştir. Uzman değerlendirmesine bağlı olarak gerekli düzeltmeler yapılarak kazanım ve göstergelere son şekli verilmiştir.

Sosyal Beceri Eğitim Programı ilgili alan yazını taranarak; belirlenen kazanım ve göstergeler doğrultusunda, çocukların bireysel farklılıkları ve gelişimsel özellikleri göz önünde bulundurularak, çocukların yakın çevresinden uzak çevresine, basitten karmaşığa, somuttan soyuta ilkeleri dikkate alınarak hazırlanmıştır. Etkinlikler hazırlanırken, çocukların ilgi ve ihtiyaçları, yaşadıkları bölgeye göre yaşam deneyimleri ele alınmıştır. Böylelikle, çocukların yaş ve gelişim özelliklerine göre sahip oldukları deneyimleri ortaya koyabilmeleri, duygu ve düşünceleri ile kendilerini rahat ifade edebilmelerini sağlamak amaçlanmıştır.

Etkinlikler hazırlanırken, kazandırılması gereken amaç kazanımlar Türkiye genelindeki eğitim ortamlarının genel yapısı dikkate alınarak planlanmıştır. Etkinliklerde, sosyal becerilerin kazandırılabilmesi için amaca ve etkinliklere uygun olarak somut görsel materyaller hazırlanmıştır. Etkinliklerin uygulanması sırasında, çocukların etkinliklere katılımını kolaylaştırmak amacıyla, soru-cevap ve beyin fırtınası gibi teknikler kullanılması planlanmıştır. Değerlendirme aşaması için, çocukların duygu ve düşüncelerini açıkça ifade edebilmeleri amacıyla açık uçlu sorular hazırlanmıştır. Daha sonra, eğitim programı değerlendirilmek üzere üç uzmana gönderilmiştir. Uzman değerlendirmesine bağlı olarak gerekli düzeltmeler yapılarak eğitim programına son şekli verilmiştir.

Sosyal Beceri Eğitim Programında; okul öncesi eğitim programı kapsamında yer verilen Serbest Zaman, Türkçe, Fen-Doğa, Matematik, Drama, Okuma Yazmaya Hazırlık, Müzik ve Oyun Etkinlikleri yer almaktadır. Bu etkinliklerin bazıları 36-48 ay, 48-60 ay, 60 ay ve üzeri gibi çocukların yaş gruplarına özel etkinliklerdir.

Bazı etkinlikler ise iki yaş grubuna veya her üç yaş grubuna da uygulanabilir özelliktedir. Bu durumda, çocukların gelişim özelliklerini dikkate alarak etkinliklerin zenginleştirilmesi önerilebilir.

