

**T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARININ
SOSYAL YETKİNLİK VE REKABET
DÜZEYLERİNİN FARKLI ERKEN ÇOCUKLUK
EĞİTİMİ PROGRAMLARI AÇISINDAN
İNCELENMESİ**

**MERVE ÖZÇELİK
17711007**

**TEZ DANIŞMANI
Doç. Dr. ÖZKAN SAPSAĞLAM**

**İSTANBUL
2020**

**T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARININ
SOSYAL YETKİNLİK VE REKABET
DÜZEYLERİNİN FARKLI ERKEN ÇOCUKLUK
EĞİTİMİ PROGRAMLARI AÇISINDAN
İNCELENMESİ**

**MERVE ÖZÇELİK
17711007
ORCID NO: 0000-0003-4676-3911**

**TEZ DANIŞMANI
Doç. Dr. ÖZKAN SAPSAĞLAM**

**İSTANBUL
2020**

ÖZ

OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARININ SOSYAL YETKİNLİK VE REKABET DÜZEYLERİNİN FARKLI ERKEN ÇOCUKLUK EĞİTİMİ PROGRAMLARI AÇISINDAN İNCELENMESİ

Merve ÖZÇELİK

Haziran, 2020

Bu çalışmada okul öncesi dönem çocuklarının sosyal yetkinlik ve rekabet düzeylerinin farklı erken çocukluk eğitimi programları açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Bu temel amaca bağlı olarak çocukların sosyal yetkinlik ve rekabet düzeyleri arasındaki ilişkiye bakılmış ve erken çocukluk dönemindeki çocukların sosyal yetkinlik ve rekabet düzeyleri çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemi 2018-2019 eğitim öğretim yılında İstanbul’da bulunan Montessori, Waldorf ve MEB Okul Öncesi Eğitim Programlarından birinin uygulandığı okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 48-72 aylık 287 çocuktan oluşmaktadır. Araştırmada kullanılan veri toplama araçları, araştırmacı tarafından hazırlanan “Kişisel Bilgi Formu”, Çorapçı ve diğerleri (2010) tarafından Türkçe uyarlaması yapılmış olan “Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme-30 Ölçeği” ve Uyanık-Balat, Akman ve Arslan-Çiftçi (2017) tarafından Türkçe’ye uyarlanan “Okul Öncesi Rekabet Ölçeği”dir. Farklı erken çocukluk eğitimi programlarında eğitim alan çocukların sosyal yetkinlik ve rekabet düzeylerini karşılaştırmak amacıyla Kruskal Wallis Varyans Analizi yapılmıştır. Okul Öncesi Rekabet Ölçeği (ORÖ) ve Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme-30 (SYDD-30) Ölçeğinin alt boyutları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla Spearman Korelasyon Analizi kullanılmıştır. Ayrıca çocukların sosyal yetkinlik ve rekabet düzeylerinin demografik değişkenler açısından incelenmesi amacıyla Mann Witney-U Testi uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına bakıldığında okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan erken çocukluk eğitimi programlarının çocukların sosyal yetkinlik ve rekabet düzeyleri üzerinde etkili olduğu görülmüştür. ORÖ ve SYDD-30 Ölçeğinin bazı alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Araştırmada, çocukların sosyal yetkinlik ve rekabet düzeylerinin çocukların yaşları ve cinsiyetlerine bağlı olarak farklılık gösterdiği de belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Okul Öncesi Eğitim, Sosyal Yetkinlik, Rekabet Düzeyi, Waldorf Programı, Montessori Programı, MEB Okul Öncesi Eğitimi Programı

ABSTRACT

EXAMINATION OF THE LEVEL OF SOCIAL COMPETENCE AND COMPETITIVENESS OF PRESCHOOL CHILDREN IN TERMS OF DIFFERENT EARLY CHILDHOOD EDUCATION PROGRAMS

Merve ÖZÇELİK

June, 2020

This research aims to examine social competence and competitiveness levels of preschool children in terms of different early childhood education programs. Depending on this basic purpose, the relationship between the social competence and competitiveness levels of children was examined and the social competence and competitiveness levels of children in early childhood were examined in terms of various variables. In the study, a relational screening model, one of the quantitative research methods, was used. The sample of the study consists of 287 children, 48-72 months of age, who attend pre-primary education institutions where one of the Waldorf, Montessori and MEB Preschool Education Programs in Istanbul in the 2018-2019 academic year. The data collection tools for the research were, "Personal Information Form" prepared by the researcher, "Social Competency and Behavior Assessment-30 Scale" translated and adapted to Turkish by Çorapçı et al. (2010) and "Preschool Competition Questionnaire" translated and adapted to Turkish by Uyanık-Balat, Akman and Arslan Çiftçi (2017). Kruskal Wallis Variance Analysis was conducted to compare the social competence and competitiveness levels of children receiving education in different early childhood education programs. Spearman Correlation Analysis was used to examine the relationship between the subdimensions of the Preschool Competition Scale (ORÖ) and the Social Competency and Behavior Assessment-30 (SYDD-30) Scale. In addition, Mann Witney-U Analysis was applied to examine the social competence and competition levels of children in terms of demographic variables. Considering the results of the research, it was found that early childhood education programs applied in preschool education institutions have an impact on children's social competence and competitiveness levels. It was found that there was a significant relationship between some subdimensions of the ORÖ and SYDD-30 Scale. In the study, it was also determined that the social competence and competition levels of children differ depending on the age and gender of the children.

Key Words: Preschool Education, Social Competence, Competitiveness Level, Waldorf Programme, Montessori Programme, Ministry of National Education (MNE) Preschool Education Program

ÖN SÖZ

Öncelikle, araştırma sürecim boyunca her zaman engin bilgi ve tecrübeleriyle yolumu aydınlatarak bana rehberlik eden, bu süreçte konuşmalarıyla kendime güvenimi arttıran, insancıl tavrıyla desteğini hissettiren, anlayışını ve değerli vaktini esirgemeyen kıymetli danışmanım sayın Doç. Dr. Özkan SAPSAĞLAM'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Çalışmamın verilerini toplarken vakitlerini ayırarak bana yardımcı olan resmi ve özel eğitim kurumlarının idareci ve kıymetli öğretmenlerine teşekkürlerimi sunarım.

Tez sürecimin başından beri beni destekleyen, motive eden ve her koşulda yanımda olduklarını hissettiğim sevgili arkadaşlarıma teşekkür ederim.

Hayatım boyunca yanımda olarak benim en büyük destekçim olan, eğitim hayatım boyunca da sevgisini, desteğini ve ilgisini benden esirgemeyen her zaman bana güç veren saygı değer annem Songül ÖZÇELİK'e, maddi ve manevi desteğini hep üzerimde hissettiğim babama, beni bu süreçte yalnız bırakmayan tüm stresli zamanlarımda yanımda olup bana moral ve destek veren değerli kız kardeşim Meryem ÖZÇELİK'e ve manevi olarak desteklerini hep hissettiğim sevgili erkek kardeşlerime sonsuz teşekkür ederim.

İstanbul; Haziran, 2020

Merve ÖZÇELİK

İÇİNDEKİLER

ÖZ	iii
ABSTRACT	iv
ÖN SÖZ	v
İÇİNDEKİLER	vi
TABLolar LİSTESİ	ix
ŞEKİLLER LİSTESİ	x
KISALTMALAR	xi
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	3
1.2.1. Alt amaçlar.....	3
1.3. Araştırmanın Önemi	4
1.4. Sayıtlar	5
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları	6
1.6. Tanımlar	6
2. LİTERATÜR TARAMASI	8
2.1. Okul Öncesi Dönem	8
2.2. Okul Öncesi Dönemde Sosyal Gelişim	9
2.3. Okul Öncesi Dönemde Sosyal Yetkinlik.....	10
2.3.1. Sosyal Yetkinliği Etkileyen Faktörler.....	13
2.3.1.1. Beyin Gelişimi ve Nörolojik Gelişim	14
2.3.1.2. Mizaç, Öz düzenleme ve Duygusal Yetkinlik.....	15
2.3.1.3. Cinsiyet Farklılıkları	15
2.3.1.4. Bilişsel Beceriler	16
2.3.1.5. İletişim ve Dil Becerileri.....	16
2.3.1.6. Çocuklarda Görülen Yetersizlikler	16
2.3.1.7. Sınıf ve Öğretmen	17
2.3.1.8. Aile.....	17
2.3.1.9. Akran İlişkileri	18
2.3.1.10. Kültür	19
2.4. Okul Öncesi Dönemde Rekabet	19
2.4.1. Okul Öncesi Dönemde Rekabet Üstünde Etkili Olan Faktörler	22
2.4.1.1. Yaş	22
2.4.1.2. Cinsiyet	23
2.4.1.3. Aile.....	23
2.4.1.4. Akran İlişkileri	24
2.4.1.5. Okul ve Öğretmen.....	24
2.5. Erken Çocukluk Eğitimi	25
2.6. Montessori Yaklaşımı.....	27
2.6.1. Montessori Erken Çocukluk Eğitimi	29
2.6.2. Montessori Erken Çocukluk Eğitiminin Temel İlkeleri	30

2.6.2.1. Emici Zihin	30
2.6.2.2. Duyarlılık Dönemleri	31
2.6.2.3. Hazırlanmış Çevre.....	31
2.6.2.4. Dış Ödüllerden Kaçınma.....	32
2.6.2.5. Akranlarla ve Onlardan Öğrenme	33
2.6.2.6. Dikkatin Polarizasyonu	33
2.7. Waldorf Yaklaşımı	33
2.7.1. Steiner'in Gelişim Aşamaları.....	35
2.7.1.1. Fiziksel Bilinçlilik Aşaması	35
2.7.1.2. Algısal Bilinçlilik Aşaması	36
2.7.1.3. Bilinç Farkındalığı Aşaması.....	36
2.7.2. Waldorf Erken Çocukluk Eğitimi	36
2.8. MEB Okul Öncesi Eğitim Programı	38
2.8.1. MEB Okul Öncesi Eğitim Programı 2013	38
2.9. Okul Öncesi Dönemde Sosyal Yetkinlikle İlgili Yapılan Araştırmalar	39
2.10. Okul Öncesi Dönemde Rekabetle İlgili Yapılan Araştırmalar.....	49
3. YÖNTEM.....	55
3.1. Araştırmanın Modeli	55
3.2. Evren ve Örneklem.....	55
3.3. Veri Toplama Araçları.....	57
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu.....	57
3.3.2. Okul Öncesi Rekabet Ölçeği.....	57
3.3.3. Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirmesi Ölçeği	59
3.4. Verilerin Toplanması.....	60
3.5. Verilerin Analizi.....	60
4. BULGULAR	62
4.1. Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Rekabet ve Sosyal Yetkinlik Düzeylerinin Çocukların Demografik Özelliklerine Göre İncelenmesine Yönelik Bulgular	62
4.2. Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Okul Öncesi Rekabet Ölçeği (ORÖ) ve Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme-30 (SYDD-30) Ölçeğinin Alt Boyutlarından Aldıkları Puanlar Arasındaki İlişkinin İncelenmesine Yönelik Bulgular	65
4.3. Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Rekabet Düzeylerini Eğitim Aldıkları Okul Öncesi Eğitim Programına Göre Belirlemeye Yönelik Bulgular	67
4.4. Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Sosyal Yetkinlik Düzeylerini Eğitim Aldıkları Okul Öncesi Eğitim Programına Göre Belirlemeye Yönelik Bulgular...	69
5. SONUÇ VE TARTIŞMA.....	72
5.1. Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Rekabet Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesine Yönelik Sonuç ve Tartışma	72
5.2. Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Sosyal Yetkinlik Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesine Yönelik Sonuç ve Tartışma	73
5.3. Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Rekabet Düzeylerinin Yaş Değişkenine Göre İncelenmesine Yönelik Sonuç ve Tartışma	75
5.4. Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Sosyal Yetkinlik Düzeylerinin Yaş Değişkenine Göre İncelenmesine Yönelik Sonuç ve Tartışma	76
5.6. Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Rekabet ve Sosyal Yetkinlik Düzeyleri Arasındaki İlişkiyi Belirlemeye Yönelik Sonuç ve Tartışma.....	79

5.7. Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Eğitim Aldıkları Okul Öncesi Eğitim Programı Türüne Göre Rekabet Düzeylerini Belirlemeye Yönelik Sonuç ve Tartışma.....	83
5.8. Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Eğitim Aldıkları Okul Öncesi Eğitim Programı Türüne Göre Sosyal Yetkinlik Düzeylerini Belirlemeye Yönelik Sonuç ve Tartışma	85
6. ÖNERİLER	87
KAYNAKÇA	88
EKLER.....	105
EK 1: Kişisel Bilgi Formu.....	105
EK 2: MEB Uygulama İzni	106
EK 3: Okul Öncesi Rekabet Ölçeği Uygulama İzni	107
ÖZ GEÇMİŞ.....	108

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 3.1: Araştırmaya Katılan Çocukların Eğitim Aldıkları Erken Çocukluk Eğitimi Programı Dağılımı	56
Tablo 3.2: Araştırmaya Katılan Çocukların Cinsiyet Dağılımı	56
Tablo 3.3: Araştırmaya Katılan Çocukların Yaş Dağılımı	57
Tablo 3.4: Normallik Testi Sonuçları.....	61
Tablo 4.1: Çocukların Okul Öncesi Rekabet Ölçeği (ORÖ) ve Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme-30 (SYDD-30) Ölçeği Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesine İlişkin Mann Witney-U Testi Sonuçları.....	62
Tablo 4.2: Çocukların Okul Öncesi Rekabet Ölçeği (ORÖ) ve Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme-30 (SYDD-30) Ölçeği Puanlarının Yaş Değişkenine Göre İncelenmesine İlişkin Mann Witney-U Testi Sonuçları.....	63
Tablo 4.3: Çocukların Okul Öncesi Rekabet Ölçeği (ORÖ) ve Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme-30 (SYDD-30) Ölçeği Puanlarının Okul Öncesi Eğitim Alma Süresi Değişkenine Göre İncelenmesine İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları.....	64
Tablo 4.4: Çocukların Okul Öncesi Rekabet Ölçeği (ORÖ) ve Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme-30 (SYDD-30) Ölçeğinin Alt Boyutlarından Aldıkları Puanlar Arasındaki İlişkiye Dair Spearman Korelasyon Analizi Sonuçları.....	66
Tablo 4.5: Çocukların Okul Öncesi Rekabet Ölçeği (ORÖ) Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların Eğitim Alınan Okul Öncesi Eğitim Programı Değişkenine Göre İncelenmesine İlişkin Sonuçlar.....	67
Tablo 4.6: Çocukların Okul Öncesi Rekabet Ölçeği (ORÖ) Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların Eğitim Alınan Okul Öncesi Eğitim Programı Değişkenine Göre İncelenmesine İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları.....	68
Tablo 4.7: Çocukların Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme Ölçeğinin Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların Eğitim Alınan Okul Öncesi Eğitim Programı Değişkenine Göre İncelenmesine İlişkin Sonuçlar.....	70
Tablo 4.8: Çocukların Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme-30 Ölçeğinin Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların Eğitim Alınan Okul Öncesi Eğitim Programı Değişkenine Göre İncelenmesine İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları.....	71

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2.1:	Sosyal Yetkinliği Etkileyen İçsel ve Dışsal Faktörler.....	14
------------	--	----

KISALTMALAR

MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
OÖE	: Okul Öncesi Eğitim
OÖEP	: Okul Öncesi Eğitim Programı
EÇE	: Erken Çocukluk Eğitimi
AMS	: American Montessori Society
SYDDÖ	: Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme Ölçeği
ORÖ	: Okul Öncesi Rekabet Ölçeği
diğ.	: diğerleri

1. GİRİŞ

Bu bölümde yapılan çalışma ile ilgili problem durumu, amaç, alt amaçlar, önem, sayıltılar, sınırlılıklar ve tanımlar yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

Çocuğun sosyal gelişiminde 0-6 yaş dönem kritik önem taşımaktadır. Bu dönemde sosyo-duygusal gelişimin temelleri atılır ve çocuk pek çok sosyal beceriyi edinmeye başlar (Kargı, 2016, 60). Çocuğun bu dönemde aldığı okul öncesi eğitim ona sosyalleşme ve yeni ilişkiler kurma imkânı sunarken gelecek yaşamında etkili olacak kazanım ve becerileri edinmesinde de rol oynar. Doğduğu andan itibaren çocuk için ilk sosyal ilişkilerini kurduğu kişiler anne ve babası iken okul öncesi eğitimi almaya başlamasıyla birlikte ilişki kurup etkileşime geçtiği insanların arasına akranları ve öğretmeni de katılmış olur (Karaca, Gündüz, Aral, 2011).

Çocuk, okulda çevresiyle iletişime geçerek arkadaş edinir ve sosyal kuralları tanır. Diğer insanlara karşı davranışlarını düzenleme ve toplum kurallarına uyum süreci okula başlamasıyla birlikte çocuğun hayatında önemli bir yer edinmeye başlar (Yılmaz Bolat, 2011).

Çocuğun sosyal çevresindeki insanlarla ilişkisi, hayatının her döneminde karşısına çıkabilecek olan zorluklarla başa çıkabilmesi ve karşılaştığı sorunları çözebilmesi için temel oluşturur (Cicchetti, Cohen, 2006, 5). Sosyal yaşamda arkadaşlık kurarken, oyun oynarken ya da diğer sosyal aktivitelere katıldığı zaman karşısına çıkan problemlere çözüm üretirken çocuğun problem çözme becerisi gelişir ve bu durum sosyal yetkinliğini olumlu yönde etkiler (Nezu, Nezu, D’Zurilla, 2013, 10). Çocuk bu süreçte, girmiş olduğu sosyal ortamda çevresi tarafından kabul görmesini ve sosyalleşmesini sağlayan yeni beceriler edinir (Sürmeli, 2018).

Çocuğun okula başlaması ve sosyalleşmesi sosyal beceri ve yetkinliğini arttırması ve akranlarıyla iyi ilişkiler kurmasının yanı sıra çocuğa rekabet ortamı da sunar. Çocuk,

okulda sosyalleşme sürecinde diğerleriyle kendini kıyaslayarak rekabet duygusunu tadar (Kargı, 2016, 47).

Okul öncesi dönemdeki rekabet davranışı, çocuğun bir işi ya da eylemi daha iyi bir şekilde gerçekleştirme eğilimi olarak tanımlanmıştır (Tsiakara, Digelidis, 2012). Okul öncesi dönemdeki çocuk okulda yaptığı etkinlik ve aktivitelerle rekabet ortamına girer. Çocuklar başarılı olanlara ödül verildiği ve başkalarıyla kıyaslandıkları eğitim ortamlarında daha çok rekabetçi davranış gösterirler (Friedman, 2013, 46). Çocuğun rekabet duygusunu yaşaması belirli bir düzeye kadar onun için yararlı olmakta ve odaklanmasını pozitif olarak etkilemektedir. Ancak çocuğun rekabet durumuna fazla maruz kalması sosyal ve duygusal olarak çocuk üzerinde olumsuz etkilere sebep olabilmektedir (Sönmez, 2016).

Çocuk, okul öncesi kurumlarında aldığı eğitim sayesinde diğerleriyle etkileşim kurmakta, öğrenmekte, sosyalleşerek sosyal yetkinliklerini arttırmakta, zaman zaman rekabet ortamlarına girmekte ve akranlarıyla yaşadıkları çatışmaları çözmektedir. Tüm bunlar düşünüldüğünde çocuğun aldığı okul öncesi eğitimin ve dolayısıyla bu okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan eğitim programlarının çocuğun gelişimi üstünde çok etkili olduğu görülmektedir (Tuncer, 2015).

İlgili alan yazın incelendiğinde daha önce farklı erken çocukluk eğitimi programlarıyla ilgili yapılan çalışmaların mevcut olduğu görülmektedir (Yiğit, 2008; Kayılı, Arı, 2011; Tepeli, Yılmaz, 2012; Bayer, 2015; Keçecioğlu, 2015; Şeker, 2015; Tuncer, 2015; Bezirci, 2017; Yücesan, 2017; Acay, 2018; Kılınç, Karayel, Koyuncu, 2018; Noyat, 2018; Yıldırım, 2018; Dinçer Yavuz, 2019; Özgen, 2019; Uçar, 2019; Üstündağ, 2019; Zengin, 2019; Leygara, 2020). Ancak bu çalışmaların çok azında çocukların sosyal yetkinliklerinin araştırıldığı (Dedeoğlu, 2018; Yavaş, 2020) ve rekabet düzeylerinin daha önce incelenmediği belirlenmiştir.

Çocuklarda rekabet davranışı 3-3.5 yaşlarından itibaren kazanma ve kaybetme gibi basit düzeyde de olsa görülmeye başlar (Stipek ve diğ., 1992). Daha büyük yaşlarda ise çok sık karşılaşılan bir durum olmasına rağmen okul öncesi dönem çocuklarında rekabet davranışıyla ilgili araştırmalar incelendiğinde ülkemizde yapılan araştırmaların çok kısıtlı olduğu görülmektedir (Uyanık Balat, Akman, Arslan Çiftçi; Bilici, 2019; Bülbül, 2019). Yapılan araştırmalarda da çocukların sosyal yetkinlik ve

rekabet düzeyleri arasındaki ilişkinin ve farklı erken çocukluk eğitimi programlarının çocuğun rekabet düzeyi üstündeki etkisinin incelenmediği görülmüştür.

Çocukların sosyal yetkinlikleri, rekabetçi davranışları ve aldıkları okul öncesi eğitimin ilişkili olduğu düşünülmüş olup farklı erken çocukluk eğitimi programlarında çocukların sosyal yetkinlik ve rekabet düzeylerinin farklılık göstereceği öngörülmüştür. Farklı erken çocukluk eğitimi programlarını kıyaslayarak çocukların rekabet ve sosyal yetkinlik düzeylerini inceleyen bir araştırmanın alana önemli katkı sağlayacağı düşünülmüştür. Bu amaçla araştırmanın problem cümlesi “Okul öncesi çocuklarının sosyal yetkinlik ve rekabetçi davranış düzeyleri eğitim aldıkları erken çocukluk eğitimi programı türüne göre farklılık göstermekte midir?” olarak belirlenmiştir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı Montessori, Waldorf ve MEB okul öncesi eğitim programının uygulandığı okul öncesi eğitim kurumlarında eğitim alan 48-72 aylık okul öncesi dönem çocukların sosyal yetkinlik ve rekabet düzeylerinin incelenmesidir.

1.2.1. Alt amaçlar

Bu amaca yönelik araştırmada yanıtı aranan sorular aşağıdaki gibidir:

1. Okul öncesi dönem çocuklarının rekabet düzeyleri demografik özelliklerine (cinsiyet, yaş, okul öncesi kardeş sayısı, çocuğun birlikte yaşadığı kişi, annenin yaşı, babanın yaşı, annenin eğitim durumu, babanın eğitim durumu, annenin mesleği, babanın mesleği, ailenin gelir durumu, kardeş sayısı, çocuğun birlikte yaşadığı kişi, annenin yaşı, babanın yaşı, annenin eğitim durumu, babanın eğitim durumu, annenin mesleği, babanın mesleği, ailenin gelir durumu) göre farklılık göstermekte midir?
2. Okul öncesi dönem çocuklarının sosyal yetkinlik düzeyleri demografik özelliklerine (cinsiyet, yaş, okul öncesi kardeş sayısı, çocuğun birlikte yaşadığı kişi, annenin yaşı, babanın yaşı, annenin eğitim durumu, babanın eğitim durumu, annenin mesleği, babanın mesleği, ailenin gelir durumu, kardeş sayısı, çocuğun birlikte yaşadığı kişi, annenin yaşı, babanın yaşı, annenin eğitim durumu, babanın eğitim durumu, annenin mesleği, babanın mesleği, ailenin gelir durumu) göre farklılık göstermekte midir?

3. Okul öncesi dönem çocuklarının rekabet ve sosyal yetkinlik düzeyleri arasında ilişki var mıdır?
4. Okul öncesi dönem çocuklarının eğitim aldıkları erken çocukluk eğitimi programının çocukların rekabet düzeyleri üzerinde etkisi var mıdır?
5. Okul öncesi dönem çocuklarının eğitim aldıkları erken çocukluk eğitimi programının çocukların sosyal yetkinlik düzeyleri üzerinde etkisi var mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Okul öncesi dönem çocuğun sosyalleştiği, sosyal yetkinlik kazandığı ve kendisini geliştirerek toplum içinde yaşamayı öğrendiği hayatının en önemli evresidir. Çocuğun bu dönemde ailesi dışında girmiş olduğu ilk sosyal ortam olan okul öncesi eğitim kurumu sosyalleşmesi ve yeni beceriler edinmesi açısından çok önemlidir (Neslitürk, Çeliköz, 2015).

Çocuk, okul öncesi dönemde okula başlamasıyla birlikte girmiş olduğu bu sosyal ortamda başkalarıyla iletişim kurarak sosyalleşir ve akranlarını sınıf ortamında yapılan etkinlik ve aktivitelerde gözlemlene imkanına sahip olur. Kurduğu sosyal ilişkiler ve gözlemleri sayesinde diğerlerinin beceri ve yeteneklerini de fark eder. Bu durum çocukta kendini başkalarıyla kıyaslama ve bir şeyde diğerlerinden daha iyi olmayı isteme gibi rekabete yol açan duygular ortaya çıkarır (Tsiakara, Digelidis, 2012).

Çocukta sınıf ortamında gelişen rekabetçi tutumun pozitif yönde olması çok önemlidir. Çünkü bu dönemde pozitif ve işbirlikli rekabeti öğrenemeyen çocuklarda kaybetmeleri halinde olumsuz duygular ve depresyon durumu görülmektedir (Fülöp, 2009). Okul öncesi dönemde çocuğa kıskançlık ya da başkalarına zarar vermeye neden olabilecek bir rekabetçi tutum geliştirmek yerine kendisini geliştirici ve daha ileriye taşıyacak olan pozitif rekabetin öğretilmesi ileriki yaşamındaki ruh sağlığı açısından da oldukça önemli bir durumdur. Bu bakımdan okul öncesi eğitim kurumlarında çocuğa verilen eğitimin çocuğu bu yönde geliştirici niteliğe sahip olması önem arz etmektedir (Green ve diğ., 2003).

Ülkemizde rekabetle ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında genellikle lise ve ortaokul öğrencilerine yönelik araştırmalar yapıldığı (Yenidünya, 2005; Akkaya, 2008; Köroğlu, Yıldız, Akbağ, 2008; Birel, 2012; Kartal, 2018; Polat, 2019), okul öncesi dönemde yapılan çalışmaların çok az olduğu görülmektedir. Ancak rekabet davranışı,

okul öncesi dönemdeki çocuklarda da çok fazla görülen bir durumdur. Bu yüzden bu dönemdeki çocukların da rekabet davranışlarının değerlendirilmesi oldukça önemlidir (Sheridan, Williams, 2006; Tsiakara, Digelidis, 2012; 2014).

Çocuğun, okul öncesi eğitim kurumlarında almış olduğu planlı ve programlı olarak hazırlanmış olan eğitimin gelişimi üstünde çok etkili olduğunu bilinmektedir. Çocuklarda akranlarıyla sosyal ilişkiler geliştirme ve rekabet davranışlarını gösterme süreci okul öncesi eğitim kurumlarına başladığı andan itibaren görülmektedir. (Kartal, 2007; Kök ve diğ., 2008; Yaşar Ekinci, 2017). Okulda yapılan etkinlikler, aktiviteler ve öğretmen ve çevrenin niteliği çocuğun sosyal gelişimini ve diğerleriyle ilişkilerini etkiler. Bu bağlamda bakıldığında çocukların sosyal yetkinlik ve rekabet düzeyleri üzerinde aldıkları erken çocukluk eğitiminin önemli bir etkiye sahip olduğu görülmektedir.

Okul öncesi eğitim denildiğinde uygulanan tek bir erken çocukluk eğitimi programı yoktur. Çocuğun sosyal ve duygusal gelişimini içeren ve bu anlamda onu destekleyen birçok okul öncesi eğitim programı bulunmaktadır. Montessori Programı, Waldorf Programı ve Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) Okul Öncesi Eğitimi Programı gibi farklı okul öncesi eğitim programları okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanabilmektedir (Kılınç, Karayel, Koyuncu, 2018).

Bu çalışmada Montessori Programı, Waldorf Programı ve MEB Okul Öncesi Eğitimi Programlarının (OÖEP) uygulandığı okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların sosyal yetkinlik ve rekabet düzeyleri kıyaslanmaktadır. Farklı okul öncesi eğitim programlarını kıyaslayan araştırmaların kısıtlı olması ve daha önce ülkemizde ve yurt dışında bu üç okul öncesi eğitim programında eğitim alan farklı yaş grubu çocukların sosyal yetkinlik ve rekabet düzeylerinin araştırılmamış olması bu çalışmayı önemli kılmaktadır. Yapılan çalışmanın bu anlamda literatüre önemli bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.4. Sayıtlar

Yapılan çalışmanın sayıtları aşağıda sıralanmıştır.

- Öğretmenlerin kişisel bilgi formunu ve araştırmada veri toplamak amacıyla kullanılan ölçekleri doldururken objektif oldukları ve hassasiyetle doldurdıkları kabul edilmiştir.

- Montessori Programı, Waldorf Programı ve MEB Okul Öncesi Eğitim Programının uygulandığı belirlenen okul öncesi eğitim kurumlarında belirlenen programın öğretmenler tarafından tam anlamıyla uygulandığı varsayılmıştır.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma bulguları;

- Montessori Programı, Waldorf Programı ve Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitimi Programlarının uygulandığı erken çocukluk eğitimi kurumları ile,
- İstanbul ilinde bulunan okul öncesi eğitim kurumlarında 2018-2019 eğitim öğretim yılında eğitim alan 48-72 aylık 287 çocuk ile,
- Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme-30 (SYDD-30) Ölçeği ve Okul Öncesi Rekabet Ölçeği kullanılarak elde edilen verilerle sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Montessori Erken Çocukluk Eğitimi Programı: Maria Montessori tarafından geliştirilen çocuğu duysal, bedensel ve ruhsal açıdan ele alıp aktif öğrenen olarak kabul eden ve her çocuğa kendi ihtiyaçlarına göre ve bireysel eğitim fırsatı sunan erken çocukluk eğitimi programıdır (Çakıroğlu Wilbrandt, 2008).

Waldorf Erken Çocukluk Eğitimi Programı: Rudolf Steiner tarafından geliştirilen çocuğun ruhsal olarak doyurulması, kendi yeteneklerini keşfetmesi, çocukların kendilerini ve dünyayı anlamaları ve belli bir kültüre ya da millete üye olmak yerine dünya vatandaşı olarak yetişmelerini amaçlayan erken çocukluk eğitimi programıdır. (Bayhan, Bencik, 2008).

Okul Öncesi Eğitim Programı: Okul öncesi dönemdeki çocukların sağlıklı büyümeleri için zengin öğrenme deneyimleri yaşayarak sosyal, duygusal, bilişsel, dil ve motor gelişim alanlarında en üst gelişim düzeyine ulaşmalarını, ilkokula hazır hale gelmelerini ve öz bakım becerilerini edinmelerini sağlamak amacıyla geliştirilen programdır (MEB, 2013).

Sosyal yetkinlik: Bireyin hedeflerini gerçekleştirebilmek amacıyla başka kişilerle sosyal etkileşim kurabilme ve devam ettirme olgunluğudur. Bireyin başkalarıyla iyi

ilişkiler kurma, kişisel ve sosyal amaçlarına ulaşma, duygularını düzenleme, sosyal normları bilme ve anlama gibi becerilerini içerir (Rubin, Rose Krasnor, 1992).

Rekabetçi davranış: Bireyin kendisini başkalarıyla kıyaslayarak değerlendirme amacıyla sergilediği davranışlardır (Festinger, 1954). Okul ncesi dönem çocukları ele alındığında  tür rekabet görülür. Bunlar; başkalarına odaklı rekabet, görev yönelik rekabet ve baskınlığın korunumu hiyerarşisidir (Paquette ve diğ., 2013).

2. LİTERATÜR TARAMASI

2.1. Okul Öncesi Dönem

Okul öncesi dönem, çocuğun hayatında çok önemli bir yere sahiptir. Gelişimin çok hızlı olduğu bu dönemde çocuğun kişiliğinin temelleri atılır ve kazanılan deneyimler daha sonraki yıllara temel oluşturur (Kartal, 2007). Erken çocukluk dönemi olarak da adlandırılan bu dönemde beyin yapısal ve işlevsel olarak büyür ve çocuğun gelecekteki öğrenmeleri üzerinde çok büyük etkiye sahip olan erken yaşam deneyimleri yaşamasını sağlar (Gerber, Wilks, Erdie Lale, 2010). Çocuğun bu dönemdeki gelişimine bakıldığında üç alandan oluştuğu görülür; fiziksel gelişim, bilişsel gelişim ve psiko-sosyal gelişim. Fiziksel gelişim, bireyin vücudunda meydana gelen fizyolojik değişimleri kapsar. Bu değişimler, uzunluk, ağırlık gibi dış değişimler ve motor beceriler ve kaslardaki değişimlerdir. Bilişsel alan, algılama, bellek, yaratıcılık ve problem çözme gibi zihinsel süreçleri ve dildeki değişimleri içerir. Psiko-sosyal alan ise kişilikle ilgili gelişimi ve sosyal beceri ve davranışları kapsar (Bayhan, Artan, 2004).

Okul öncesi dönemde çocuğun daha sonraki yaşamında önemli rol oynayan zihin, dil, bedensel, psikomotor ve sosyo-duygusal gelişimleri büyük ölçüde tamamlanır ve çocuğun kişiliği şekillenir. Sosyo-duygusal gelişimi özellikle 3-6 yaş arasında büyük bir ilerleme gösterir. Çevrelerini anlama ve sosyal ilişkiler kurma anlamında bu dönemde büyük gelişme gösterirler. Çocuk her türlü öğrenmeye açıktır ve merak duygusu sayesinde çevresini keşfetmeye başlar (Kandır, Aral, Can, 2002).

Erikson'a göre birey yaşamı boyunca çevre ile etkileşim içinde büyür ve gelişir (Ünsal, 2010). Özellikle erken çocukluk döneminde girdiği etkileşimler çocuğun gelişiminde derin izler bırakır. Çocukta 0-72 ay arasında öğrenmeler çok fazladır ve bu dönemde çocuğun beceri ve yetenekleri hızlı bir şekilde gelişir (Sevinç, 2005). Erken çocukluk dönemi sosyal becerilerin gelişimi açısından kritik bir dönemdir. Yapılan araştırmalar da çocukların altı yaşına kadar sosyal becerilerin kazanılmasının çok önemli olduğunu

bu yaşı kadar belirli bir düzeyde sosyal gelişim sağlanamadığında bunun çocuk için hayatı boyunca risk oluşturduğunu göstermektedir (Seven, 2006).

Çocuk doğum öncesinden itibaren önce annesi sonra da çevresiyle etkileşime girmeye başlar. Özellikle bu etkileşim okul öncesi dönemde kritik öneme sahiptir. Bu dönemde pek çok beceri ve alışkanlık kazanılır ve ileriki yıllara aktarılır. (Neslitürk, Çeliköz, 2015). Yaşamın ilk yıllarında çocuğun anneye gerçekleştireceği sosyalleşme ve güvenli bağlanma sosyal becerisine ve akran ilişkilerine temel oluşturur. Sosyal beceriler yaşam boyu gerekli olan, insan ilişkilerini düzenleyen ve yapılandıran becerilerdir (Gülay, Akman, 2009).

Okul öncesi dönemde çocuğun okula başlamasıyla birlikte etkileşimde bulunduğu insan sayısı artar. Anne ve babasının yanı sıra öğretmeni ve akranları da onun üzerinde etkiye sahip olurlar. Onlar da sosyal davranışları öğrenmesinde rol oynamaya başlarlar. Bakış açısı alma, uyulması gereken kurallara uyma ve akranlarıyla iş birliği yapma gibi olumlu sosyal beceri ve davranışlar çocuğun okulda akranları ve öğretmeniyle iletişimi sayesinde ilerleme kaydeder ve bu süreç çocuğun sosyal gelişimine olumlu katkı sağlar (Eisenberg, Fabes, Sprinrad, 2006).

2.2. Okul Öncesi Dönemde Sosyal Gelişim

Okul öncesi dönemde ailede başlayan sosyalleşme süreci çocuğun çevresindekilerle etkileşime geçtiği, sorumluluk alma, paylaşma ve öz denetim gibi sosyal becerileri elde etmeye başladığı bir süreçtir (Çimen, Koçyiğit 2010; Claessens, 2012). İçinde bulunulan ortama uygun davranışlar gösterme olarak ifade edilen sosyal beceriler, diğer insanlarla etkili bir şekilde iletişim kurmada ve toplumsal hayata uyum sağlamak için önemlidir (Avcıoğlu, 2007).

Sosyalleşme kavramı sosyal gelişimin ilk basamağıdır. Kişinin ilişki kurup sürdürmesi ve insanlarla iyi geçinmesi için davranışlarını düzenleme eğilimi içerir (Damon, 2006, 11-20). İletişimde bulunduğu kişilerden aldığı geri bildirimler sayesinde çocuk nasıl ve ne şekilde davranması gerektiğini öğrenir (Campbell, 1990, 142).

Okul öncesi dönemde çocuğun en çok etkileşim kurduğu kişiler doğumundan itibaren onun yanında olan anne ve babası olsa da akranları da bu dönemde hayatına girer. Akranlarıyla kurduğu iletişim çocuğun sosyal gelişimi açısından son derece önemlidir. Piaget, okul öncesi dönemdeki çocukların bilişsel gelişimleriyle sosyal-duygusal

gelişimlerdeki ilerlemenin birbirleriyle bağlantılı olduğunu belirtir. Çocuk beş veya altı yaşında önceki yıllara göre daha fazla başkalarının bakış açısıyla düşünebilir. Yaştaki artışla birlikte akranlarıyla daha fazla vakit geçiren ve sosyal ilişkiler kuran çocuk, daha az benmerkezci bir bakış açısına sahip olur (Davies, 2011, 257).

Sosyal becerileri geliştirmenin en etkili yolu başkalarıyla sosyal ilişkiler geliştirmek ve iletişim kurmaktır. Erken çocukluk yıllarında iyi ilişkiler geliştirmek ve diğer insanlarla etkili iletişim kurmak kişiler arası ilişkilerde daha uyumlu ve problemler karşısında daha kontrollü olabilmeyi sağlar (Hartup, 2009). Çocuk bu dönemde okula başlamasıyla birlikte öğretmenleri ve arkadaşlarıyla da etkileşime geçmeye ve sosyal yaşam hakkında daha fazla şey öğrenmeye başlar (Campbell, 1990, 142).

Erken çocukluk yıllarında akranlarla kurulan iletişim sadece çocukluk yıllarındaki sosyal gelişimi etkilemez aynı zamanda çocuğun ileriki yıllardaki sosyal, davranışsal, bilişsel ve akademik gelişimini de etkiler. Erken çocuklukta akran ilişkileri çocuğun akademik ve sosyal yetkinliği üstünde önemli rol oynar. Çocuk, sosyal becerilerinin ve akran ilişkilerinin gelişiminin fazla olduğu dönem olan erken çocukluk yıllarında edindiği becerileri daha sonraki yıllarda da geliştirir ve daha ileriye taşır (Öneren-Şendil, 2010).

Çocuklarda altın çağ olarak bilinen 5-6 yaş döneminde sosyalleşme süreci hızlanır ve çocuğun gelecekteki sosyal yetkinlikleri üzerinde de etkili olan zihinsel, davranışsal ve sosyal becerileri şekillenir. Bu dönemde görülen değişimler ve gelişimler yetişkinlik dönemindeki sosyal becerilerin ve sosyal yetkinliğin de temelini oluşturur (Foley, Weinraub, 2017).

2.3. Okul Öncesi Dönemde Sosyal Yetkinlik

Sosyal yetkinlik çocuğun yaşamı boyunca gelişen ve sosyalleşme süreci üstünde önemli etkiye sahip olan bir durumdur. Çocuğun sosyal-duygusal becerilerini, diğer insanlarla ilişkilerini ve akademik başarısını önemli oranda etkiler (Kılıç, 2016).

Sosyal yetkinliğin pek çok araştırmacı tarafından tanımı yapılmıştır. Bu tanımlara bakıldığında sosyal yetkinlik genelde başkalarıyla iyi ilişkiler kurma, kişisel ve sosyal amaçlarına ulaşma, sosyal normları bilip anlama gibi becerileri içerir. Başkalarıyla iletişim kurma becerilerini elde etme çocuğun başkalarıyla özellikle de akranlarıyla kurduğu iletişimi etkiler. İletişimi başlatma ve devam ettirme, arkadaşlar arasında

popüler olma, kendisi için istediği bir şeyi elde ederken diğerlerini de göz önünde bulundurma gibi yetkinlikler de sosyal yetkinlik kavramı içinde değerlendirilir. Bunun yanı sıra empati, sosyal anlama becerisi ve diğer prososyal beceriler de sosyal yetkinlik kavramıyla ilişkilendirilir (Raver, Zigler, 1997; Rubin, Bukowski, Parker, 2006; Taborsky, Oliveira, 2012).

McCabe ve Altamura (2011) da sosyal yetkinliği amaçları başarmak için bilişsel, duygusal ve davranışsal durumları bir araya getirme yeteneği olarak tanımlamışlardır. Çocukların diğer insanlarla başarılı bir şekilde iletişim kurmaları, kişiler arası iletişimde amaçlarını belirlemeleri ve yerine getirmeleri sosyal yetkinliklerinin gelişimi açısından çok önemlidir (Stichter ve diğ., 2007).