KAYNAKLAR

- Alberta, L. (2002). *Learning and teaching resources branch*. Canada: Edmonton, Alberta.
- Alisinanoğlu, F. ve Özbey, S. (2011). *Okul öncesi dönemde sosyal beceri ve problem davranış eğitimi program örnekleri*. İstanbul: Morpa Yayıncılık.
- Artut, P. D. (2009). Experimental evaluation of the effects of cooperative learning on kindergarten children's mathematics ability. *International Journal of Educational Research* 48, 370-380.
- Atay, M. (2011). *Erken çocukluk döneminde gelişim II*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Avcioğlu, H. (2005). *Etkinliklerle sosyal beceri öğretimi* (2. Baskı). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Avcioğlu, H. (2009). *Etkinliklerle sosyal beceri öğretimi* (3. Baskı). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Bacanlı, H. (1999). *Sosyal beceri eğitimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Bacanlı, H. (2001). *Gelişim ve öğrenme*. Ankara : Nobel Yayın Dağıtım.
- Bacanlı, H. (2008). *Sosyal beceri eğitimi*. Ankara: Asal Yayınları.
- Banda, D. R., ve Hart, S. L. (2010). Increasing peer-to-peer social skills through direct instruction of two elementary school girls with autism. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 10(2), 124-132.
- Barnett, W. S. (1995). Long-term effects of early childhood programs on cognitive and school outcomes. *The Future of Children* 5(3): 25-50.
- Boyd, D. ve Bee, H. (2006). *Lifespan: Development*. Boston: Pearson.
- Burts, D. C., Hart, C. H., Charlesworth, R. ve DeWolf, M. (1993). Developmental appropriateness of kindergarten programs and academic outcomes in first grade. *Journal of Research in Childhood Education*, 8(1), 23-31.
- Ceylan, Ş. (2009). *Sosyal- duygusal erken çocukluk ölçeğinin geçerlik-güvenirlilik çalışması ve okul öncesi eğitim kurumuna devam eden beş yaş çocuklarının sosyal-duygusal davranışlarına yaratıcı drama eğitiminin etkisinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Çiftçi, İ. (2001). *Zihinsel engelli bireyler için hazırlanan bilişsel süreç yaklaşımına dayalı sosyal beceri programının etkililiğinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Çiftçi, İ. ve Sucuoğlu, B.(2004). *Bilişsel süreç yaklaşımıyla sosyal beceri öğretimi*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Çiftçi, İ. ve Sucuoğlu, B. (2009). *Bilişsel süreç yaklaşımıyla sosyal beceri öğretimi*. (6. Baskı). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Cuffaro, H., Nager, N., ve Shapiro, E. (2000). The developmental-interaction approach at Bank Street College of Education. J. Roopnarine ve J. E. Johnson (Eds.), *Approaches to Early Childhood Education* (263-276). Upper Saddle River: Prentice-Hall.
- Dağseven, D. (2001). *Zihinsel engelli öğrencilere, temel toplama ve saat okuma becerilerinin kazandırılması, sürekliliği ve genellenebilirliğinde, doğrudan ve basamaklandırılmış öğretim yaklaşımlarına göre hazırlanan öğretim materyallerinin farklılaşan etkililiği*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Dağseven-Emecen, D. (2008). *Zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrencilere sosyal becerilerin kazandırılmasında doğrudan öğretim ve bilişsel süreç yaklaşımları ile yapılan öğretimin etkililiklerinin ve verimliliklerinin karşılaştırılması*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Deniz, M. E. (2009). *Eğitim psikolojisi* (2. baskı), Ankara: Maya Akademi.
- DeVries, R., Reese-Learned, H. ve Morgan, P. (1991). Sociomoral development in direct-instruction, eclectic, and constructivist kindergartens: A study of children's enacted interpersonal understanding. *Early Childhood Research Quarterly*, 6(4), 473-517.
- Dilbaz, N. (1997). Sosyal fobi. *Psikiyatri Dünyası*. 1, 18-24.
- Du Fall, J. (2011). Montessori and social cohesion. <http://www.aare.edu.au/08pap/fa08670.pdf> adresinden 15 Aralık 2011 tarihinde edinilmiştir.
- Edwards, C., (2002). Three approaches from Europe: Waldorf, Montessori, and Reggio Emilia. *Early Childhood Research and Practice*, 4(1). file:///C:/Documents%20and%20Settings/TEMP/Desktop/reggio/three%20approaches%20reggio%20montessori.html adresinden 15 Aralık 2011 tarihinde edinilmiştir.
- Edwards, C., Gandini, L., ve Forman, G. (Eds.). (1998). *The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach-Advanced reflections*. Greenwich, CT: Ablex.
- <http://www.scribd.com/doc/41205331/The-Hundred-Languages-of-Children-The-Reggio-Emilia-Approach-Advanced-Reflections>. adresinden 11 Ocak 2012 tarihinde edinilmiştir.
- Elliot, S. N. (2011). Social skills development in early childhood enabling learning, growing friends. http://www.pearsonassessments.com/hai/images/PDF/Webinar/EC_SocialSkills_elliott.pdf adresinden 10 Ekim 2011 tarihinde edinilmiştir.
- Erden, M. ve Akman, Y. (2001). *Gelişim ve öğrenme*. Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Erişen, Y. ve Güleş, F. (2007). Montessori materyallerinin tasarım kalitesi özelliklerinin değerlendirilmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18, 287-306.
- Erkuş, A. (2006). *Ölçme ve değerlendirme: Sınıf öğretmenleri kavramlar ve uygulamalar*. Ankara: Ekinoks Yayınları.
- Fantuzzo, J., Sutton-Smith, B., Coolahan, K. C., Manz, P. H., Canning, S., ve Debnam, D. (1995). Assessment of