Okul öncesi dönemde sosyal yetkinlik becerileri yetişkinlere kıyasla daha kısıtlı olsa da bu dönemdeki gelişim daha sonraki sosyal yetkinlik becerileri üzerinde etkilidir. Daha sonraki dönemlerde çocuk bu becerilerini geliştirir ve daha ileriye taşır (Rose Krasnor, Denham, 2009, 162). Sosyal yetkinliğin gelişiminde çocukların yaşadıkları çevrede nasıl davranmaları gerektiğini bilmeleri ve çevresel bağlamda nasıl hareket etmeleri gerektiğini bilerek uygun davranışı tercih edip uygulamaları önemlidir (Denham ve diğ., 2011, 416).

Çocuğun etkileşim içinde olduğu insanlarla iyi ilişkiler kurması ve bu ilişkileri sağlıklı bir şekilde sürdürmesini sağlayan şey sosyal yetkinliğidir ve çocuğun sosyal yetkinliği sosyal becerilerini kullanabilmesiyle doğru orantılıdır (Gedviliene ve diğ., 2014). Kostelnik, Gregory, Soderman ve Whiren (2010, 5), sosyal yetkinliğin çocuğun bireysel özelliklerinin, sosyal becerilerinin ve akran ilişkilerinin toplamından oluştuğunu ve sosyal anlamda yetkin olan çocukların sosyo-duygusal gelişimlerinin iyi olduğunu, gelişmiş sosyal becerilere sahip olduklarını ve arkadaşlık ilişkilerinde tercih edilen kişiler olduklarını belirtmişlerdir.

Sosyal yetkinliği yüksek olan çocuklar toplum kurallarına karşı kendilerinden beklenen uyumu gösterir ve sosyal olgunluk düzeyleri yüksektir (Aral, Baran, 2011). Problem çözme, sorumluluk alma, iş birliği ve paylaşma sosyal yetkinliği gelişmiş çocuklardan beklenen davranışlardır. Bu davranışları gösteren çocukların yapması gereken sorumlulukları yerine getirme ve sorumluluk üstlenme davranışları da pekişmektedir. Erken çocukluk döneminde çocuğun okula başlamasıyla birlikte edindiği sosyal çevrede davranışlarını daha fazla kontrol etmeye başlaması ve daha

fazla sorumluluk almasıyla birlikte sosyal yetkinliği daha hızlı gelişim göstermektedir. (Yavuzer, 2014, 102).

Çocuklarda sosyal yetkinlik duygusal yetkinlikle doğru orantılı bir şekilde gelişir. Duygusal yetkinliğe sahip çocuklar, empati duyguları gelişmiş, diğer insanların duygularını anlayabilen ve kendi duygularını düzenleyebilen çocuklardır. Okul öncesi dönemde sosyal-duygusal olarak gelişmiş ve sosyal yetkinliğe sahip çocuklar sonraki süreçlerde ruhsal olarak sağlıklı ve okula uyum sağlama konusunda başarılı olmaktadır (Denham, Burton, 2003, 2).

Çocuklar, okul öncesi dönemde duyguları anlamlandırarak duyguların nedenlerini, sonuçlarını ve davranışsal olarak nasıl ifade edildiklerini anlamaya başlarlar. Dört-beş yaşına geldiklerinde birçok temel duygunun nedeni hakkında yaşanan olay üzerinden doğru çıkarımda bulunabilirler (Berk, 2013, 368). Çocuğun çevresindeki insanlarla iletişim kurarak anlaşabilmesi ve onların duygularını anlaması sosyal yetkinlik gelişiminin önemli bir parçası olarak görülür (Çorbacı Oruç, 2008).

Çocuklar için sosyal yetkinliğin daha yeni gelişmeye başladığı dönem olan erken çocukluk döneminde duygularını kontrol etmek ve uygun davranışlar göstermek her zaman mümkün olmayabilir. Bu dönemde yaşanan sosyal-duygusal sıkıntılar çocuklarda kızgınlık, saldırganlık, anksiyete veya içe dönüklüğe sebep olur. Bazı çocuklarda dışsallaştırma sorun belirtileri olan öfke patlamaları, kızgınlık, dürtüsellik ve karşı gelme gözlemlenirken bazı çocuklarda ise içe kapanıklık, endişe ve ürkeklik gibi içselleştirme sorun belirtileri görülebilir (Çorapçı ve diğ, 2010).

Kızgınlık-Saldırganlık: Kızgınlığın en belirgin göstergesi saldırgan davranışlar olduğu için kızgınlık ve saldırganlık genellikle birlikte ele alınmaktadır (Balkaya, Şahin, 2003). Çocuklarda akranlarla yaşadığı sorunlarını çözebilmek ve iyi ilişkiler kurabilmek için gerekli olan sosyal becerilerin eksikliği saldırgan davranışlar göstermelerine neden olur (Uysal, Dinçer, 2013). Ruhsal problemlere sahip olan bu çocuklar diğer insanlarla olumlu ilişkiler geliştiremezler. Kızgınlık durumlarını vurma, küfretme, fırlatma yaralama ve öldürme gibi davranışlarla gösterirler (Yörükoğlu, 2000, 259)

Öfke patlamaları, kızgın tavırlar ve saldırgan davranışlar gösteren çocuklar bir müddet sonra akranları tarafından arkadaşlık ilişkilerinde istenmemeye başlanırlar ve dışlanmaya maruz kalırlar. Ayrıca bu çocuklarda akademik başarısızlık, dikkat

eksikliği, yalnızlık ve uyum problemleri de görülür. Toplumsal kurallara uymakta zorlanır ve kuralları ihlal ederler. Küçük yaşlarda duygularını kontrol etmeyi öğrenemeyen ve saldırgan davranışlar gösteren çocuklar ileriki yıllarda kurduğu sosyal ilişkilerinde de problemler yaşarlar (Gülay, 2008). Diğer kişiler tarafından davranışları olumlu karşılanmayan ve dışlanan çocuklar bilinçli olarak yapmasalar da duygularını bastırarak bu durumla baş etmeye çalışırlar. Duygularını bastırmaları ve geri çekilmeleri ise çocuklarda kaygı durumuna neden olur (Koçak, 2018)

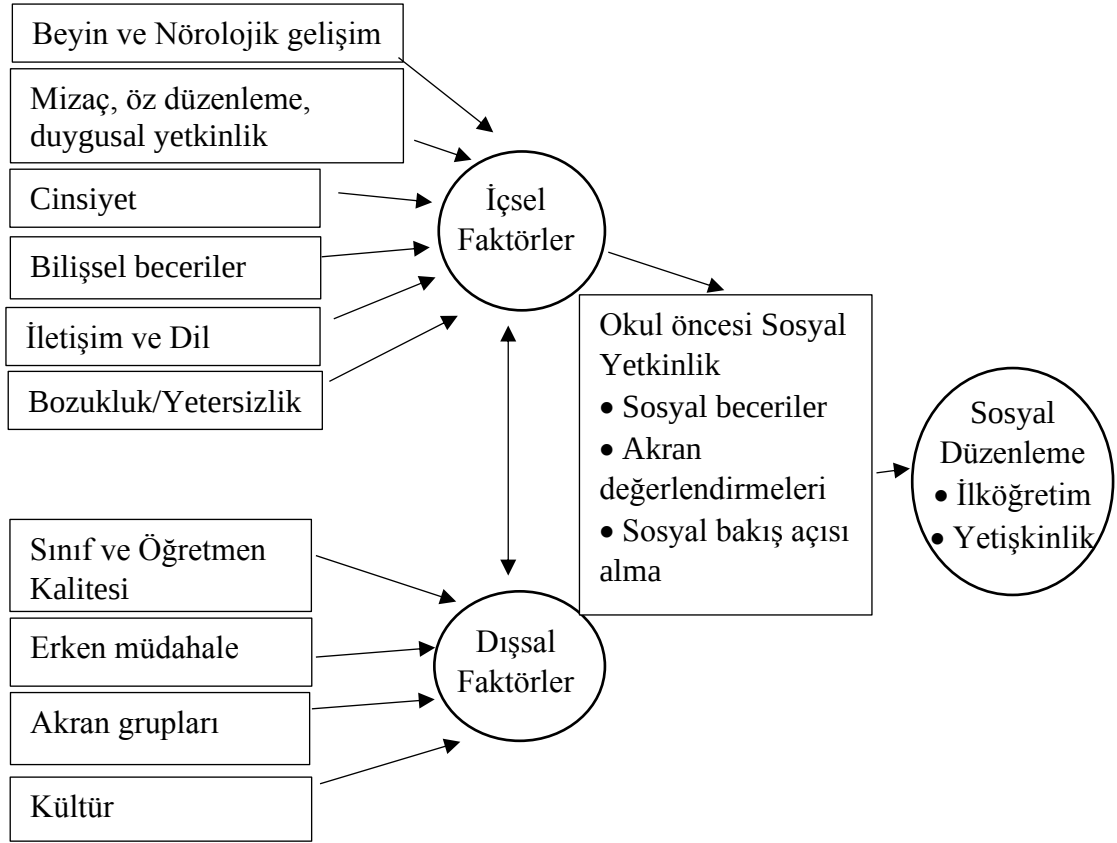
Anksiyete-İçedönüklük: Sosyal yetkinliği gelişmemiş olan çocuklarda ortaya çıkan içselleştirme sorun belirtileri olan anksiyete ve içe dönüklük genellikle kaygı durumlarıyla birlikte görülür. Kişilerin sosyal ortamda gösterdikleri performanslarında yaşanan geri çekilme ve korku davranışlarının sergilenmesiyle birlikte ortaya çıkan davranışlardır (Rounds, Beck, Grant, 2006).

Çocuğun karşılaştığı soruna çözüm bulamaması ve kaygı düzeyinin yükselmesi kendi içine kapanmasına yol açar. Sosyal çevresinde istenilmeme ya da kabul görmeme gibi endişeler taşıması çocuğun anksiyete ve içe dönüklük durumlarını yaşamasına neden olur (Öncül, 2000)

2.3.1. Sosyal Yetkinliği Etkileyen Faktörler

Yapılan araştırmalar sosyal yetkinlik üstünde pek çok faktörün etkili olduğunu göstermektedir. Tunstall (1994) sosyal yetkinlik üzerinde etkili olan faktörleri bireyin kişiliği ve mizacı, aile ilişkileri ve sosyal çevre (okul) olarak üçe ayırmıştır (Zsolnai, 2002). Yapılan diğer araştırmalarda ise sosyal yetkinliği etkileyen başlıca faktörler; çocuğun mizacı, çocuğun cinsiyeti, aile (ebeveyn-çocuk) ilişkileri, akranlarıyla ilişkileri ve öğretmenleriyle kuracağı ilişkiler olarak belirlenmiştir (Rubin, Bukowski, Parker, 2006).

Odom, McConnel ve Brown (2008, 12) ise sosyal yetkinliği etkileyen faktörleri kapsamlı bir şekilde inceledikleri çalışmalarında pek çok içsel ve dışsal faktörün sosyal yetkinlik üstünde etkili olduğunu görmüşlerdir. Şekil 2.1’de bu içsel ve dışsal faktörler gösterilmiştir.



Şekil 2.1: Sosyal Yetkinliği Etkileyen İçsel ve Dışsal Faktörler

Odom, Samuel L., Scott R. McConnell, William H. Brown. 2008. **Social competence of young children: Risk, disability and intervention**. USA: Paul. H. Brookes.

2.3.1.1. Beyin Gelişimi ve Nörolojik Gelişim

Çocuğun sosyal yetkinliğini etkileyen temel faktörlerden bir tanesi çocuğun beyin ve nörolojik gelişimidir. Çocuğun beyni doğumundan itibaren hızlı bir gelişim gösterir. Beyin ve nörolojik gelişimi çocuğun davranışlarında ve bütünsel olarak gelişiminde birincil etkiye sahiptir. Çünkü çocuğun dil gelişimi ve anlama becerileri beyin gelişimiyle doğrudan bağlantılıdır (Odom, McConnell, Brown, 2008). Yapılan pek çok araştırmada nörolojik bozukluklara sahip çocukların sosyal beceriler anlamında nörolojik bozukluklara sahip olmayan akranlarına göre daha az gelişim gösterdikleri saptanmıştır (Tse ve diğ., 2007). Ayrıca bu çocukların diğer çocuklara nazaran daha fazla davranışsal problemlere sahip oldukları görülmüştür (Rantanen ve diğ, 2009).

2.3.1.2. Mizaç, Öz düzenleme ve Duygusal Yetkinlik

Erken çocukluk döneminde çocuğun sosyal yetkinliğini etkileyen temel faktörlerden biri mizaçtır (Rubin, Bukowski, Parker, 2006). Mizaç kavramı bireyin doğduğu andan itibaren davranış ve duygu durumunu düzenleyen hem biyolojik hem de çevresel faktörlerle şekillenen davranışlar olarak tanımlanmıştır. Bu tanıma göre mizaç bireyin olayları algılaması ve olaylara yaklaşımını da içerir (Rothbart, Bates, 2007). Mizaç erken yaşlardan itibaren çocuğun olaylar karşısındaki tutum ve tepkilerini belirleyen davranış kalıplarının oluşmasını sağlar, çocuk mizaç yapısına göre olaylara tepki verir (Aytar, Aksoy, Kaytez, 2014).

Çocuk, sosyal yetkinlikleriyle ilgili olan mizaç özelliklerine bağlı olarak duygularını düzenlemek ve sosyal ortamlarda uygun davranışlar sergilemek gibi sosyal yetkinlik davranışları gösterirler. Bu davranışlar çocuğun mizacına göre farklılaşır ve sosyal beceri ve yetkinliği de bunlara bağlı olarak değişiklik gösterir. Duygusal yetkinlik okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal yetkinlikleri için çok önemli bir role sahiptir. Çocuk duygu ve davranışlarını kontrol edip düzenleyebilecek yetkinliğe sahip olduğu düzeyde sosyal yetkinliği de gelişir (Kılıç, 2016).

Erken çocukluk dönemindeki olumsuz mizaç yapısı çocuklarda ilerleyen yıllarda davranış bozukluklarına neden olabilir. Bu da çocuğun sosyal ilişkilerini ve sosyal yetkinliğini olumsuz yönde etkiler. Bunu engelleyebilmede sosyal yetkinliği etkileyen bir diğer faktör olan ailede anne ve babanın çocuk ile olumlu ilişki geliştirmesi ve çocuğa karşı pozitif bir tutum sergilemeleri çok önemlidir (Erdoğan, Yoleri, Tetik, 2017).

2.3.1.3. Cinsiyet Farklılıkları

Okul öncesi dönemdeki çocuklarla yapılan çalışmalarda sosyal davranışlar üstünde cinsiyetin de etkili olduğu bulunmuştur. Kız çocuklarının erkek çocuklarından daha fazla sosyal davranışlar gösterdikleri ve daha fazla arkadaşla sahip oldukları görülmüştür (Keçecioğlu, 2015; Gür ve diğ., 2015; Uygun, Kozikoğlu, 2019). Waas ve Graczyk (1999) kız çocuklarının sorunlar karşısında öfke ve saldırganlık gibi dışsallaştırma davranışları gösteren çocuklara karşı, erkek çocuklarının ise içselleştirme davranışları gösteren çocuklara karşı olumsuz bir tutum geliştirdiklerini açıklamışlardır. Okul öncesi dönem çocuklarında öfke ile karşılaşan kız çocukları

reddetme ve kabul etmeme davranışı gösterirken erkek çocuklarının ise sözel ya da fiziksel öfkeyle cevap verdikleri görülmüştür (Kılıç, 2016).

2.3.1.4. Bilişsel Beceriler

Sosyal yetkinliği etkileyen faktörlerden birisi de bilişsel becerileridir. Çocuğun bir şeye dikkatini verebilmesi ve iletişim kurabilmesi iletişim becerisiyle bağlantılıdır. Çocuğun sosyal becerilerini daha etkin bir şekilde kullanması ve iyi iletişim becerilerine sahip olması sosyal yetkinliğini artırır (Odom, McConnell, Brown 2008, 15). Çocuğun büyümesiyle birlikte bilişsel becerileri de gelişir ve çocuk sosyal becerilerini daha fazla kullanmaya başlar. Bilişsel beceriler sadece çocuğun sosyal yetkinliğini değil aynı zamanda beceri, yetenek ve kabiliyetlerini de etkiler (Bennett Murphy ve diğ, 2007).

2.3.1.5. İletişim ve Dil Becerileri

Çocuğun iletişim becerileri ve dil gelişimi sosyal yetkinliği üstünde önemli bir etkiye sahiptir. Çünkü çocuk kullandığı dil sayesinde kendisini ifade eder ve sosyalleşir. Çocuk ilk iletişime geçtiği kişiler olan anne ve babasıyla daha sonraki süreçte ise çevresindeki diğer kişilerle dil becerilerini kullanarak iletişim kurar. Özellikle ilerleyen yaşlarda dil gelişimlerinde ve iletişim becerilerindeki artışa bağlı olarak sosyal yetkinlik düzeyleri de artar (Herbert Myers ve diğ., 2006). Çocukların akranlarıyla kurduğu arkadaşlıklar ve akranları tarafından kabul edilmeleri ya da dışlanmaları iletişim becerileriyle ilişkilidir. Dil ve iletişim becerileri gelişmiş olan çocuklar akranları tarafından daha fazla tercih edilirken, iletişim becerileri zayıf olan çocuklar arkadaşları tarafından çok fazla tercih edilmemektedir (Odom ve diğ., 2006).

2.3.1.6. Çocuklarda Görülen Yetersizlikler

Çocuklarda görülen yetersizliklerin sosyal gelişimlerini olumsuz etkilediği bilinmektedir. Herhangi bir alanda yetersizlik yaşayan çocuklarda bu durum sosyal yetersizlik yaşamalarına da neden olmaktadır. Sosyal becerilerdeki ve gelişimdeki yetersizlikler ve olumsuzluklar ise çocuklarda sosyal yetkinlik düzeylerinin düşük olmasına neden olmaktadır (Kılıç, 2016).

2.3.1.7. Sınıf ve Öğretmen

Okula başlamasıyla birlikte farklı insanlarla iletişime geçme imkânı yakalayan çocuk bu iletişim sayesinde farklı iletişim becerileri, inançlar, değerler ve sosyal davranışları gözlemlene ve uygulama fırsatı da yakalar (Kostelnik ve diğ., 2010, 13) Erken çocukluk dönemindeki çocuklar için gözlemleri çok önemlidir. Sosyal kuralları ve davranışları bu gözlemleri sayesinde öğrenirler ve sosyal yaşama ayak uydurabilirler (Aliyev, 2013, 417).

Çocuğun ailede örnek aldığı ve onun davranışlarının şekillenmesinde rol oynayan yetişkinler ebeveynleriyken okulda bu rolü öğretmen üstlenir. Okul ortamında öğretmenin olumlu sosyal davranışlar sergilemesi ve çocukları bu davranışları sergilemesi konusunda teşvik etmesi bu yüzden çok önemlidir (Topaloğlu, 2013). Yapılan pek çok araştırma da çocukların sosyal davranışları ve sosyal gelişimleri üstünde okulun ve okul öncesi öğretmenin etkisini ortaya koymaktadır (Işık, 2007).

Çocuğun okulda sosyal becerilerini geliştirebilmesi ve öğrenme sürecini gerçekleştirebilmesi için öğretmenle aralarında iyi bağın oluşması ve öğretmenin çocuğa karşı olumlu tutum ve davranışlara sahip olması önemlidir (Atıcı, 2001). Çocuk tıpkı akranlarıyla olan ilişkisinde olduğu gibi öğretmeniyle ilişkisinde de sosyal becerilerini kullanır ve ona karşı davranışlarını okul ortamında öğrendikleri şekillendirir. Bunun yanı sıra öğretmeninden nasıl davranması gerektiği ve nasıl sosyal becerilerini kullanacağını görerek uygular. Bu çocuğun sosyal ortamlarda özellikle de okul ortamında iyi ilişkiler geliştirmesini ve sosyal yetkinliğini geliştirmesini sağlar (Sürmeli, 2018).

2.3.1.8. Aile

Çocuğun erken yaşta kurduğu iletişimlerin ve sosyal çevresiyle olan etkileşiminin sosyal gelişiminde çok önemli rol oynadığı yapılan araştırmalarla ortaya konulmuştur (Rispoli ve diğ, 2013). Özellikle içinde büyüdüğü ailesi çocuğun sosyo duygusal gelişimi üzerinde çok etkilidir (Duong, 2014). Çocuk, ebeveynlerinin kendisi ve başkalarıyla olan iletişimini izleyerek sosyal ilişkileri anlamaya çalışır. İlk sosyal deneyimlerini edindiği aile ortamında anne ve babasını model alarak onların davranışlarını taklit etmeye başlar ve kendisi de bu şekilde sosyalleşme sürecini başlatmış olur (Uygun, Kozikoğlu, 2019).

Ebeveynlerin evlilik durumu, sosyo-ekonomik statüleri ve ebeveyn-çocuk ilişkisi çocukların sosyal yetkinliğini etkiler. İlişkiler bakımından ve sosyo-ekonomik durum açısından iyi bir aileye sahip olmak çocuğun sosyal yetkinliğini olumlu etkilerken, düşük sosyo ekonomik durum ve aile bireyleri arasındaki olumsuz ilişki çocuğun sosyal yetkinliğini olumsuz yönde etkilemektedir (Fırat, 2018).

Anne ve babaların ebeveyn olarak tutum ve davranışları çocukların sosyal gelişimlerini ve sosyalleşme becerilerini önemli ölçüde şekillendirir. Anne babanın çocuğa karşı tutumunun yanı sıra kendi aralarındaki uyum ve iletişimin iyi olması da çocuğun sosyal becerilerini ve sosyal yetkinliğini olumlu yönde etkiler (Öngider Gregory, 2016).

Çocuklar sosyal becerileri ilk olarak aile ortamında öğrenirler. İlk sosyalleştikleri ve sosyal becerileri edindikleri ortam olan ailelerinde anne ve babalarından nasıl davranmaları gerektiğini ve nasıl çözüm yolları bulabileceklerini öğrenirler (Özdemir, Vatandaş, Torlak, 2009). Çocuklar sınıf ortamına girdiklerinde de arkadaşlarıyla paylaşımda bulunurlar ve ailelerinde edindikleri sosyal becerileri arkadaş ortamlarında kullanırlar. Akranlarıyla yaşadıkları problemlerde ve çatışma durumlarında uygun çözüm yolları bulabilmeleri de yine ailelerinin desteğiyle olmaktadır. Anne ve babalarını örnek alan çocuklar sınıf ortamında karşılaştıkları problemleri onlardan öğrendikleri şekilde çözmeye çalışırlar. (Topaloğlu, 2013).

2.3.1.9. Akran İlişkileri

Akran ilişkileri Gülay (2009) tarafından “aynı yaşta ya da gelişim, olgunluk düzeyinde olan; benzer geçmiş, değer, yaşantı, yaşam tarzı ve sosyal bağlamı paylaşan kişiler arasında karşılıklılık ve devamlılık gösteren etkileşimlerin bütünü” olarak tanımlanmıştır. Çocuğun ilk defa aileden ayrılp okul ortamıyla tanıştığı okul öncesi dönemde, akranlar çocuğun hayatında önemli bir yer tutmaya başlar. Çocuğun akranlarıyla kurduğu ilişkinin kişilerarası olumlu iletişim becerileri, sosyal becerilerin gelişimi ve güven duygusunun oluşumu gibi pek çok sonucu vardır.

Çocuk akran ilişkiler sayesinde sosyal yetkinliğini etkileyen sosyal, duygusal ve bilişsel becerilerini geliştirir (Baş, Siyez, 2011). Çocukların benzer gelişim düzeylerine ve bilişsel olgunluğa sahip olmaları ve ilişkilerinde bir otorite figürünün yer almaması onlara samimi ve rahat bir ilişki sağlar. Bu ilişki çocukların birbirlerini daha iyi anlamalarını sağlarken, çocukların problem çözme becerilerini de geliştirir.

Çocuklar sosyal ortamda ya da okulda akranlarıyla yaşadıkları sorunlarla baş etmede daha yetkin olurlar (Eroğlu, 2016).

Özellikle 4-6 yaş arası akran ilişkileri incelendiğinde 4 yaşından itibaren akran ilişkilerinin daha karmaşık bir hal aldığı görülmektedir. Çocuk bu yaşlarda paylaşma, arkadaşlarıyla iyi ilişkiler kurma ve arkadaşları tarafından kabul edilme beklentisine sahiptir. Bunları sağlayabilme çabası sosyal yetkinlik düzeyini olumlu etkiler. Bu yaşlarda edindiği bu becerileri hayatı boyunca geliştirdiği sosyal yetkinliği üzerinde etkili olur (Gülay, 2009)

2.3.1.10. Kültür

Sosyoekonomik düzey, etnik köken ve yaşam tarzı gibi durumların da çocukların sosyal yetkinlik düzeyleri üzerinde etkili olduğu bilinmektedir (Jose ve diğ., 2000). Çocuklar doğdukları aile ve toplumun kültürünü benimser ve o kültür içerisinde yetişirler. Kültürel normlar, kurallar ve inanışlar anne baba tutumlarını, çocuk yetiştirme tarzlarını ve dolayısıyla çocukların davranışlarını şekillendirir. Sosyal ilişkiler, iletişim tarzları ve toplumun doğru ve iyi olarak nitelendirdiği davranışları çocuklar yetişkinleri gözlemleyerek öğrenir ve kendisi de sosyal ilişkilerinde aynı davranışları gösterir (Şanlı, Öztürk, 2015)

2.4. Okul Öncesi Dönemde Rekabet

Sosyalleşme süreci, sosyal becerilerin edinimi ve geliştirilmesi, topluma ayak uydurma ve arkadaş edinimi gibi süreçleri kapsadığı gibi kişiler arasındaki problem durumları ve çatışmaları da içerir (Uyanık Balat, Akman, Arslan Çiftçi, 2017).

Çocuklarda görülen rekabet durumu incelendiğinde, çocuğun sosyalleşme sürecinde öncelikle evde daha sonra da girdiği diğer sosyal ortamlarda yaşadığı çatışma durumlarıyla ortaya çıktığı görülmüştür (Özensel, 2004).

Rekabetin bugüne kadar pek çok tanımı yapılmıştır. Bazı kaynaklarda rekabet kaynakların sınırlı ya da paylaşılamayacağı zaman ortaya çıkan durum olarak tanımlanmıştır (Hwang, Chang, 2016; Shimotsu Dariol, Mansson, Myers, 2012). Başka bir tanıma göre ise bir şeyi rakiplerinden daha iyi yapma eğilimidir (Tsiakara, Digelidis, 2014).

Rekabet, en iyi olabilmek için diğerk kişileri geride bırakarak onlardan daha başarılı olma çabası olarak da ifade edilebilir. Bireyin belirlemiş olduğu hedefe ulaşabilmek için sarf ettiğı çabaları kapsayan tutumlar da rekabet kavramının içine girer (Bal, 2012)

Tsiakara ve Digelidis (2014), rekabete dayalı davranışları başkalarını geçmeye ve bir şeyi başkalarından daha iyi yapmaya yönelik davranışlar olarak tanımlamışlardır. Bununla birlikte kendi performansını ve yaptıklarını başkalarınıninkiyile kıyaslamaya yönelik davranışları da rekabetçi davranışların içinde ele almışlardır.

Rekabet ve rekabetçi davranışlar daha çok ileri yaşlarda görülür gibi düşünülse de okul öncesi dönemdeki çocuklarda da sıkça rastlanan bir durumdur (Tsiakara, Digelidis, 2012; 2014).

Çocuğun okula başlaması ve akranlarıyla etkileşimde bulunmasıyla geliştirdiğı dostluk, sempati, paylaşma yardımlaşma gibi iyi ilişkilerin yanı sıra rekabet, kavga ve çatışmalar da çocuk için kaçınılmaz olur (Beyazkürk, Anlıak, Dinçer, 2007).

Bazı araştırmacılar rekabetin öğrenme ortamına zarar verici bir öge olduğunu savunarak olumsuz sonuçlar ortaya çıkardığını öne sürmüşlerdir. Rekabetin çocukları yarışmaya ittiğı ve birbirlerinin performanslarını engelleyerek başarılı olmaya çalıştıkları zaman olumsuz bir faktör olarak karşımıza çıktığına vurgu yapılmıştır (Sheridan, Williams, 2006).

Bazı araştırmacılar ise bunun tersine rekabetin bilgi ediniminde önemli olan öğrenme motivasyonunu artırıcı ve öğrenmeyi güdüleyici bir faktör olduğunu ortaya koymuşlardır (Giota, 2010; Sheridan, Williams, 2011). Bu tür rekabet yapıcı rekabet olarak adlandırılmıştır. Fülöp (2004) yapıcı rekabeti çocuğun azmini arttıran, öğrenme motivasyonunu güdüleyen ve çocuğu ileriye taşıyan sosyal ve kültürel bir olgu olarak tanımlarken Burgillo (2010) da rekabetçi durumların öğrencinin öğrenim sürecinde yaşadığı zorlukları aşabilmesi için onu güdülediğini ve motivasyonunu arttırdığını belirtmektedir. Rekabetin çocukların akademik başarısını artırıcı ve kişisel gelişimleri konusunda onları güdüleyici bir faktör olduğı da öne sürülmektedir (Shimotsu Dariol, Mansson, Myers, 2012; Hwang, Chang, 2016).

Hibbard (2000) ise rekabetin, içinde bulunulan duruma ve rekabetin türüne bağlı olarak çocuğun akademik başarısını, arkadaşlarıyla ilişkilerini ve uyumunu olumlu ya da olumsuz etkilediğini, rekabetin çocuk üstündeki etkisinin rekabet yaşanan duruma ve rekabetin türüne göre farklılaştığını savunmaktadır.

Rekabetçi davranışlar incelendiğinde ilk başlarda sadece kişilerarası rekabet ve hedef rekabeti olmak üzere iki ana başlık altında toplanmıştır (Griffin Pierson, 1990). Daha sonraki yıllarda yapılan çalışmalar incelendiğinde ise erken çocukluk döneminde görülen rekabetin “başkalarına odaklı rekabet”, “göreve yönelik rekabet” ve “baskınlığın korunumu hiyerarşisine dayalı rekabet” olarak üç şekilde görüldüğü belirlenmiştir (Tsiakara, Digelis, 2012; Paquette, 2013; Tsiakara, Digelis, 2014).

Başkalarına Odaklı Rekabet: Erken çocukluk döneminde çocuklar genellikle kendilerini akranlarıyla kıyaslayarak performanslarını değerlendirmeye çalışırlar. Özellikle çocukların erken çocukluk döneminde okulda arkadaşlarıyla oynadıkları oyunlar ve yaptıkları esnasında kıyaslamalar yaptıkları görülmektedir. Çocuklarda kendi performansını başkasınıninkiyle kıyaslayarak ondan daha iyi olma isteğiyle ortaya çıkan rekabet başkalarına odaklı rekabet olarak tanımlanmıştır (Tsiakara, Digelidis, 2014).

Griffin ve Pierson (1990) çocuklarda ilk olarak ortaya çıkan rekabet davranışının başkalarıyla kendilerini kıyaslama şeklinde olduğunu ortaya koymuşlardır. Çocuğun okul öncesi dönemde ilk olarak ailede kardeşleriyle daha sonra da okulda akranlarıyla arasında meydana gelen rekabet davranışının “başkalarına odaklı” olarak ortaya çıktığını belirlemişlerdir.

Göreve Yönelik Rekabet: Çocuğun kendini daha ileriye taşımak ve geliştirmek için kendi performansını başkalarınıninkine göre kıyaslamasına ise göreve yönelik rekabet denilmiştir (Tassi, Schneider, Richard, 2001).

Sheridan ve Williams (2006), verilen bir görev ya da gösterilen bir hedefin, çocukların oyunlar ya da etkinlikler esnasında diğerleriyle girdiği yarışta onları motive ettiğini ve güdülediğini belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra yapılan bazı araştırmalarda, erken çocukluk döneminde çocuğun bir hedefe veya göreve yönelik olarak geliştirdiği rekabet davranışının çocuğun yeni bilgiler öğrenmesinde çok etkili olduğu belirlenmiştir (Sheridan, Williams, 2011).

Baskınlığın Korunumu Hiyerarşisi: Bu rekabet stili diğerleriyle çatışmaya girmeden çocukların diğer çocuklar üzerinde üstünlük kurmak ve istedikleri şeyi elde etmek için tehdit etme ve saldırganlık gibi olumsuz davranışların yanı sıra yardımlaşma, paylaşma ve iş birliği gibi olumlu davranışlarda bulunmasını içerir. Bu tür

davranışlarla diğerlerinin üstünde baskınlık elde eden çocuğun amacı kendisini ve başarılarını korumaktır (Pellegrini ve diğ., 2007).

2.4.1. Okul Öncesi Dönemde Rekabet Üstünde Etkili Olan Faktörler

Erken çocukluk dönemindeki rekabetin çeşidi ve ölçüsü rekabetin çocuk üstündeki etkisini belirler. Yapıcı ve uygun düzeydeki rekabet çocuk için yararlı ve bir işe odaklanıp bitirebilmesi için gerekliyen rekabet davranışının çok görülmesi çocuğun sosyal ilişkilerini olumsuz etkileyebilir (Sönmez, 2016).

Çocukların rekabetçi davranışlarının ortaya çıkmasında ve rekabet düzeyleri üstünde etkili birçok faktör vardır. Okul öncesi dönemde çocukların rekabet davranışı ile ilgili yapılan çalışmalar ve araştırmalar göz önünde bulundurulduğunda çocuğun yaşı, cinsiyeti, akranlarıyla ilişkisi, ailesi ve okul ve öğretmenin çocuğun rekabetçi davranışları üstünde etkili olduğu söylenebilir.

2.4.1.1. Yaş

Çocuklar, yaşları büyüdükçe bilişsel ve sosyal gelişimlerinin ilerlemesiyle birlikte içinde bulundukları durumları daha iyi anlamlandırabilmekte ve rekabet stratejileri geliştirerek daha fazla rekabetçi davranışlar göstermektedirler. Çocuktaki rekabetçi davranışlar da çocuğun yaşının büyümesiyle birlikte daha bilinçli bir hal alarak artmaktadır (Schmidt, Hardecker, Tomasello, 2016).

Henüz dil gelişimi sınırlı olan küçük yaşlardaki çocuklarda rekabet etme duygusu saldırgan davranışlara neden olur ve çocuk strateji geliştirerek rekabetçi davranışlar gösteremez. Ancak yaşlarının büyümesi ve dil gelişimlerinin artmasıyla çocuklar oynadıkları oyunlarda ya da yarışmalarda rekabetçi davranışlar geliştirebilirler. Çocuklarda rekabet duygusunun gelişimiyle ilgili yapılan araştırmalarda rekabetçi davranışların 3-3.5 yaşından itibaren geliştiği belirlenmiştir. Önceleri basit düzeyde ortaya çıkan ve sadece kazanma ve kaybetme kavramlarını içeren rekabetçi davranışlar ilerleyen yaşlarda daha karmaşık ve farklı boyutlarda gözlemlenmektedir (Stipek ve diğ., 1992). Erken çocukluk dönemindeki çocuklarla yapılan daha pek çok araştırma da çocukların yaşları büyüdükçe rekabetçi davranış düzeylerinin arttığını göstermektedir (Tsikara, Digelis, 2012; Paquette ve diğ., 2013).

2.4.1.2. Cinsiyet

Rekabetle ilgili yapılan pek çok araştırmalarda rekabet üzerinde etkili olan faktörlerden birinin de cinsiyet olduğunu ortaya konulmuştur. Watanabe ve Yuzawa (2013) erkeklerin sosyal ilişkilerinde rekabetten hoşlandıklarını ve diğerleriyle kıyaslamalar yaptıklarını, kızların ise ilişkilerinde çatışmalardan kaçınan ve diğerleriyle uyumlu sosyal ilişkiler kuran çocuklar olduklarını belirtmiştir. Sutter ve Rützler'in 3-18 yaş arasındaki çocuklarla yaptığı çalışma da erkek çocukların kız çocuklarından daha fazla rekabetçi olduklarını göstermektedir (Sutter, Rützler, 2010). Bunun aksine yapılan bazı araştırmalarda cinsiyetin rekabet üzerinde etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılsa da (Birel, 2012) erkeklerin kızlardan daha fazla risk alma eğiliminde olduğu ve rekabetçi davranışlar gösterdiği bilinmektedir (Andersen ve diğ., 2010).

2.4.1.3. Aile

Rekabetçi davranışlar, çocuğun eğer kardeşi varsa ilk olarak aile içinde görölmeye başlayabilir. Çocuk, özellikle annesini paylaşmak istemeyip kardeşiyle rekabete girebilir (Özensel, 2004). Ya da aile içinde oynanan oyunlardaki ebeveynlerin bu konuda yanlış bir tutum içerisinde olup yapıcı olmayan rekabet davranışını desteklemesi çocuğun bu davranışını arttırıp bu davranış biçimini çocuğa kazandırabilir (Bilici, 2019). Çocuğun sağlıklı ve tercih edilen rekabet duygusunu yaşayabilmesi için ailenin çocuğa oyunlarda kıskançlıktan uzak bir yaşışma ortamı sunması gerekir (Bakioğlu, 2014, 76).

Anne ve babaların çocuklarıyla ilişkilerinde sahip oldukları ebeveynlik tutumlarının çocukların rekabetçi davranışları üstünde etkili olduğu da görölmektedir (Khadjavi, Nicklisch, 2018; Bülböl, 2019).

Adler'e göre ebeveynler, çocuklarını toplumda değerli bir birey olarak görönmeleri isteğiyle büyütürler. Bunu yaparken diğerleri zarar görecekle bile olsa bu istekleri onlar için normaldir çünkü çocukları diğerlerinden iyi ve toplum nezdinde başarılı bir birey olmalıdır (Griffin Pierson, 1990). Ebeveynlerin çocuklarından diğerlerinden önde ve girmiş oldukları yaşış ve rekabet ortamlarında en iyi olmalarını beklemeleri okul öncesi dönemde çocuklarda rekabetçi davranışlar görölmesine neden olur. Ebeveynlerin bu beklentileri bazı çocukları akademik başarı ve beceriler yönünden olumlu etkilese de bu durum bazı çocuklarda başarılı olma baskısına neden olmakta

ve çocuklara kendilerini başarısız hissettirmektedir. Bu baskıya maruz kalan çocuklarda ailelerinin beklentilerini karşılayabilmek için diğerlerini geçmeye yönelik rekabet etme durumu gözlemlenmektedir (Alisinanoğlu, 2003; Griffin Pierson, 1990).

Ebeveynlerin çocuklardan okul ortamında akademik olarak başarılı olmalarını beklemeleri ve başarı konusunda baskı kurmaları çocukların sosyal ve duygusal yönden olumsuz etkilemektedir. Ebeveynlerin çocukların başarılarını desteklemek amacıyla dahil oldukları rekabet ortamı, bu baskı nedeniyle çocuklarda geri çekilme ve başarıda düşüşe neden olabilmektedir (Jacobs, Harvey, 2005).

2.4.1.4. Akran İlişkileri

Ailede görülmeye başlanılan rekabetçi davranışlar yakın çevresindeki akranlarıyla ve özellikle çocuğun okul öncesi eğitim kurumuna başlamasıyla birlikte okuldaki akranlarıyla geliştirdiği ilişkilerinde de görülür. Çocuklar, girmiş oldukları bu yeni ortamda en iyi olmak, önde olmak ve kendilerini göstermek gibi isteklere sahip olurlar. Akranlarının beceri ve yeteneklerini gözlemleyen çocuklarda gelişen bu en iyi ve diğerlerinden önde olma isteği rekabet duygusunu ortaya çıkarır (Roseth ve diğ., 2010).

Rekabet, okul öncesi dönemde özellikle akranlarla oynanan oyunlarda sık sık görülen bir durumdur. Çocukların oyunlarda kazanma ve diğerlerinden önde olma istekleri birbirleriyle rekabet etmelerine ve rekabetçi bir tutum geliştirmelerine neden olur (Samak, 2013). Okulda oynanan oyunlar ve yapılan etkinlikler bu anlamda çok önemlidir.

2.4.1.5. Okul ve Öğretmen

Okul öncesi eğitim kurumları çocukların dil, sosyal ve bilişsel becerilerinin gelişimini destekleyen ve bu anlamda onlara pek çok imkân sunan kurumlardır. Çocuklar okulda başkalarıyla iş birliği kurma, paylaşma, empati kurma gibi olumlu duygu ve davranışların yanı sıra kıskançlık ve rekabet etme gibi durumları da deneyimlerler. Çocukların gelişimlerinde ve edindikleri deneyimlerinde okulda aldıkları eğitimin rolü büyüktür (Tsiakara, Digelidis, 2012).

Okulda çocuktan başarılı olması beklenen aktiviteler yapılması ya da bu tür oyunların oynanması çocuklarda rekabeti arttırmaktadır. Çocukların sadece başarılı olmalarının yeterli görülmediği ve başka çocuklarla kıyaslanıp başarılı olanların ödüllendirildiği

sistemlerde rekabetçi davranışları artış göstermektedir. Bu anlamda okulda verilen eğitim ve yapılan aktivite ve ev etkinlikleri çok önemlidir (Friedman, 2013, 46). Akranlarla oynanan oyunlar ve etkinlikler çocukta kıskançlık ya da yapıcı olmayan türde bir rekabete yol açacak şekilde olmamalıdır.

Okul öncesi dönemdeki çocuğun hayatında öğretmenin rolü de çok önemlidir. Evde ebeveynlerin üstlendiği rolü okulda öğretmenler üstlenmektedir. Öğretmenler hem çocuklar için birer model olmaları hem de çocuklarla kurdukları iletişimle ve onlara öğrettikleriyle onların gelişimlerine çok önemli katkılar sağlamaları nedeniyle çocukların hayatlarında önemli bir yere sahiptirler (Öztürk, 2008).