- preschool play interaction behaviors in young low-income children: Penn Interactive Peer Play Scale. *Early Childhood Research Quarterly*, 10(1), 105-120.
- Fetih, L. (2003). High/Scope okul öncesi eğitim programı. M. Sevinç (Ed.), *Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar* (s. 125-130). İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Fonagy, P., Steele, M., Steele, H. Moran, G. S. ve Higgitt, A. C. (1991). The capacity for understanding mental states: The Reflective self in parent and child and its significance for security of attachment. *Infant Mental Health Journal*, 12(3), 201-218.
- Fosnot, C. T. ve Perry, R. S. (2005). Constructivism: A psychological theory of learning. C. T. Fosnot, (Ed.), *Constructivism: Theory Perspectives, and Practice* (s. 8-38). NY: Teachers College Press.
- Franklin, M. B., ve Biber, B. (1974). Psychological perspectives and early childhood education: Some relations between theory and practice. <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED092242.pdf> adresinden 19 Ocak 2012 tarihinde edinilmiştir.
- French, G. (2007). The Framework for Early Learning: a Background Paper: Children's Early Learning and Development. Executive Summary Reports. Paper 16. <http://arrow.dit.ie/aaschsslrep/16> adresinden 15 Ekim 2011 tarihinde edinilmiştir.
- Gandini, L. (1993). Fundamentals of the Reggio Emilia approach to early childhood education. *Young Children*, 49(1), 4-8.
- Gardner, R., Cartledge, G., Seidl, B., Woolsey, L. ve Schley, G. (2001). The Mt. Olivet after-school program: An alternative intervention for at-risk students. *Remedial and Special Education*, 22(1), 22-33.
- Gillespie, A. (2006). The social basis of self-reflection. <http://www.psychology.stir.ac.uk/staff/staff-profiles/?a=27524> adresinden 15 Ekim 2011 tarihinde edinilmiştir.
- Goffin, S. G. ve Wilson, C. S. (2001). *Curriculum models and early childhood education: Appraising the relationship*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Goldstein, H., Kaczmarek, L.A. ve English, K.M. (2002). *Promoting social communication: Children with developmental disabilities from birth to adolescence*. Baltimore, Maryland: Paul H. Brookes Publishing Co, 6.
- Goodrich, H. (1996). *Student self assessment: At The intersection of metacognition and authentic assessment*. (Doctoral dissertation). Harvard University, Cambridge, MA:
- Gresham, F. M. ve Nagle, R. J. (1980). Social skills training with children: Responsiveness to modeling and coaching as a function of peer orientation. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 48 (6): 718-729.
- Gresham, F. M. (1998). *Social skills training: should we raze, remodel, or rebuild?. behavioral disorders*, 24(1), 19-25.
- Gronlund, N. E. (1998). *Assessment of student achievement*. USA: By Allyn & Bacon Viacom Company.
- Guralnick, M. J. (2006). Family influences on early development: Integrating the science of normative development, risk and disability and intervention. K. McCartney ve D. Phillips (Eds.), *Handbook of Early Childhood Development* (s.44-61). Oxford, UK: Blackwell Publishers.
- Gülay, H. (2009). 5-6 yaş çocuklarının sosyal konumlarını etkileyen çeşitli değişkenler. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 106-109.
- Gülay, H. ve Akman, B. (2009). *Okul öncesi dönemde sosyal beceriler*. Ankara: Pegem A Yayıncılık, 14-94.
- Gültekin, M. (2008). Okulöncesi eğitimde kullanılan öğrenme yaklaşımları, özel öğretim yöntemleri. (Editör: M. Sağlam). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları.
- Hakan, A. (1991). *Eğitim programı ve öğretim yöntemleri*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Hatton, S.C., Tschernitzb, N. ve Gomersall, H. (2005). Social anxiety in children: Social skills deficit, or cognitive distortion? *Behaviour Research and Therapy*, 43(1): 131-141.
- Heckelman, L. R. ve Schneier, F. R. (1995). Diagnostic issues. Heimberg RG, Liebowitz MR, Hope DA, Schneier FR (eds). *Social Phobia: Diagnosis, Assessment and Treatment*. The Guilford Press, Newyork.
- High/Scope Report (2011). The high/scope preschool educational approach: A prospectus for pre-kindergarten programs. <http://www.highscope.org/file/EducationalPrograms/EarlyChildhood/UPKfullReport.pdf> adresinden 15 Kasım 2011 tarihinde edinilmiştir.
- Hyson, M. C.; Hirsch-Pasek, K. ve Rescorla, L. (1990). The classroom practices inventory: An observational instrument based on NAEYC's guidelines for developmentally appropriate practices for 4- and 5-year-old children. *Early Childhood Research Quarterly*, 5(4), 475-494.
- International Baccalaureate Organization, (2009). The primary years programme: A basis for practice <http://www.ic.edu.lb/announcements/basis-for-practice.pdf>. adresinden 15 Ekim 2011 tarihinde edinilmiştir.
- Inan, H. Z., Trundle, K. C., ve Kantor, R. (2010). Understanding Natural Sciences Education in a Reggio Emilia-Inspired Preschool. *Journal of Research in Science Teaching*, 47(10), 1186-1208.
- İnanç, B. Y., Bilgin, M. ve Atıcı, M. K. (2007). *Gelişim psikolojisi: Çocuk ve ergen gelişimi* (3. baskı). Ankara: Pegem A

Yayıncılık, 117-123.