Öğretmenlerin çocuklara karşı yapıcı bir dil kullanmaları ve onları birbirleriyle kıyaslayıcı bir dille değerlendirmek yerine bireysel olarak ve kendi hızlarına göre değerlendirmeleri çok önemlidir. Çünkü performans ve becerileri akranlarıyla kıyaslanan ve yargılayıcı bir dille değerlendirilen çocuklarda duygusal olarak kendini değersiz ve baskı altında hissetme, sosyal olarak geri çekilme, kıskançlık ve saldırgan rekabetçi davranışlar sıkça görülmektedir (Sheridan, Williams, 2006; 2011).

2.5. Erken Çocukluk Eğitimi

Erken çocukluk dönemi çocukta beyin gelişiminin en hızlı olduğu dönemdir. Beyin gelişimine bağlı olarak bu dönemde çocuğun bilişsel, dil, motor, sosyal ve duygusal gelişiminde de önemli ilerlemeler görülür (Milli Eğitim Bakanlığı, 2013). Bu dönemde çocuğun kişiliğinin temelleri atılır. Çocuk bu dönemde çevreden gelen tüm etkilere ve öğrenmelere açıktır (Ekinci Vural, 2006). Çocuğun alışkanlıkları, kişilik yapısı, beceri ve yetenekleri büyük ölçüde bu dönemde oluşmaya başlar. Bu dönemde alınan eğitim bu açıdan çok kritik ve önemlidir (Koçyiğit, 2012).

Çocuğun erken çocukluk döneminde edindiği bilgi, beceri ve alışkanlıklar tüm yaşamını derinden etkiler. Bu dönemde aldığı “okul öncesi eğitim” olarak da bilinen erken çocukluk eğitimi bilişsel, fiziksel, duygusal, sosyal, psikomotor ve dil alanlarında çocuğun gelişimini destekler ve ilkokula hazır bir hale gelmesini amaçlar (Tuncer, 2015). Çocuğun hayatının ilk altı yılını kapsayan erken çocukluk dönemindeki gelişimi okula başlaması ve burada aldığı eğitimle birlikte daha fazla desteklenmeye başlanır. Bireysel farklılıkları göz önünde bulundurarak çocuğun var olan potansiyelini ortaya çıkarmayı hedefleyen bu eğitim sayesinde çocuk bulunduğu

kültürü ve toplumu tanır. Çocuğun topluma uyum süreci de bu sayede başlamış olur. (Akçamete, Kayhan, şen, 2012).

Çocuğun eğitimi okula başlamasıyla birlikte daha sistemli, programlı ve uzman rehberliğinde gerçekleşmeye başlamıştır. ocuk ilk defa ailesi dışında sosyal bir çevreye okul ortamında girer ve sosyal deneyimleri için bu ortamda ona fırsatlar sunulur. Çocuğun soru sorma ve keşfetme çabası erken çocukluk eğitimi kurumlarında sistematik ve programlı bir şekilde evre olanakları ve ğretmen desteğiyle sağlanır. Çocuğun almış olduğu okul öncesi eğitimin çocuğu merkeze alan bir bakış açısına sahip olması ve çocuğun gelişimini destekleyici nitelikte olması son derece önemlidir. (Koçyiğit, 2012).

Daha rahat bir ortam ve kendini gerçekleştirebileceği fırsatlar sunan erken çocukluk eğitimi sayesinde çocuklar akranlarıyla etkileşime geçerek paylaşma, iş birliği, rekabet duygusu, topluluk içine dahil olarak yaşama, empati kurma, kendi duygularını düzenleme gibi birçok sosyal ve duygusal davranışları deneyimleyerek öğrenirler (Başal, 2003).

Çocuğun erken çocukluk döneminde girdiği bu sosyal ortamda aldığı eğitim hayatı boyunca kullanacağı sosyal becerilerinin temelini atar. Bu yüzden okul öncesi eğitimin çocuğun sosyal becerilerini destekleyici nitelik taşıması önemlidir. Zaman içerisinde ortaya çıkan farklı eğitim felsefeleri beraberinde yeni eğitim programları ve farklı yaklaşımlar getirmiş olsa da tüm yaklaşımlarda temel becerilerin edinimi ve çocuğun sosyalleşmesi önemli yer tutar (Tepeli, Yılmaz, 2012).

Çocuklar okulda zaman zaman problem davranışlar gösterebilmekte ya da akranlarının bu tür davranışlarına maruz kalabilmektedirler. Saldırđan davranışlar sergileme, alay etme ve zorbalık okul öncesi dönemde en sık karşılaşılan problem davranışlardır. Bağırma, ağlama ve öfke gibi duygusal tepkiler de bu dönemdeki çocuklarda görülebilmektedir. Okul bu tür davranışların en iyi gözlemlenip müdahale edilebileceği yerdir. Bu dönemde özellikle öğretmenlerin iyi birer gözlemci olarak bu durumları belirleyerek bu davranışlara müdahale etmeleri ve çözüm bulmaları gerekir. Öğretmenin değerlendirmeleri ve çocuğun eğitimindeki rolü çocuğa istenilen davranışların ve becerilerin kazandırılması açısından çok önemlidir (zbey, Alisinanoğlu, 2009).

Okulda öğretmen ve akranlarla kurulan iletişim sayesinde çocukta sosyalleşme becerisi gelişir ve çocuk sosyalleşme yolunda ilerleme kaydeder. Okul öncesi eğitim kurumunda bir yetişkinden destek alan ve akranlarıyla etkileşimde bulunan çocuğun gelişim alanlarında ciddi ilerleme gösterdiği gözlenmektedir (Erbay, 2008).

Çocuğun gelişimi için kritik öneme sahip erken çocukluk eğitimi tek bir program ya da müfredat çerçevesinde verilmemektedir. Erken çocukluk eğitimine farklı bakış açıları ve bu alanda farklı felsefi temellerin bulunmaktadır. Çocuğun ihtiyaçlarını, gelişimini ve önceliklerini göz önünde bulundurarak ortaya atılan farklı fikirler ve yaklaşımlar farklı erken çocukluk eğitimi programlarını da beraberinde getirmiştir (Tepeli, Yılmaz, 2012).

2.6. Montessori Yaklaşımı

Montessori Yaklaşımı'nın temellerini atan ve yayılmasını sağlayan kişi Maria Montessori'dir. Maria Montessori 1870'te İtalya'da doğmuştur. 1896'da Roma Üniversitesi Tıp Fakültesi'nden mezun olan ülkesindeki ilk kadın doktorlardan biridir (Parker, 2007).

Montessori, asistan olarak psikiyatri kliniğinde çalıştığı yıllarda klinikte ruh hastalarıyla birlikte bulunan zihinsel engelli çocuklar ilgisini çekmiş ve onlarla çalışmalar yapmaya başlamıştır. Yaptığı çalışmalar sırasında klinikte tedavi gören çocukları gözlemlemiş ve Itard ve Seguin'in çalışmalarını da inceleyerek bu çocukların eğitimine yön vermiştir (Lillard, 2013, 108-110). Maria Montessori bu çocuklarla yaptığı çalışmalar neticesinde zihinsel engelli çocukların özel bir ortama ihtiyaç duyduklarını saptar ve zekâ geriliği olan çocuklar üzerinde çalışmalar yapar ve bu çalışmaların onların ilerleme kaydetmelerini sağladığını görür. Zihinsel engelli çocuklar üzerinde uyguladığı yöntemlerin normal gelişim gösteren çocuklar üzerinde de etkili olacağını düşünerek 1907 yılında Çocuk Evi'ni (Casa Dei Bambini) kurar. Burası Montessori için araştırma ve gözlemler yapacağı bir laboratuvar görevi görmüştür (Çakıroğlu Wilbrandt, 2013).

Montessori, çocukların zihinsel öğrenme süreçlerini, bilgiyi kullanma yöntemlerini ve kavramları zihinsel olarak düzenleme biçimlerini açmış olduğu Çocuk Evi'nde gözlemleme fırsatı bulmuştur (Bayram, 2014). Daha sonraki yıllarda başka çocuk evleri de açmıştır. Buralarda aileleri tarafından ihmal edilen çocukların öğrenmeye

istekli ve hevesli çocuklar olarak yetişmesine olanak sağlamıştır. Çocukların bu evlerde günlük yaşamda kendi ihtiyaçlarını karşılayacak becerileri kazanırken ve akademik bilgileri öğrenirken neşeli olduklarını ve bunları büyük bir hazla yaptıklarını gözlemlemiştir (Schafer, 2006, 152-153).

Çocukların bu okullardaki materyallerle çalışırken çevreleriyle ilgilenmediklerini ve uzun süre boyunca bir materyale odaklanarak onu tamamladıklarını gözlemlemiştir. Çocuklardaki bu çalışmayı tamamlama ve odaklanma sürecinin onlardaki sorumluluk duygusunu geliştirdiğini ve öğrenmeye olan heveslerini doğrudan etkilediğini belirlemiştir (Bayram, 2014).

Çocuklarda çok büyük etkilere sahip Montessori okulları daha sonraki yıllarda başta Hindistan olmak üzere pek çok ülkede yayılmaya başlamıştır. Maria Montessori bu ülkelerde açılan okulların birçoğuyla da bizzat kendisi ilgilenmiş ve hem çocuklar için geliştirdiği eğitim yaklaşımı hem de barış eğitimine yaptığı katkılardan dolayı Nobel Barış ödülüne aday gösterilmiştir. 1952 yılında Hollanda'da yaşamını yitiren Montessori geride dünya üzerinde pek çok ülkeye yayılmış Montessori okullarını ve kendi adını taşıyan eğitim metodunu bırakmıştır (Sarıkaya, 2018).

Montessori eğitim yaklaşımı, Maria Montessori tarafından belirli bir eğitim felsefesi etrafında geliştirilmiştir. Maria Montessori bu eğitim yaklaşımını oluştururken Pestalozzi, Hard, Frobel ve Seguin gibi birçok eğitimci ve filozofun çalışmalarından ve erken çocukluk eğitimi hakkındaki görüşlerinden etkilenmiştir. Özellikle Rousseau'nun çocuk merkezli ve çocuğa saygıyı temel alan görüşü onun düşünceleri üzerinde etkili olmuştur (Korkmaz, 2005).

Maria Montessori çocuğun gelişimi ve bazı temel becerileri elde etmesi için önemli üç önemli temel evreden bahseder. Bunlar; bilinçsiz (0-3) ve bilinçli (3-6) olarak ikiye ayrılan fizyolojik ve duyuşal olarak çocuğun gelişiminin çok hızlı olduğu birinci evre (0-6 yaş), soyut kavramların da anlamlandırılmaya başlandığı ikinci evre (6-12 yaş) ve çocukların sosyal olayları ve yaşadıkları toplumu anlamaya başladıkları üçüncü evre (12-18 yaş)'dır. Montessori eğitim felsefesi bu evreler çerçevesinde şekillenmiştir (Durakoğlu, 2010).

Okul öncesi dönem çocukları için geliştirilen çalışmalarda çocuk merkezli bir anlayışa ve gerçek yaşam deneyimlerine yer verilmiştir. Bu eğitim felsefesine göre çocuklar

doğal ortamlarında gerçek deneyimler edinirler ve bu deneyimler sayesinde öğrenirler (Topbaş, 2013, 71).

2.6.1. Montessori Erken Çocukluk Eğitimi

Montessori erken çocukluk eğitimi, gerçek yaşam deneyimlerini temel alan bir eğitim metodudur. Çocukların yaş özellikleri, merakları ve bireysel ilgi alanları bu eğitim felsefesinde önemli yer tutar (Sarıkaya, 2018).

Montessori, kurduğu eğitim sisteminin geleneksel eğitim sistemlerinden farklı olarak çocuğun sosyalliğini sağladığını söyler. Ona göre geleneksel eğitim sistemi çocukları yalnız ve bencil olmaya özendirirken çocuğa akranlarıyla rekabet ederek kazanmayı öğretir. Montessori yaklaşımı ise çocukları başkalarına yardım etme ve iş birliğine teşvik eder. Montessori yaklaşımında çocuğa sabır, paylaşma, saygı ve prososyal davranışların kazandırılması amaçlanır. Montessori anasınıflarında her materyalden birer adet vardır ve çocuk bu yolla sabretmeyi ve beklemeyi öğrenir. Bazı çalışmaları bir ya da birden fazla arkadaşıyla yaparak arkadaşlarıyla iletişime geçme, yardımlaşma ve iş birliği içinde çalışma becerilerini geliştirir (Kayılı, Arı, 2011). Montessori Yaklaşımında yer alan “Barış İlkesi” de çocukların arkadaşlarıyla girdiği çatışmalara çözüm bulabilmesini ve arkadaşlarıyla iyi ilişkiler geliştirmesini destekler. Çocuklar bir çatışma ya da anlaşmazlık durumunda yaşadıkları problemleri birlikte konuşarak ve birbirlerini anlayarak saygı çerçevesinde çözmeyi öğrenirler (Durakoğlu, 2010).

Montessori felsefesinin iki temel ögesi vardır, bunlar eğitim materyalleri ile zenginleştirilmiş çevre ve bu ortamı çocuklar için hazır hale getiren öğretmendir (Lillard, 2013, 93).

Çevre, çocukların gelişiminde ve öğrenmesinde önemli yer tutar. Çocuğun kişiliğini geliştirebileceği, içinde özgür hissedebileceği ve farklı materyaller sayesinde öğrenmesini somut olarak destekleyebileceği bir ortamda bulunması onun hem kişiliğinin gelişmesine hem de akademik olarak öğrenmelerine olanak sağlar. Sınıfta çocuk kendisi için tasarlanmış olan materyallerden istediğiyle çalışma imkanına ve sınıfta özgürce hareket edebilme olanağına sahiptir, bu sayede kendini güvende ve özgür hisseder (Lillard, 2013, 93-105).

Montessori eğitiminde sınıfta kullanılan özel tasarlanmış materyaller ilgi çekici, çocukların bireysel öğrenmelerini destekleyici, hata kontrolüne sahip ve bağımsızlık duygularını destekleyici nitelikte olmalıdır. Bu sayede çocuklar kendi hatalarını fark

edebilir ve başarısızlık duygusu hissetmeden kendi hatalarını düzeltebilirler (Potts, 2007). Maria Montessori çocuğun eline verilmeyen hiçbir şeyin aklına koyulamayacağına da değinir. Çocuğun duyu organlarını kullanmasının ve somut deneyimler yaşamasının onlar için önemini vurgular. Çocuk, eğitim sürecinde aktif olarak yer alır ve somut deneyimleriyle öğrenir (Şen, 2014).

Öğretmen, Montessori sınıflarında çocuk için uygun çevreyi hazırlayan ve sınıf içinde gözlemler yapan bir rehber konumundadır. Montessori sınıflarında genellikle birden fazla öğretmen bulunur. Öğretmen, çocuğun öğrenmesine doğrudan müdahale etmez ve eğitimde çocuk merkezli bir anlayışı benimser. Montessori eğitim felsefesine göre çocuğa verilen eğitim sistematik, aşamalı, gözleme ve gerçek yaşam deneyimlerine dayalı, çocuğun ileriki yaşamına bir hazırlık sürecidir (Durakoğlu, 2010).

Montessori yönteminin temel ilkeleri de bu eğitimin çocuk için önemini gösterir. Bu ilkeler dikkate alınarak çocuğa verilen eğitim sayesinde çocuk hem çevresini hem de kendisini keşfeder (Keçecioğlu, 2015).

2.6.2. Montessori Erken Çocukluk Eğitiminin Temel İlkeleri

Montessori eğitim felsefesinin başlıca temel ilkeleri; emici zihin, duyarlılık dönemleri, hazırlanmış çevre, alıştırmanın tekrarı ve özgür seçim, dış ödüllerden kaçınma, akranlarla ve onlardan öğrenme ve dikkatin polarizasyonudur (Kayılı, Arı, 2011; Keçecioğlu, 2015).

2.6.2.1. Emici Zihin

Emici zihin çocuğun bilgileri özümseyerek öğrenmesini sağlayan bilinçdışı zihindir. Çocuk doğduğu andan itibaren çevresindeki her şeyi kaydettiği bir emici zihne sahiptir. Bu zihin çocuğa gördüğü ve deneyimlediği her şeyi doğrudan beynine kaydetme imkânı sunar. Yeni doğan çocuklarda bu sayede hızlı bir öğrenme gerçekleşir (Durakoğlu, 2010).

Erken çocukluk döneminde çocukta gelişen dil öğrenme de emici zihin sayesinde gerçekleşir. Çocuk duyduğu kelimeleri ve cümleleri emerek kaydeder ve konuşmaya başlaması da bu kaydettiği kelimeler sayesinde olur. Çocuğun bu dönemde öğrendiği kavramlar, sözcükler ve konuşma kalıpları onun belleğinde kalıcı bir şekilde yer eder. Maria Montessori çocuğun yeni öğrenmelere açık olduğu bu dönemde ona farklı deneyimler yaşatılmasının zihinsel gelişimi açısından çok önemli olduğunu vurgular ve çocuğun

bir sünger gibi çevresindekileri ayırt etmeksizin emdiğinden bahseder. Montessori'ye göre emici zihin çocuğun sahip olduğu üstün bir yetenektir ancak bu yeteneğin bilgiye dönüşmesi için çocuğun deneyim ve tecrübelerle ihtiyacı vardır (Montessori, 2015, 32-35).

2.6.2.2. Duyarlılık Dönemleri

Duyarlı dönemler ya da bir diğer ifadeyle kritik dönemler olarak adlandırılan dönemler çocuğun çevresindeki bir özelliğe yoğunlaştığı ve o özellikteki ilerlemesinin en yüksek düzeyde olduğu zaman dilimleridir. Çocuk bu dönemlerde belirli zamanlarda belirli eylemlere ilgi duyar ve bu süreci tamamladığında o eyleme olan ilgisi de söner. Çocuğun ilgisi olan alanda ilerlemesi desteklenmeli ve ona kendisini ve duyarlı olduğu alandaki yeteneklerini keşfetmesi için olanaklar sağlanmalıdır (Lillard, 2013, 69-70).

Maria Montessori çocukların her yaşta belirli bir alana ilgisi olduğunu belirlemiş ve yaşlara göre duyarlılık dönemlerini şu şekilde sıralamıştır;

- Duygusal deneyimler (0-3 yaş arası)
- Dil yetisinin gelişimi (1.5-3 yaş arası)
- Küçük cisimlere ilgi, kasların eş güdümü ve gelişimi (2-5 yaş arası)
- Duygusal becerilerin etkinleşmesi ve büyüklerin etkisine karşı duyarlılık (3-6 yaş arası)
- Yazı (3.5-4.5 yaş arası)
- Dokunma duyusu (4-4.5 yaş arası)
- Okuma (4.5-5.5 yaş arası) (Başal, 2005, 61).

2.6.2.3. Hazırlanmış Çevre

Maria Montessori çocuğun zihinsel ihtiyaçlarını karşılayacak ve kendini özgür hissedebileceği bir ortamın çocuğun gelişimi için çok önemli olduğunu vurgulamaktadır. Çocuğun yaşına ve boyuna uygun ilgi çekici materyaller ile düzenlenmiş bir ortamın hazırlanması ve bu ortamdaki düzenin çocuğa kazandırılması çok önemlidir. Montessori sınıfları genellikle başta ahşap materyaller olmak üzere zarif ve güzel malzemeler kullanılarak ve çocuğun ihtiyaçları düşünülerek hazırlanmış sınıflardır. (Çakıroğlu Wilbrandt, 2008).

Montessori sınıflarında çocukların yaş özellikleri dikkate alınarak hazırlanmış materyaller çocuğun boyuna uygun raflara basitten zora ve soldan sağa doğru düzenli bir şekilde yerleştirilmiştir. Montessori materyalleri hata kontrolüne sahiptirler ve bu çocuğa bir yetişkinin yardımı olmadan da kendi kendine hatasını fark etme ve düzeltme imkânı sağlar (Yiğit, 2007).

Her materyalden yalnızca bir adet bulunan sınıflarda çocuklar sabretmeyi, beklemeyi ve paylaşmayı öğrenirler. Sınıfta her şeyin belirli bir yeri vardır ve çocuklar materyalleri zorlanmadan bulabilirler. Bu, onlara hem kendilerini güvende hissetmelerini sağlar hem de arama zahmetine girip sıkılmadan ve zaman kaybetmeden çalışma imkânı sunar. Montessori sınıflarında çocuğa bu hazırlanmış ortamı sunma görevini ise öğretmen üstlenmiştir (Durkaya, 2019).

2.6.2.4. Dış Ödüllerden Kaçınma

Maria Montessori çocuğun öğrenme konusunda içsel bir motivasyona sahip olduğunu, ödül ve cezaların ise çocukta zorlama bir çabayı teşvik ederek doğal gelişimlerini engellediğini belirtir (Lillard, 2018, 247-248). Montessori sınıflarındaki hata kontrolüne sahip materyaller sayesinde çocuk herhangi bir uyarıya gerek duymadan kendi hatasını fark edebilir ve kendi iç disiplini oluşturabilir. Çocuk tek başına, seçtiği materyale yoğunlaşarak ve kendini dışsal etkenlerden soyutlayarak çalışmasını tamamlar. Bu süreçte dış dünyayla bağını koparır ve herhangi bir maddi ödül beklemeden çalışma döngüsünü tamamlar. “Normalleşme” olarak adlandırılan bu durum çocuğun gelişimi ve öğrenmesi için son derece önemlidir (Montessori, 2015, 286).

Montessori’ye göre geleneksel eğitim sistemlerinde ödül ve cezanın kullanılması çocuğu, arkadaşlarıyla yardımlaşmak yerine rekabete yönlendirmektedir ve çocuğun iyiye olan eğilimini köreltmektedir (Durakoğlu, 2010). Ona göre çocuklara yapılan anlık düzeltmelerin ya da pekiştireçlerin de çocuk üzerinde olumsuz etkileri vardır. Hata düzeltildiğinde çocuğun dikkati hataya yönelirken; “aferin”, “bravo” gibi dönütler vermek de çocuğu dış ödüllere yönlendirmiş olur (Öztürk Samur, 2012). Montessori eğitim yaklaşımında çocuğa bireyselliğini kazandırmak esas alınır ve ödül ve ceza yerine çocuğun içsel motivasyon ve disiplini destekleyici bir tutum izlenir (Keçecioğlu, 2015).

2.6.2.5. Akranlarla ve Onlardan Öğrenme

Montessori eğitiminde karma yaş eğitimi önemsenir ve sınıflarda 2.5 ile 6 yaş arasındaki çocuklar aynı ortamda eğitim görürler (Şener, 2012). Çocukların yaşlarının farklı olması büyük olanların sosyal ve akademik alanda küçüklerin gelişimlerini desteklemelerine ve onlara yardımcı olmalarına olanak sağlar (Öztürk Samur, 2012). Küçük çocuklar büyükleri izleyerek çalışmaların nasıl yapıldığını öğrenirler ve büyükler de küçüklere yardımcı olarak yardımlaşma ve iş birliği konusunda kendilerini geliştirirler. Bu sınıflarda çocuklar bireysel çalışmalar yaptığı gibi kendi yaş gruplarıyla birlikte küçük gruplar halinde çalışmalar da yaparlar. Bu durum, çocukların sosyal olarak kendilerini geliştirmelerine ve arkadaşlarıyla iyi ilişkiler kurmalarına olanak sağlar (Keçecioğlu, 2015).

2.6.2.6. Dikkatin Polarizasyonu

Maria Montessori üç altı yaş aralığındaki çocuklarla yaptığı araştırmalarında çocukların bu yaşlarda olağanüstü bir konsantrasyon ve dikkat yeteneğine sahip olduklarını saptamıştır. Bir gözleminde üç yaşındaki bir kız çocuğunun tüm müdahalelerine rağmen elindeki kulplu silindirlerle olan çalışmasına devam ettiğini gözlemlemiş ve çocuğun dikkatini bu denli yoğunlaştırabilmesi karşısında şaşkınlığını dile getirmiştir (Yiğit, 2008).

3-6 yaş grubundaki çocuklar çalışmalarını yaparken bir materyale odaklanırlar ve onu tamamlamaya kadar etraflarında olup bitenle ilgilenmeden dikkatlerini yaptıkları işe verirler (Durakoğlu, 2010). Bu sürece dikkatin polarizasyonu ya da diğer bir ifadeyle dikkatin yoğunlaşması denir. Bu, Montessori eğitim felsefesinin temel unsurlarından biridir. Çocuğun sınıfta yaptığı tüm çalışmalar bu ana unsur üzerinden düşünülerek tasarlanır. Sınıf ortamı sadeliği ve düzeni ile çocuğun dikkatini yoğunlaştırmasını kolaylaştırır. Odaklanması sayesinde çocuk kimseye ihtiyaç duymadan özgür bir şekilde eğitim görebilir (Arslan, 2008).

2.7. Waldorf Yaklaşımı

Waldorf yaklaşımının kurucusu Rudolf Steiner, 1861 yılında Kraljevec'te doğmuştur. Matematik ve bilimle uğraşan Steiner ruhanilikle de ilgilenmiştir. Ruhani dünyayla ilgili insanları bilgilendirmek ve ruhaniliği hissedemeyenlere bu konuda yardım edebilmek için bir yöntem arayışı olmuştur. Steiner bu yöntemi geliştirirken

Goethe'nin ruhanilikle ilgili çalışmaları ve ruhani gözlemlerinden de etkilenmiştir (Koca, 2015).

Steiner, 1902 ve 1913 yılları arasında ruhanilikle ilgili çalışmalar yapan Teosofik Topluluğuna katılmış ve burada ruhani gelişimini ilerletmiştir (Easton, 1980). Bu topluluk insanları ruhani manada geliştirmek ve bilgilendirmek amacıyla kurulmuştur. Steiner ve bu topluluğun bazı yeleri daha sonraki yıllarda bu topluluktan ayrılarak Antroposofik Topluluğu adında yeni bir topluluk oluşturmuşlardır. Waldorf yaklaşımı da bu topluluğun sahip olduğu felsefi ve mistik görüşleri temel alan antroposofik bakış açısını benimser (Koca, 2015).

Antroposofi, bireyi bilge bir varlık olarak ele alır ve her bir bireyin kendi gelişimi üstünde önemli bir etkisi olduğunu savunur. Antroposofi felsefesine göre çocuğun kişiliği ve eğilimleri üzerinde içinde bulunduğu toplum, kültür ve sosyal çevrenin etkisi büyüktür (Whedon, 2007). Antroposofi bilimi çocuğun ruhunun nelere ihtiyaç duyduğunu eğitimciler ve ebeveynlere anlatmaya çalışmıştır. Steiner geliştirdiği antroposofi öğretisine dayalı eğitim anlayışıyla, çocuğun içinde gizli gler ve yetiler barındırdığını, bunların keşfedilebilmesi için insanın doğasını anlamaya çalışmak ve derinlerine inmek gerektiğini belirtir. Derinlere inmeden yzeyssel olarak elde edilen bilgi güvenilir ve kesin değildir ancak insan doğasının niteliğine varılarak onun hakkında bilgi sahibi olunabilir.

Steiner, yaşamı bir bitkiye benzetmiş ve sadece bir bitkinin yapraklarından açacağı çiçekler ve meyveleri hakkında bilgi sahibi olunamayacağını ve bunun için o bitkiyi çok iyi tanıyan bir kişiye ihtiyaç olduğunu, aynı şekilde insan yaşamının da geleceğe dönük gizil yetiler ve gleri içinde barındırdığını savunmaktadır (San, 2016, 172-175).

Steiner, bireyin eğitimini açıklarken “insanoğlunun  doğumu” ve “ kat insan” prensiplerini ortaya koymuştur. İnsanın dünyaya geldiği fiziksel doğumu “ilk doğum”, dünyevi diğer bir ifadeyle eterik beden dünyaya geldiği doğumu “ikinci doğum” ve ergenlik çağında meydana gelen astral beden oluşumunu ise “nc doğum” olarak adlandırmıştır (Steiner, 1965). Steiner üç kat insan kavramını ise insanın istek, hissetme ve düşünme gibi ruhun ve beden dn unsurları ile olan ilişkisi olarak tanımlamıştır. Ona göre ruhun da beden gibi beslenmesi gerekir ve çocukluk yıllarından başlanarak ruhun doyurulması için çalışılmalıdır (Almon, 1992)

Steiner’a göre insan bunların dışında, yüksek insan ruhunun taşıyıcısı olarak kabul edilen “ben bedeni”ne sahiptir. “Ben” kavramı “ego” olarak tanımlanabilir. İnsan “ben” diyerek kendisini tanıtmaya başladığında bireyselleşir ve kendini diğer tüm insanlardan ayırtmış olur. Kendini geliştirmeyi başarabilmiş insan “ben” kavramıyla sadece sahip olduklarını değil aynı zamanda tatmin edebildiği arzularını ve bastırması gereken ihtiraslarını da belirler (Steiner, 2009, 10-15). Antroposofik bakış açısı çocuğun iyi bir şekilde gelişim gösterebilmesi ve ruhsal olarak kendisini geliştirebilmesi için ilk yedi senenin çok önemli olduğunu vurgular. Bu dönemde irade, bilinç ve hissetmenin sağlıklı bir ilerleyiş göstermesi çocuğun ileriki hayatını da olumlu etkiler (Almon, 1992).

2.7.1. Steiner’in Gelişim Aşamaları

Steiner, ruhsal ve fiziksel gelişimi açısından çocuğun gelişimini üç evrede incelemiştir. Bu evreler şunlardır; fiziksel bilinçlilik aşaması (0-7 yaş), algısal bilinçlilik aşaması (7-14 yaş) ve entelektüel bilinç farkındalığı aşaması (14 yaş ve üzeri) (Koca, 2015).

2.7.1.1. Fiziksel Bilinçlilik Aşaması

Çocuğun gelişiminin ilk evresi olan fiziksel bilinçlilik aşaması çocuğun yaşamının ilk yedi yılını kapsar. Steiner, bu dönemde çocukta oluşan değişim ve gelişimlerin onun ileriki hayatı için çok önemli olduğunu vurgulamaktadır. Çocuk bu evrede dik durma, yürüme, yemek yeme ve konuşma gibi becerileri kazanarak bağımsız olmaya başlar (Lopata, 2000). Bu dönemde edindiği ahlaki ve zihinsel gelişim de onun ileri hayatında da önemli rol oynar. Çocuk, bu dönemde etkileşimde bulunduğu yetişkinlerden taklit yoluyla pek çok şey öğrenir bu yüzden çocukla etkileşim halindeki yetişkinlerin söz ve davranışlarında çok dikkatli olmaları gerekir. Bu dönemde üç yaş kritik öneme sahiptir. Üç yaşına kadar çocuğun etrafındaki kişileri gözlemleyip yaptığı taklitler bilinçsizcedir ancak üç yaşından sonra çocuk bilinçli bir şekilde çevresindeki yetişkinleri taklit etmeye ve benliğini tanımaya başlar (Waterson, 2006; Carlgren, 2008).

0-7 yaş arasında çocuğun hayatındaki en önemli unsurlardan biri oyundur. Çocuk, oyun sayesinde hareket eder, el-göz koordinasyonu gelişir ve fiziksel gelişimi ilerler. Bunun yanı sıra, çocuk oyun oynayarak arkadaşlık kurma ve problem çözme gibi ileriki hayatında etkili olacak sosyal becerileri de öğrenir. Waldorf yaklaşımında oyun,

çocuğun yetişkin gibi davranmasının bir yoludur. Çocuk oynadığı oyunlarda yetişkin dünyasına ait dikiş dikme, resim yapma, yemek pişirme ve hikâye dinleme ve canlandırma gibi pek çok aktiviteyi yapar (Edmunds, 1987).

2.7.1.2. Algısal Bilinçlilik Aşaması

Algısal bilinçlilik aşaması, 7-14 yaş aralığını kapsayan çocuğun ikinci gelişim aşamasıdır. Çocuk bu evrede görsel olarak düşünmeye başlar ve olayları anlamlandırabilir. Bu evreye “duygusal periyot” adı da verilir. Bu dönemde çocuğun hayal gücü uyanır ve çocuğa bu dönemde sanat eğitimi verilmesi gerekir. Steiner, çocuğa artık bu evrede matematik, okuma-yazma, bilim gibi akademik bilgilerin öğretilebileceğini ancak bunun kuru bir şekilde yapılması yerine öğretilecek konuların sanatsal bir şekilde verilmesi gerektiğini belirtmiştir. Çocuğun sanatsal yönü öğretmen tarafından geliştirilir ve hayal dünyasının gelişimi desteklenir (Mollet, 1991).

2.7.1.3. Bilinç Farkındalığı Aşaması

Steiner’a göre entelektüel bilinç farkındalığı aşaması bireyin gerçekliği araştırdığı ve analitik düşünerek kendi öz disiplin ve bağımsızlığını kazandığı evredir. Bireyin duygusal, zihinsel ve fiziksel gelişimi bir bütün olarak ele alınır ve birey bu evrede artık soyut olarak düşünme ve anlama becerisine sahiptir. Artık ergenlik çağından yetişkinliğe geçiş evresinde olan birey kendi kararlarını verebilecek ve kendi başına çevresindeki olayları yargılayabilecek olgunluktadır. Kişisel bilinç gelişimi fiziksel gelişimine paralel olarak ilerlemiş ve birey özgürlüğüne kavuşmuştur (Kotaman, 2009). Birey 21 yaşına geldiğinde ise duygusal, fiziksel ve düşünsel olarak tam anlamıyla olgunluğa erişmiştir (Barnes, 1980).

2.7.2. Waldorf Erken Çocukluk Eğitimi

Steiner’ın felsefi temeli üzerine ilk Waldorf okulu 1919 yılında Almanya’nın Stuttgart kentindeki Waldorf Sigara Fabrikasında çalışan işçilerin çocukları için kurulmuştur (Onur, 2004). Waldorf eğitiminin temel amacı çocukların kendilerini ve dünyayı anlamaları ve belli bir kültüre ya da millete üye olmak yerine değişik kültürleri de tanımaları ve “dünya vatandaşı” olarak yetişmeleridir. Etkinliklerde kullanılan farklı kültürlerle ait masallar ve oyunlar da çocukların dünya vatandaşı olarak yetişmelerine katkı sağlamaktadır (Schmitt Stegman, 1997).

Waldorf erken çocukluk eğitimi yaklaşımında çocuklar kültürler ve dünyadaki insanlar hakkında bilgi sahibi olurlar. Waldorf okullarında farklı yaş gruplarından çocuklar yaşadıkları deneyimler sayesinde edindikleri tecrübelerle öğrenirler. Çocuğun keşfedilmemiş yeteneklerini ortaya çıkarmak ve öğrenmeyi, çocuğun kendini ve dış dünyayı keşfederek sağlamak esas alınır. Çocuğun kalp, akıl ve yetenekleri yoluyla eğitilmesi ve üretkenliğini arttırmakla birlikte kendine güveninin desteklenmesi vurgulanır (Bayhan, Bencik, 2008).

Waldorf yaklaşımında çocukların öncelikle ruhsal olarak doyurulması amaçlanır ve çocuğa yaşam hakkında bilgi ve deneyim kazandırılır. Çocuk yaşamda aktif rol sahibidir. Çocuğun ruhunu doyurmak ve geliştirmek amacıyla uygulanan eğitim programında belli başlı öğeler bulunmaktadır. Bu öğeler şu şekilde sıralanabilir:

- Ritim duygusu, denge ve koordinasyonu geliştiren fiziksel aktiviteleri programa dahil etme,
- Yaşlara uygun olarak hazırlanmış sanatsal, fiziksel ve akademik sorumlulukları yapılan etkinliklerle tamamlama,
- Duyguları derinleştirici resim, hikâye ve drama etkinlikleri yapma,
- Somuttan soyuta doğru düşünmeyi geliştirme,
- İnsanlığın ortak birikimi olan dünyanın doğal harikaları ve kültürel ve tarihsel ilerleyişi hakkında bilgi edinme,
- Çocuklarda bulunan doğal yetenekleri keşfetme,
- Çevre, kültür, zaman ve şartlara uyum sağlama sürecinde ihtiyaç duyulan bilgi ve yetenekleri edinme,
- İş birliği yapma, nezaket, saygı ile başkalarına yardım etme ve sahip olunan insani değerleri ifade etmedir (Okutan, 2012).

Waldorf anasınıflarında doğallığa çok önem verilir ve plastik malzemeler kullanılmaz. Bunların yerine gerçek, doğal ve ahşap malzemeler kullanılır. 3-6 yaş aralığındaki çocuklar Waldorf okullarında birlikte eğitim alırlar. Öğretmenler çocuğun ruhsal ve sosyal olarak gelişiminden ve içindeki öğrenme sevgisini ortaya çıkarmaktan sorumludur. Waldorf sınıflarında öğretmen sanatçı, düşünür, şair ve müzisyendir. Öğretmen, çocukları sanatsal olarak destekler ve onlara öncü olur (Ruenzel, 2001).

Çocuklar, Waldorf anasınıflarında değerlendirmenin olmadığı onların yetenek ve ilerleyişlerine göre değerlendirildikleri bir ortamda eğitim alırlar. Waldorf okul öncesi

sınıflarında çocuklar akademik olarak bilgi öğrenmezler. Çocuklar anlatılan hikâye ve masallar, resim çalışmaları, yaratıcı oyunlar ve günlük yaşam aktiviteleriyle gerekli becerileri edinirler (Kotaman, 2009). Öğretmenlerin amacı çocuğun içinde bulunan öğrenme sevgisini ortaya çıkarmaktır. Çocuklar, iş birliği içerisinde herhangi bir yarış ve rekabet ortamına girmeden arkadaşlarıyla sosyal ilişkiler kurarak oyunlar oynar ve herhangi bir rekabet baskısına maruz kalmadan aile ortamına benzer bir atmosferde eğitim alırlar (Astley, Jacson, 2000).

2.8. MEB Okul Öncesi Eğitim Programı

Ülkemizde en yaygın olarak uygulanan okul öncesi eğitim programı MEB OÖEP'dir. Bu program ilk olarak 1989 yılında taslak olarak tasarlanmıştır. Ancak bu taslak program ezbere dayalı ve çocuğun sadece bilişsel gelişimini dikkate alan bir nitelik taşımaktadır. Bu program okul öncesi dönem çocuklarının duygusal, sosyal, dilsel, bilişsel ve psikomotor gelişimlerini desteklemek konusunda yetersiz kaldığı için 1994 yılında ilk resmi okul öncesi eğitim programı hazırlanmıştır. 2002 ile 2006 yılları arasında yapılan araştırmalar ve çocukların ihtiyaçları doğrultusunda farklı okul öncesi eğitim programları hazırlanmıştır (Kandır, Kurt, 2010, 78; MEB, 2002; MEB, 2006). 1994 ve 2002 yıllarında hazırlanmış olan programlar davranışçı yaklaşım, 2006 yılı eğitim programı ise yapılandırmacı ve çoklu zekâ yaklaşımı temel alınarak hazırlanmışlardır (Gelişli, Yazıcı, 2012).

2012 yılına gelindiğinde 36-48 aylık, 48-60 aylık ve 60-72 aylık olmak üzere üç farklı yaş grubunun gelişim özellikleri göz önünde bulundurularak hazırlanan kazanım ve göstergeleri de içerecek şekilde mevcut OÖEP revize edilmiştir (MEB, 2012). Günümüzde MEB'e bağlı okul öncesi eğitim kurumlarının çoğunda uygulanan program ise güncellenmiş olan 2013 OÖEP'dir.

2.8.1. MEB Okul Öncesi Eğitim Programı 2013

MEB (2013) Okul Öncesi Eğitim Programı, okul öncesi dönem çocuklarının sosyal, duygusal, motor, dil ve bilişsel alanlardaki becerilerini geliştirmek, Türkçeyi doğru ve güzel bir şekilde konuşmalarını sağlamak, çocuklara öz bakım becerilerini kazandırmak ve çocuğu ilkökula hazır hale getirmek amacıyla geliştirilmiştir (MEB, 2013).

Program çocuklarda gelişim alanlarında ortaya çıkabilecek yetersizlikleri önleyerek, çocukları hem gelişim alanları hem de verilmek istenen kazanımlar açısından en iyi düzeye çıkarmayı hedefler. MEB Okul Öncesi Programı çocukların gelişim düzeyleri ve bireysel özelliklerini göz önünde bulunduran ve onların gelişim alanlarının hepsinde gelişimlerinin en iyi şekilde olmasını amaçlayan “gelişimsel” bir programdır. Çocuğun daha önceden öğrendiği bilgilerin yeni bilgileriyle pekiştirilerek verildiği program, “sarmal” özellik gösterir ve “eklektik” bir modeldir (MEB, 2013).

MEB OÖEP, çocuk merkezlidir ve çocuğun süreç içerisindeki gelişimini önemser. Sınıflarda benzer gelişim özelliklerine sahip aynı yaş grubundan çocuklar birlikte eğitim alırlar MEB OÖE sınıflarında fen, kitap, blok, sanat ve müzik merkezi gibi öğrenme merkezleri bulunmaktadır (MEB, 2013). Çocuklar serbest oyun zamanlarında ilgi duydukları öğrenme merkezine yönelerek orada bulunan materyallerle oynamaktadırlar. Öğrenme merkezlerinde küçük gruplar halinde yardımlaşarak ve birbirleriyle etkileşime girerek oyunlar oynarlar. Sınıfta bulunan materyaller genellikle açık uçludur ve çocuklar bir materyali birden fazla amaç için kullanabilirler. Sınıfta raflarda düzenli bir şekilde bulunan materyaller genellikle çocuğun somuttan soyuta doğru öğrenmesini sağlayacak niteliktedir (Korkmaz, 2005).