- Kahraman, H. ve Akgün, S. (2008). Empati becerileri eğitiminin okul öncesi dönemdeki çocukların empati becerilerine ve sorun davranışlarına etkisi. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 15 (1), 15-23.
- Kapıkıran, N., İvrendi, A. ve Adak, A. (2006). Okul öncesi çocuklarında sosyal beceri: durum saptaması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1): 20-21.
- Katz, L. G. ve McClellan, D. E. (1997). Fostering children's social competence: The teacher's role. Washington, D.C. National Association for the Education of Young Children, 7-99.
- Kıldan, A. O. (2007). Okulöncesi eğitim ortamları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(2) 501-510.
- Kinder, D., Kubina, R., ve Marchand-Martella, N. E. (2005). Special education and Direct Instruction: An effective combination. *Journal of Direct Instruction*, 5, 1-36.
- Kutlu, Ö., Doğan, C. D. ve Karakaya, İ. (2010). *Öğrenci performansının belirlenmesi: Performansa ve portfolyoya dayalı durum belirleme*. Ankara: PegemA yayıncılık.
- Linn, R. L. ve Gronlund N. E. (1995). *Measurement assessment in teaching*. New Jersey: Prentice-Hall Inc.
- Lunenburg, F. C. (2011). Curriculum models for preschool education: Theories and approaches to learning in the early years. *schooling*, 2(1), 1-6.
<http://www.nationalforum.com> adresinden 17 Ocak 2012 tarihinde edinilmiştir.
- Marcon, R. (1993). Socioemotional versus academic emphasis: Impact on kindergartners' development and achievement. *Early Child Development and Care*, 96, 81-91.
- Marcon, R. (1999). Differential impact of preschool models on development and early learning of inner-city children: A three cohort study. *Developmental Psychology*, 35(2), 358-375.
- McGinnis, E. ve Goldstein, A.P. (2003). *Skillstreaming in early childhood: New strategies and perspectives for teaching prosocial skills* [Rev. ed.]. Champaign, IL: Research Press.
- M.E.B. (2002). *36-72 aylık çocuklar için okulöncesi eğitim programı*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Moskal, B. M. (2000). Scoring rubric: What, when and how? *Practical Assessment, Research & Evaluation*. Web: <http://ericae.net/pare/getvn.asp?v=7&n=3> adresinden 17 Ocak 2012 tarihinde edinilmiştir.
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Gonzales, E. J. ve Kennedy, A. M. (2003). PIRLS 2001 International Report. *Framework and Specifications for PIRLS Assessment 2001*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.
- Nager, N. ve Shapiro, E. (2000). *Revisiting a progressive pedagogy: The Developmental-interaction approach*. Albany, NY: State University of New York Press.
- National Association for the Education of Young Children [NAEYC], Guidelines Revision (2001). NAEYC standards for early childhood Professional preparation. <http://www.naeyc.org/faculty/pdf/2001.pdf>. 14 Aralık 2011 tarihinde edinilmiştir.
- New, R. S. (2007). Reggio Emilia as cultural activity theory in practice. *Theory into Practice*, 46(1), 5-13.
- OECD (Directorate of Education), (2004). Starting Strong Curricula and Pedagogies in Early Childhood Education and Care Five curriculum outlines
<http://www.oecd.org/dataoecd/23/36/31672150.pdf> adresinden 17 Ocak 2012 tarihinde edinilmiştir.
- Özabacı, N. (2006). Çocukların sosyal becerileri ile ebeveynlerin sosyal becerileri arasındaki ilişki üzerine bir araştırma, *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(1), 163-179.
- Özaydın, L. (2006). *Arkadaşlık becerilerini geliştirme programının özel gereksinimi olan ve olmayan okul öncesi çocuklarının sosyal etkileşimlerine etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi) Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Özaydın, L., Tekin-İftar, E. ve Kaner, S. (2008). Arkadaşlık becerilerini geliştirme programının özel gereksinimi olan okulöncesi çocuklarının sosyal etkileşimlerine etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 9(1), 15- 32.
- Özçelik, A. D. (1998). *Ölçme ve değerlendirme*. Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Özokçu, O. (2008). *Birlikte eğitim ortamlarındaki zihin engelli öğrencilere sosyal becerilerin kazandırılmasında doğrudan öğretim yönteminin etkililiğinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Popham, J. W. (1997). What's wrong and what's right with rubric. *Educational Leadership*. 55(2), 12.
- Popham, W. J. (1999). Where large-scale assessment is heading and why it shouldn't. *Educational Measurement: Issues and Practice*. 18(3), 13-17.
- Rambusch, N. M. (1992). Montessori's "method": Stewardship of the spirit. *Re-vision*, 15(2), 82-91.
- Riggio, R. E. (1986). Assessment of basic social skills. *Journal of Personality and Social Psychology*. 51 (3), 649-660.
- Rodgers, C. (2002). Defining reflection: Another look at John Dewey and reflective thinking. *Teachers College Record*, 104(4), 842-866.
- San-Bayhan, P. ve Artan, İ. (2009). *Çocuk gelişimi ve eğitimi*. (1. Baskı). İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