Öğretmenin sınıftaki görevi oyunlarda ve etkinliklerde çocuklara rehberlik etmek ve onları yönlendirmektir. Öğretmen günlük planları oluşturarak çocuklarla o gün yapılacak etkinlikleri belirler. Etkinlik ve aktiviteler genellikle öğretmenin kontrolünde ve yönlendirmesiyle yapılır. Sınıflarda bir öğretmen bulunur ve çocuklar yapacakları etkinlikleri grup etkinliği olarak öğretmen kontrolünde yaparlar. Öğretmen süreç odaklı değerlendirmeler yapar ve çocukların öğrenme merak ve heyecanını artırıcı, kültürel ve evrensel değerleri de içeren etkinliklerle çocukların gelişimini destekler (MEB, 2013; Durkaya, 2019). Özellikle serbest oyun zamanları öğretmenin çocukları gözlemlemesi ve onların gelişimlerini görebilmesi için çok önemlidir. Öğretmen iyi bir gözlemci olarak sınıfta çocukları gözlemler ve gelişimlerini yakından takip eder (MEB, 2013).

2.9. Okul Öncesi Dönemde Sosyal Yetkinlikle İlgili Yapılan Araştırmalar

Okul öncesi dönemde çocukların sosyal yetkinlikleri ile ilgili Türkiye’de ve yurt dışında pek çok araştırma yapılmıştır. Bu araştırmalardan bazılarını bu bölümde yer verilmiştir.

Yavaş (2020) okul öncesi dönemdeki 5-6 yaş grubu çocuklarla yaptığı çalışmasında MEB ve Montessori okul öncesi eğitim programında eğitim alan çocukların değer düzeyleri ile sosyal yetkinlik ve davranışlarını incelemiştir. Toplam 525 çocukla yapılan çalışmada araştırma bulguları Okul Öncesi Değerler Ölçeği-Öğretmen Formu ve Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme-30 Ölçeği ile elde edilmiştir. Araştırma bulgularına bakıldığında Montessori OÖEP eğitim alan çocukların sosyal yetkinlik düzeylerinin MEB OÖEP eğitim alan çocuklardan daha yüksek olduğu ve işbirliği, paylaşım ve dürüstlük düzeylerinde de Montessori OÖEP eğitim alan çocukların daha yüksek puanlara sahip oldukları belirlenmiştir. Kızgınlık saldırganlık düzeylerine bakıldığında ise erkek çocuklarının kızlardan daha yüksek düzeyde oldukları ancak sosyal yetkinlik anlamında ise kızlar lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür.

Eğil Işık (2019) yaptığı çalışmada, okul öncesi dönem çocuklarının öğrenme stilleri, sosyal yetkinlik ve sosyal becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiş ve bunların cinsiyete göre değişkenlik gösterip göstermediğine bakmıştır. Araştırmada Hatay’da yaşayan 5-6 yaş grubundaki 188 kız ve 210 erkek olmak üzere toplam 398 çocuk yer almaktadır. Araştırma verilerini toplamak amacıyla “Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme (OSBED) Öğretmen Formu”, “5-6 Yaş Çocukları için Öğrenme Stilleri Formu” ve “Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme-30 (SYDD-30) Formu” kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre, okul öncesi dönem çocuklarının öğrenme stilleri ve sosyal beceri arasında ilişki olduğu saptanmıştır. Ayrıca öğrenme stilleri ile sosyal yetkinlik arasında da ilişki bulunmuştur. SYDD-30 ölçeğinin kızgınlık-saldırganlık alt boyutunda erkek çocukların kız çocuklarından daha yüksek puan aldığı belirlenmiştir.

Akaydın (2019), yapmış olduğu çalışmada demografik değişkenlere bağlı olarak babanın ebeveynlik stili boyutları ile çocuklarının sosyal yetkinlik ve davranışları arasındaki ilişkiyi araştırmaktadır. Araştırmada Ankara ve Çorum’da yaşayan 3-6 yaş arasındaki 102 kız ve 127 erkek olmak üzere toplam 229 okul öncesi eğitim alan çocuk yer almaktadır. Yapılan araştırmanın sonuçlarına göre kız çocuklarının sosyal yetkinlik puanlarının erkek çocuklarına göre daha yüksek olduğu ve yüksek gelir düzeyine sahip ailelerin çocuklarında kızgınlık-saldırganlık düzeyinin düşük gelirli ailelerin çocuklarına göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bunun yanı sıra baba ebeveynlik stillerine göre çocukların sosyal yetkinlik boyutlarına bakıldığında, yüksek

demokratik ebeveyn stiline sahip babaların çocuklarının sosyal yetkinlik puanlarının daha yüksek olduğu ve daha düşük kaçınma-geri çekilme puanına sahip olduğu bulunmuştur. İzin verici ebeveyn stiline sahip babaların çocuklarının ise diğerlerinden daha yüksek kaygılı-geri çekilme puanına sahip olduğu görülmüştür.

Yuvacı (2019), yaptığı çalışmada baba katılımı ile okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal yetkinlik ve davranış problemleri arasında nasıl bir ilişki olduğunu araştırmaktadır. Araştırmada “Baba Katılım Ölçeği (BAKÖ)” ve “Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme-30 Ölçeği (SYDD-30)” kullanılarak veri toplanılmıştır. Çalışmanın örneklemini 138 kız ve 155 erkek olmak üzere toplam 293 çocuk ile onların babaları oluşturmaktadır. Çalışma bulgularında davranış problemleri ile baba katılımı arasında, anne babanın öğrenim durumuna, cinsiyete, doğum sıralamasına ve gelir durumuna bağlı olarak anlamlı farklılıklar saptanmıştır. Sosyal yetkinlik düzeyinin ise çocuğun yaşı, cinsiyeti, anne babanın öğrenim durumu ve doğum sırası gibi etkenlere bağlı olarak anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir.

Uygun ve Kozikoğlu (2019) tarafından yapılan araştırmada 2017-2018 yılında okul öncesi eğitim kurumuna devam eden okul öncesi dönem çocuklarının sosyal yetkinlik davranışları incelenmiştir. Araştırmada ölçek olarak “Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme Ölçeği-30” kullanılmıştır. Toplam 521 çocuk ile yapılan araştırma sonuçlarına göre çocukların sosyal yetkinlik davranışlarını sıklıkla gösterirken, kızgınlık-saldırganlık ve anksiyete-içe dönüklük davranışlarını çok az sergiledikleri saptanmıştır. Erkek çocuklarının sosyal yetkinlik puanı kızların sosyal yetkinlik puanlarından daha düşük bulunurken kızgınlık-saldırganlık puanlarının daha yüksek olduğu ve anne babanın eğitim düzeyinin çocuğun sosyal yetkinliği üzerinde etkili olduğu saptanmıştır. Çocuğun kardeş sayısı arttıkça anksiyete-içedönüklük davranışlarında artış olduğu da araştırma bulgularındandır.

Dedeoğlu (2018) yaptığı çalışmasında Montessori programı ve MEB programında eğitim alan çocukların sosyal yetkinlik ve bilişsel gelişimlerini karşılaştırarak incelemeyi amaçlamıştır. Bu çalışma 2016-2017 eğitim öğretim yılında yapılmış olup çalışmanın deney grubunu 20 Montessori programında eğitim alan okul öncesi çocuğu oluşturmaktadır. Kontrol grubunda ise MEB programında okul öncesi eğitim alan 20 okul öncesi çocuğu yer almaktadır. Çalışmada toplamda 40 çocuk yer almıştır. Araştırmanın veri toplama araçları Marmara Gelişim Ölçeğinin alt ölçeği olan Bilişsel Gelişim Ölçeği ve Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme-30 (SYDD-30)

Ölçeğidir. Ölçekler her iki gruba da ön test ve son test olmak üzere iki defa uygulanmıştır. Araştırma sonuçları incelendiğinde bilişsel gelişim ölçeğinde kontrol grubu çocukların son test puanlarının deney grubundakilerden daha yüksek olduğu, Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme-30 Ölçeğinin alt boyutlarından alınan puanlar arasında ise deney ve kontrol grubu çocuklar arasında anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir.

Koçak (2018), 4-6 yaş aralığındaki okul öncesi dönem çocuklarıyla yaptığı çalışmada okul öncesi eğitime devam eden çocukların, sosyal yetkinlik, kızgınlık-saldırganlık ve kaygı-içe dönüklük düzeyleri ile annelerin ebeveynlik rollerine ilişkin benlik algısı arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmada 67 erkek ve 99 kız olmak üzere toplam 166 çocuk, çocukların anneleri ve öğretmenleri yer almıştır. Bu çalışmada Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme Ölçeği (SYDD) öğretmenlere; annelerin ebeveynlik rollerine dair benlik algılarını ölçmek amacıyla Ebeveyn Rolüne İlişkin Kendilik Algısı Ölçeği (ERKA) annelere uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına bakıldığında çocukların sosyal yetkinlik, kızgınlık-saldırganlık, kaygı-içe dönüklük düzeyleri ile annelerin ebeveynlik rolü benlik algıları arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmemiştir.

Sürmeli (2018), 5-6 yaş çocuklarının sosyal yetkinlik davranışlarını incelemiş ve sosyal yetkinlik davranışının nelerle ilişkili olduğunu araştırmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Kişisel Bilgi Formu” ve “Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme Ölçeği-30” kullanılmıştır. 204 okul öncesi öğrencisi ile yapılan araştırmanın sonuçlarına bakıldığında sosyal yetkinlik üzerinde çocuğun yaşının etkisi olduğu ve 6 yaş grubundaki çocukların sosyal yetkinlik puanlarının 5 yaştakilerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Araştırmada aynı zamanda cinsiyet değişkeninin de sosyal yetkinlik üzerinde rol oynadığı ve kız çocuklarına ait sosyal yetkinlik puanlarının erkek çocuklarından daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Karoğlu ve Ünüvar (2017) yaptıkları çalışmada okul öncesi eğitim alan 3-6 yaş grubu çocukların genel gelişim düzeyleri, sosyal becerileri ve davranışlarını çeşitli değişkenler açısından incelemişlerdir. 151 çocukla yapılan çalışmada, araştırma verileri çocukların anne, baba ve öğretmenleri ile görüşülerek ve çocuklarla yapılan çalışmalarla elde edilmiştir. Araştırma bulgularına bakıldığında yaş değişkenine bağlı olarak sosyal davranışlar anlamında farklılaşma görülmezken, büyük yaş grubu çocukların küçük yaş grubundaki çocuklara göre gelişim özellikleri ve sosyal beceriler

anlamında daha ileri düzeyde oldukları saptanmıştır. Çocukların gelişim özellikleri, sosyal becerileri ve sosyal davranışları cinsiyete bağlı incelendiğinde ise cinsiyet değişkenine bağlı herhangi bir farklılık bulunamamıştır.

Dereli İman, Danişman, Akin Demircan ve Yaya (2017), çocuklarla yaptıkları çalışmada Montessori yaklaşımının 3,5-5 yaş arasındaki çocukların sosyal yetkinlik ve davranışlarının ve duygu düzenleme becerileri üstündeki etkisini incelemişlerdir. Araştırmada deney grubunda 27 ve kontrol grubunda 28 olmak üzere toplam 55 çocuk yer almaktadır. Araştırma sonuçlarına bakıldığında Montessori eğitiminin 4-5 yaşındaki okul öncesi dönem çocukların sosyal yetkinliğini ve duygu düzenleme becerilerini olumlu yönde etkilediği görülmüştür.

Altun Nalbant (2016), yaptığı araştırmada 5 yaşındaki anaokuluna giden çocukların mizaç, sosyal yetkinlik özellikleri ve çaba sarf ederek kendini denetleme becerisi arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Bu çalışmada 22 erkek ve 18 kız olmak üzere toplam 40 öğrenci yer almaktadır. Araştırma verileri “Çocuklar İçin Kısa Mizaç Ölçeği”, Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme-30 Ölçeği” ve “Çaba Sarf Ederek Kendini Denetleme Bataryası” kullanılarak elde edilmiştir. Araştırma sonuçlarına bakıldığında çocukların mizaç, sosyal yetkinlik özellikleri ve çaba sarf ederek kendini denetleme becerisi arasında herhangi bir ilişki olmadığı bulunmuştur. Ayrıca cinsiyetin sosyal yetkinlik üstünde etkili olmadığı da araştırma bulguları arasındadır. İki veya daha fazla kardeş sahibi olan çocukların çaba sarf ederek kendini denetleme puanının kardeşi olmayanlara göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Ayrıca meslek sahibi olan annelerin çocuklarının sosyal yetkinlik puanlarının olmayanlara göre anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Bozkurt (2016), 4-6 yaş aralığındaki toplam 308 çocukla yaptığı çalışmada çocukların duyguları anlama becerileri ile sosyal yetkinlik, saldırganlık, kaygı düzeyleri arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırma verileri “Denham Duygu Anlama Testi” ve “Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme-30 (SYDD-30) Ölçeği” kullanılarak elde edilmiştir. Araştırmada sosyal yetkinlik, kızgınlık-saldırganlık ve anksiyete-içedönüklük alt boyutlarında çocukların aldıkları puanların cinsiyete göre farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Çocukların yaş değişkenine göre aldıkları puanlar incelendiğinde ise çocukların aldıkları puanlar sosyal yetkinlik alt boyutunda farklılık gösterirken kızgınlık-saldırganlık ve anksiyete-içedönüklük puanlarında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Çocukların duyguları anlama puanları ve sosyal yetkinlik,

kızgınlık-saldırganlık ve anksiyete-içedönüklük puanları arasında da anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Özkan ve Tozduman Yaralı (2016), yaptıkları araştırmada beş altı yaş çocuklarının bilişsel stilleriyle anksiyete-içe dönüklük, saldırganlık-kızgınlık ve sosyal yetkinlik düzeyleri arasındaki ilişkinin saptanması amaçlanmıştır. Bu araştırmada 72 kız ve 76 erkek olmak üzere toplam 148 tane Kırklareli’nde bulunan 5-6 yaş okul öncesi eğitim alan çocuk yer almaktadır. Araştırma verileri Kansas Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklar İçin Düşüncelilik-İçtepisellik Ölçeği, Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme Ölçeği-SYDD ve Kişisel Bilgi Formu kullanılarak elde edilmiştir. Araştırma bulgularına sonuçlarına bakıldığında çocukların sosyal yetkinlik düzeyleri ve bilişsel stilleri arasında ilişki olduğu saptanmıştır ancak saldırganlık-kızgınlık ve anksiyete-içe dönüklük ve bilişsel stilleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Araştırmada ayrıca hızlı doğrucu ve reflektif çocukların anksiyete-içe dönüklük, saldırganlık puanları diğerlerine göre daha düşük bulunurken sosyal yetkinlik düzeylerinde yavaş ve yanlış yapanların diğerlerinden daha düşük puana sahip oldukları belirlenmiştir.

Ural ve arkadaşları (2015) yaptıkları araştırmada 60-72 aylık 224 çocuk ile çalışmış ve araştırmada anne ve çocuk arasındaki bağlanma biçimi ile çocukların sosyal yetkinlik ve duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkiye bakmışlardır. Çalışmada veri toplama aracı olarak Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme-30 Ölçeği (SYDD-30), Duygu Düzenleme Ölçeği ve Oyuncak Öykü Tamamlama Testi kullanılarak veriler elde edilmiştir. Araştırma sonuçlarına bakıldığında annelerine güvensiz bağlanan çocuklarda güvenli bağlanan çocuklara oranla daha yüksek anksiyete-içe dönüklük düzeyine sahip oldukları saptanmıştır. Bunun yanı sıra erkek çocuklarında güvensiz bağlanma biçimi daha sık görülürken daha fazla kızgın-saldırgan davranış gerçekleştirdikleri saptanmıştır.

Keçecioğlu (2015), MEB Okul Öncesi Eğitim Programı ve Montessori yaklaşımında eğitim alan okul öncesi dönem çocukların sosyal becerilerini incelemiştir. Çalışma İstanbul’da yapılmış olup toplam 40 öğretmen ve 303 tane 5 yaşındaki okul öncesi çocuğu çalışmaya katılmıştır. Veri toplama aracı olarak Sosyal Beceri Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma bulgularına bakıldığında MEB programına göre eğitim alan okul öncesi dönem çocuklarının iletişim becerilerinin Montessori yaklaşımında eğitim alan çocuklara göre daha iyi olduğu görülmüştür. Ayrıca çocukların davranış

problemleri incelendiğinde MEB programına göre eğitim alan çocukların davranış problemlerinin Montessori yaklaşımına göre eğitim alan çocuklarından daha yüksek olduğu saptanmıştır. Araştırma sonuçlarına bakıldığında çocukların sosyal becerilerinin anne ve babanın eğitim durumu, annenin yaşı, ailenin gelir düzeyi ve çocukların okul öncesi eğitime devam etme sürelerine göre farklılaştığı da görülmektedir.

Jones, Greenberg ve Crowley (2015), 367 yüksek risk altındaki kontrol grubu ve 386 risk altında olmayan normal grupta yer alan toplam 753 çocukla yaptıkları ve yaklaşık 20 yılı kapsayan çalışmalarında okul öncesi dönem çocuklarının sosyal yetkinlik düzeylerinin onların ileriki hayatlarındaki eğitim, işsizlik ve suç oranı gibi birçok durumu etkileyip etkilemediğine bakmışlardır. Çocuklarla ilgili ilk veriler onlar anaokuluna başladığında alınmış ve daha sonra onlar 25 yaşına geldiklerinde de tekrar onlarla çalışma yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına bakıldığında anasınıfındaki prososyal becerilerin onların ileriki hayatlarındaki liseyi zamanında bitirme, üniversiteye devam etme, iş sahibi olma ve işte çalışma devamlılığı konularında etkili bir faktör olduğu ve bireyin yaşamını olumlu yönde etkilediği görülmüştür.

Çiftçi Topaloğlu ve Ogelman (2014), 4-5 yaş çocuklarıyla yaptıkları araştırmalarında, bu yaş dönemindeki çocukların sosyal yetkinlik, saldırganlık ve kaygı düzeyleri ile anne ve babalarının ebeveyn öz yeterlilik algıları arasındaki ilişkiye bakmıştır. Araştırmada 110 kız ve 117 erkek olmak üzere toplam 227 çocuk ve anne babası yer almaktadır. Araştırma verileri demografik bilgileri içeren Kişisel Bilgi Formu, Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme-30 Ölçeği ve Ebeveynliğe Yönelik Tutum Ölçeği kullanılarak elde edilmiştir. Araştırma sonuçlarına bakıldığında çocukların saldırganlık ve kaygı düzeyleri cinsiyete göre farklılık göstermezken sosyal yetkinlik puanlarında kızların erkeklerden daha yüksek sosyal yetkinlik puanına sahip olduğu görülmüştür. Annelerin ebeveyn öz yeterliği algıları mesleklerine göre anlamlı bir fark göstermiş olup annelerin ebeveynlik görevinden sağladıkları doyum çocukların sosyal yetkinlik düzeyleri zerinde etkili olmuştur.

Sezici (2013), yaptığı araştırmada “Sosyal Bilişsel Öğrenme Teorisi” ne temellendirilmiş oyun terapisinin okul öncesi çocukların sosyal, duygusal, davranış becerileri üzerindeki etkisini saptamayı amaçlamıştır. Bu araştırma 2012-2013 yılında Kütahya’da Nene Hatun Anaokuluna devam eden 79 öğrenci ile yapılmıştır. Öğrencilerden 39 tanesi deney 40 tanesi kontrol grubunda yer almış ve deney grubu

öğrencilere Oyun terapisine bağlı olarak “Oyun Hamuru Çalışma Programı” uygulanmıştır. Çalışmada ön test, son test ve tekrar test ölçümlerinde ölçek olarak Okul Öncesi Çocuğu ve Aileyi Tanılama Formu ve Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme–30 Ölçeği kullanılmıştır. Ön testte kontrol ve deney grubu arasında anlamlı bir fark yokken son test ve tekrar test ölçümlerinde Oyun terapisinin 4-5 yaş çocukların sosyal, duygusal ve davranış becerilerini arttırdığı saptanmıştır.

Özkafacı (2012), 6 yaş grubundaki 33 çocukla yaptığı çalışmasında annenin çocuk yetiştirme tutumu ile çocuğun sosyal beceri düzeyi arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Bu çalışmada annenin demokratik tutum alt ölçeğinden aldığı puanla çocuğun sosyal beceri düzeyi boyutunda aldığı puan arasında pozitif bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte annenin otoriter, aşırı koruyucu, izin verici çocuk yetiştirme tutumu alt boyutlarında aldıkları puanla çocuğun sosyal beceri düzeyi arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Annenin çocuk yetiştirme tutumu alt boyutunda ve çocuğun sosyal beceri düzeyi alt boyutunda aldığı puanların çocuğun cinsiyetine göre farklılık gösterip göstermediği incelendiğinde ise bu alt boyutlarda alınan puanların çocuğun cinsiyetine göre herhangi bir farklılık göstermediği belirlenmiştir.

Tepeli ve Yılmaz (2012) yaptıkları çalışmada Montessori yaklaşımı, MEB Okul Öncesi Eğitim Programı ve Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı Eğitim Programında eğitim alan okul öncesi dönem çocukların sosyal kural algılarını incelemişlerdir. Çalışmaya 60-66 aylık toplam 62 çocuk katılmıştır. Araştırma verileri Sosyal Kural Algısı Ölçeği’nin Sosyal Kural Algısı alt ölçeği kullanılarak elde edilmiştir. Araştırma sonuçlarına bakıldığında Montessori yaklaşımında eğitim alan çocukların diğerlerine göre Sosyal Kurallarda Otoritenin Yokluğu, Sosyal Kurallarda Ciddiyet ve Sosyal Kurallarda Ceza alt boyutlarında da yüksek puan aldıkları saptanmıştır. Montessori Eğitimi alan çocukların sosyal kurallar konusunda daha dikkatli oldukları ve bir otorite figürü olmasa bile kurallara uyma konusunda diğerlerine nazaran daha hassas davrandıkları saptanmıştır.

Lillard (2012), 172 okul öncesi dönem çocuğuyla yaptığı çalışmasında Amerika’da uygulanan geleneksel eğitim programı, Montessori yaklaşımı ve kısmi zamanlı Montessori yaklaşımı entegreli programların okul öncesi dönem çocuklarının sosyal ve akademik başarılarına etkisini araştırmayı amaçlamıştır. Araştırma bulgularına bakıldığında Montessori yaklaşımında eğitim alan çocukların, kısmi zamanlı Montessori yaklaşımı ve geleneksel eğitim programına göre eğitim alan çocuklara

göre matematik, sosyal problem çözme ve dil alanlarında daha başarılı oldukları saptanmıştır.

Kayılı ve Arı (2011), Montessori yaklaşımının anaokulu çocuklarının ilköğretime hazırbulunuşluklarına etkisini inceledikleri araştırmalarında 25 deney grubu ve 25 kontrol grubu olmak üzere toplam 50 çocuk ile çalışmışlardır. Araştırma verileri Metropolitan Olgunluk Testi, PKBS Okul Öncesi ve Anaokulu Davranış Ölçeği B Formu, FTF-K Beş Yaş Çocukları İçin Dikkat Toplama Testi aracılığıyla elde edilmiştir. Araştırma sonuçları incelendiğinde Montessori eğitimi almış olan çocukların diğerlerinden sosyal beceri, okul olgunluğu ve dikkat toplama boyutlarında daha yüksek puan aldıkları görülmüştür. Montessori Eğitiminin çocukların ilköğretime hazırbulunuşluklarını olumlu etkilediği saptanmıştır.

Toran (2011) yaptığı çalışmada Montessori Yönteminin çocukların küçük kas motor becerileri, sosyal uyumları ve kavram edinimleri üzerindeki etkilerini incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmasında 4-6 yaş arası 24 Montessori Eğitimi alan çocuk ve 24 tane MEB Okul Öncesi Eğitim Programına göre eğitim alan çocuk yer almıştır. Araştırmada veri toplamak amacıyla Bracken Temel Kavram Ölçeği Gözden Geçirilmiş Formu v (Bracken Basic Concept Scale-Revised), Vineland II Uyum Davranış Ölçeği ve Küçük Kas Motor Becerileri Gözlem Formu kullanılmıştır. Araştırma verileri incelendiğinde Montessori Eğitimi alan çocukların günlük yaşam ve motor becerileri, iletişim, sosyalleşme ve sosyal uyum becerilerinde diğer çocuklardan daha ileri becerilere sahip olduğu görülmüştür.

Eratay (2011), anaokulu çocuklarıyla yaptığı çalışmasında Montessori yaklaşımının engelli ve engelli olmayan anaokulu çocuklarının dil, kişisel, sosyal, ince ve kaba motor gelişimleri üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 3-6 yaş arasındaki 15 engelli ve 13 engelli olmayan çocuk oluşturmaktadır. Bu çocuklara iki ay boyunca Montessori eğitimi uygulanmıştır. Çalışmanın verileri çalışmanın başlangıcında ve sonunda uygulanan Descoeudres'in Lügatçe Testi, Lügatçe ve Dil Testi, Peabody Kelime Testi ve Denver II Gelişimsel Tarama Testi ve Montessori Eğitimi süresince günlük kaydedilen gözlemler ile elde edilmiştir. Araştırma verileri incelendiğinde her iki grupta da Montessori Eğitiminin çocukların bilişsel ve sosyal becerilerini olumlu etkilediği görülmüştür.

Farriell (2010) 48-101 aylık 27 kız ve 28 erkek olmak üzere toplam 55 okul öncesi dönem çocukla yaptığı çalışmada çocukların sosyal yetkinlik düzeyleri ve akran tercihleri arasındaki ilişki hakkında araştırma yapmıştır. Araştırma bulgularına bakıldığında sosyal yetkinliğin akran kabullenmede etkisinin olmadığı görülürken çocukların arkadaş tercihinde rol oynadığı saptanmıştır.

Cohen ve Mendez (2009) 331 düşük sosyo-ekonomik düzeye sahip ve Head Start erken müdahale programına katılan Afrikan-Amerikan okul öncesi dönem çocuğuyla çalışmalarını yürütmüşlerdir. Yaptıkları çalışmada okul öncesi dönem çocukların akranlarıyla oyunlarındaki davranışlarının çocukların duygu düzenleme, alıcı dil ve sosyal yetkinlikle ilgili problemleriyle ilişkisi araştırılmıştır. Çalışma sonuçları incelendiğinde, çocuklardaki duygu düzenleme, dil düzeyi ve sosyal yetkinlik düzeylerinde yıl içerisinde değişiklik meydana geldiğini ve bu değişiklik üzerinde akranlarla oynadıkları oyunların ve oyunlar sayesinde kurdukları ilişkinin etkili olduğu saptanmıştır.

Koçyiğit ve Kayılı (2009), tarafından yapılan çalışmada Montessori eğitimi alan ve almayan okul öncesi çocuklarının sosyal becerileri incelenmiştir. Araştırmaya 62 Montessori eğitimi alan ve 60 normal okul müfredatına uygun eğitim alan okul öncesi çocuğu olmak üzere toplam 122 çocuk katılmıştır. Araştırma verileri Anasınıfı ve Anaokulu Davranış Ölçeği kullanılarak toplanılmıştır. Araştırma sonuçlarına bakıldığında Montessori yöntemiyle eğitim alan çocukların sosyal etkileşim, sosyal iş birliği ve sosyal bağımsızlık boyutlarında diğer gruptaki çocuklara nazaran daha yüksek puan aldıkları görülmüştür.

Oberman (2007) yaptığı çalışmada 1943-2005 Waldorf okullarında eğitim alıp mezun olmuş 500 kişi ile mülakat yapmış ve yaptığı görüşmelerin analizleri sonucunda Waldorf Eğitimi veren okullardan mezun olan bireylerin diğer insanlara oranla yıllar içinde televizyon izlemeye daha az vakit ayırdıkları görülmüştür. Bunun yanı sıra Waldorf Eğitimi mezunu çocukların ileriki hayatlarında arkadaşlarıyla vakit geçirme, müzikle uğraşma, sanatsal çalışmalar ve elişleri gibi etkinliklere diğerlerinden daha fazla zaman ayırdıkları belirlenmiştir. Bu sonuçlara bakarak Waldorf Eğitiminin bireyin sosyal becerileri ve çevresiyle iletişimi üzerinde olumlu etkilere sahip olduğu söylenebilir.

Kapıkıran, İvrendi ve Adak (2006) okul öncesi dönem çocuklarının sosyal becerilerini bazı değişkenler açısından inceledikleri araştırmalarında yaşları 4-6 yaş arasında değişen 196 kız ve 147 erkek olmak üzere toplam 343 çocukla çalışmışlardır. Araştırmada çocukların sosyal becerileri öğretmenlerin algılarına göre belirlenmiştir. Araştırma verileri Sosyal Beceri Ölçeği (SBÖ) ile toplanmıştır. Araştırma bulguları incelendiğinde 5 yaşındaki çocukların 4 yaşındaki çocuklara göre sosyal becerilerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Sosyal uyum becerilerine bakıldığında ise cinsiyete bağlı farklılaşma görülmüştür. Erkek çocuklarının sosyal uyum becerilerinin kız çocuklarınınkinden daha yüksek olduğu saptanmıştır. Anne babalarıyla birlikte yaşayan çocukların tek ebeveynle yaşayan çocuklara göre daha iyi iletişim becerilerine sahip oldukları da araştırmanın bulguları arasındadır.

Chou (2004), 4-6 yaş aralığındaki 20 çocukla yaptığı çalışmasında Montessori yaklaşımı uygulanan ve yapılandırmacı program uygulanan okullarda öğrenim gören okul öncesi dönem çocukların sosyo-ahlaki gelişimlerini incelemiştir. Araştırma bulgularına bakıldığında, kişiler arası anlaşma durumunda yapılandırmacı programda eğitim gören çocukların Montessori yaklaşımı uygulanan okullara devam eden çocuklardan daha fazla olumlu tutum sergiledikleri görülmüştür. Arkadaşlık, deneyimleri paylaşma ve arkadaşlarla anlaşma boyutlarında iki grup arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Glenn (2003), Montessori yaklaşımının çocuklar üzerindeki etkilerini araştırdığı çalışmasında Franciscan Montessori Early School'da öğrenim gören çocuklarla çalışmış ve 18 yıl süren boylamsal bir araştırma yapmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgularda Montessori eğitiminin çocuklarda yarışmadan çok iş birliğini, bağımsızlığı, sabırlı olmayı, paylaşmayı ve aktif bir şekilde öğrenmeyi desteklediği saptanmıştır. Ayrıca bu eğitimi almış olmalarının çocukların ileriki hayatlarında kişisel, akademik ve sosyal özellikleri üzerinde daha olumlu etkiler ortaya çıkardığı belirlenmiştir.

2.10. Okul Öncesi Dönemde Rekabetle İlgili Yapılan Araştırmalar

Bülbül (2019) okul öncesi eğitime devam eden 280 çocuk ve ebeveynleriyle yaptığı çalışmasında, çocukların rekabet stilleri ile çocuklara yönelik ebeveyn tutumları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma verileri “Ebeveyn Tutum Ölçeği” ve “Okul Öncesi Rekabet Ölçeği” kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına bakıldığında

ebeveynin medeni durumu, cinsiyeti, yaşı, mesleği, eğitim durumu, eğitim düzeyi ve çocuğun bakımı konusunda destek sağlayan kişinin varlığı değişkenlerinin ebeveyn tutumları ve rekabet stilleri üzerinde etkili olduğu görülmüştür. Okul öncesi dönem çocuklarının rekabet stilleri çeşitli değişkenler açısından incelendiğinde ise çocuğun cinsiyeti, yaşı ve kardeş sayısı değişkenlerinin rekabet stilleri üzerinde etkili olduğu belirlenmiştir.

Bilici (2019) yaptığı araştırmasında 60-72 aylık okul öncesi dönem çocukların sosyal problem çözme becerileri, sosyal duygusal uyumları ve rekabet stilleri arasındaki ilişkiyi ve çocukların sosyal duygusal uyumları, sosyal problem çözme becerileri ve rekabet stillerini çeşitli değişkenler bakımından incelemiştir. Bu araştırma İstanbul ilinde yapılmış olup araştırmada 110 çocuk ve 12 öğretmen yer almıştır. Araştırma verileri “Kişisel Bilgi Formu”, “Marmara Sosyal Duygusal Uyum Ölçeği” “Okul Öncesi Rekabet Ölçeği” ve “Wally Sosyal Problem Çözme Testi” kullanılarak elde edilmiştir. Araştırma sonuçlarına bakıldığında, kızların sosyal yaşamın gereklerine uygun olarak davranma düzeyleri erkeklerinkinden daha düşükken sosyal problem çözme düzeyleri erkek çocuklarinkinden daha yüksektir. Araştırmada ayrıca çocukların rekabet stillerinin anne ve baba yaşı, çocuğun yaşı, cinsiyeti, kardeş sayısı gibi değişkenlere bağlı olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği de incelenmiş olup anlamlı bir fark bulunamamıştır. Rekabet ölçeğinden alınan toplam puanın annenin eğitim durumuna göre farklılık gösterdiği ve baskınlığın korunumu hiyerarşisi alt boyutunda babanın eğitim düzeyine bağlı olarak anlamlı bir fark görüldüğü saptanmıştır.

Herrmann, Engelmann ve Tomasello (2019) yaptıkları çalışmada 5-8 yaş arası çocuklardaki rekabetçi fedakârlık davranışının nasıl oluştuğunu ve kökenini araştırmışlardır. Çalışmalarında çocuklar birbirleriyle rastgele bir şekilde karşılıklı hediye paylaştıkları bir oyun oynamışlardır. Oyunda ikili ve hediye kaç tane olacağına kendilerinin karar verdikleri bir şekilde paylaşım yapmışlardır ve çocuklardan bazıları bu oyun esnasında üçüncü bir çocuk tarafından gözlemlenirken bazılarına ise oyun sonrasında işbirlikli bir oyuna katılacakları hakkında bilgi verilmiştir. Her iki grup da gözlemlenerek araştırma yürütülmüştür. Araştırma sonuçlarına bakıldığında 8 yaşındaki çocuklar hem üçüncü bir çocuk tarafından gözlemlendiklerinde hem de daha sonra başka bir oyuna daha katılabileceklerini biliyorlarken diğer yaş grubu çocuklara göre çok daha fazla hediye paylaşmışlardır.

Khadjavi ve Nicklisch (2018) 3-6 yaş arası 84 çocukla yaptıkları araştırmalarında okul öncesi dönem çocukların rekabet etme istekleri ve ebeveynlerin hırs ve istekleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmada ebeveynlerin hırs ve tercihleri ile çocuklarının rekabet etme istek ve eğilimleri arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Bu çalışmanın sonuçlarına bakıldığında çocuklarının akademik gelişimleri için endişe duyan ebeveynlerin çocuklarında rekabet davranışı daha fazla ortaya çıkmaktadır. Anne-babaları hırslı olan çocuklar diğerlerine göre daha rekabetçi olsa da yarış kazanma durumlarının diğerlerine oranla daha düşük olduğu da araştırma sonuçlarındandır. Ayrıca bu araştırmada düşük sosyo-ekonomik düzeye sahip çocukların daha fazla rekabetçi olduğu görülmüştür.

Fischer, Camba, Ooi ve Chevalier (2018) yaptıkları çalışmada çocuklardaki bilişsel kontrolün rekabetçi ya da işbirlikli davranışlardan etkilenip etkilenmediğini araştırmışlardır. Araştırmalarında 4-11 yaş aralığındaki 24 okul öncesi ve 28 ilkokul çağında olmak üzere toplam 52 çocukla çalışmışlardır. Tüm çocuklara tek tek rekabet içeren, işbirlikli çalışmayı gerektiren ve nötr ortamlarda AX Sürekli Performans Testi (AX Continuous Performance Task) uygulanmıştır. Araştırma sonucunda çocukların nötr ortamda, rekabet içeren ve iş birliği gerektiren ortamlara göre daha fazla hata yaptığı görülmüştür. Çocukların rekabet içeren ve iş birliği gerektiren ortamlarda daha fazla bilişsel çaba sarf ederek daha hızlı cevap verdikleri ve daha az hata yaptıkları da görülmüştür. Rekabet ve iş birliğinin bilişsel kontrol üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu ancak kontrolün biçimini etkilemediği de araştırma bulgularındandır.

Hu ve Zhu (2018) yaptıkları araştırmada 79 tane 2-4 yaş çocuk ve 84 tane 5-6 yaş çocuk yer almaktadır. Araştırmada deney grubundaki çocuklar ikili olarak karşı karşıya getirilmiş ve ikili yarış yaparak kaybeden ve kazanan grupları oluşturmuşlardır. Kontrol grubundaki öğrencilere ise kazanma ve kaybetme durumunu yaşamayacakları benzer bir görev verilerek gözlemlenmişlerdir. Sonrasında çocukların daha önce yarıştığı çocuk ve daha önce herhangi bir rekabet ortamına girmediği bir çocuğa karşı tavır ve davranışlarını gözlemlemişlerdir. Araştırma sonucunda 2-4 yaş grubundaki çocukların rekabetçi davranış seçiminin 5-6 yaş grubu çocuklarından daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Uyanık-Balat, Akman ve Arslan-Çiftçi (2017), Okul Öncesi Rekabet Ölçeği (The Preschool Competition Questionnaire)'nin Türkçe'ye uyarlamak amacıyla yaptıkları çalışmalarında İstanbul ilindeki okul öncesi eğitime devam eden 48-72 aylık toplam

208 çocuk yer almıştır. Okul Öncesi Rekabet Ölçeği'nin Türkçe formunun geçerlilik ve güvenilirlik puanları yüksek çıkmış ve Türkçe formunda da özgün ölçekte olduğu gibi 17 madde yer almıştır. Bu çalışmada araştırmaya katılan çocukların ölçek alt boyutlarında aldıkları puanların cinsiyete ve yaşa bağlı olarak değişiklik gösterip göstermediği de incelenmiştir. Araştırma sonuçlarında cinsiyete bağlı olarak ölçeğin alt boyutlarında bir farklılaşma görülmezken, yaşa bağlı olarak göreve yönelik rekabet alt boyutunda büyük yaş grubundaki çocuklar lehine bir farklılaşma görülmüştür. Buna göre 48-56 aylık çocukların bu alt boyutta aldıkları puan ortalamalarının 57-64 aylık ve 65-72 aylık çocuklarıninkinden daha düşük olduğu belirlenmiştir.

Lawrence (2017) yaptığı araştırmasında okul öncesi dönemdeki toplam 40 çocukla çalışmıştır. Çalışmasında bu yaş grubundaki çocukların oynadıkları dijital oyun esnasındaki sosyal etkileşimlerini araştırmayı amaçlamıştır. Çocuklar 20 çift olacak şekilde karşılıklı olarak dijital oyun oynamışlar ve oyun esnasındaki davranışları gözlemlenmiştir. Oyun esnasında çocukların hem işbirlikçi davranışlar hem de rekabetçi davranışlar sergiledikleri görülmüştür. Çalışma bulgularına bakıldığında da dijital oyuna katılmak, açık bir şekilde planlanmış oyunları seçmek ve akran oyunlarını yakından izlemek çocuklardaki işbirlikçi davranışları arttırmakta ve rekabetçi davranışları azaltmaktadır.

Schmidt, Hardecker ve Tomasello (2016) yaptıkları araştırmalarında 3 ve 5 yaş grubundaki toplam 48 okul öncesi dönem çocukla çalışmışlardır. Çalışmalarında çocukların basit yarış oyunları oynarken rakiplerinden uygun oyun stratejileri bekleyip beklememe durumlarını araştırmışlardır. Çocuklar bu çalışmada makul olan ve olmayan yarışmacılarla ödül karşılığında yarışmışlardır. Çalışmada makul davranış hem kurallara uyarken hem de kurallara uymayan hareketler yaparken yarışmayı kazanmak olarak belirlenmiştir. Makul olmayan davranış ise rakip olan kişinin çocuğa yardım etmesi olarak ifade edilmiştir. Çocukların çalışma boyunca davranışları incelendiğinde 3 yaşındaki çocukların kurallara uymayan rakiplerine itiraz ederken oyuna itiraz etmedikleri görülürken 5 yaşındaki çocukların oyun esnasında kurallara uymayan rakiplerine ve makul olmayan davranışlara itiraz ettiği görülmüştür. Bunun yanı sıra bu araştırmada hem 3 yaş hem de 5 yaş grubundaki çocukların kurallara uymuş olsa bile kendilerine yardım eden rakibe itiraz ettikleri görülmüştür. 3 yaş çocuklarının itiraz etmek konusunda girişken olmadıkları da görülmüştür. Ayrıca araştırma sonuçlarına bakıldığında 5 yaşındaki çocukların ikili oyunlardaki rekabet

durumunu ve iş birliğini anlayabildiği ancak 3 yaş çocuklarının bu konuda yetersiz kaldığı görülmüştür.

Pappert, Williams ve Moore (2016) yaptıkları deneysel çalışmalarında 4-6 yaş arası 26 erkek ve 24 kız olmak üzere toplam 50 çocuk yer almaktadır. Bu çalışmada çocuklar iki gruba ayrılmış ve deney grubundaki çocuklara bir yarışmaya katıldıkları ve yarışma için boyama yapmaları istenirken kontrol grubundaki çocuklara ise duvar dekorasyonu için boyama yapacakları söylenmiştir. Çalışma esnasında deney grubundaki çocuklardan yarışmadaki diğer bir çocukla ve kontrol grubundaki çocuklardan da duvar dekorasyonu yapımında birlikte olduğu bir çocukla boyalarını paylaşmaları gerektiği söylenmiştir. Kontrol grubundaki çocukların boyalarını paylaşma konusunda deney grubundakilere göre daha cömert davrandığı görülmüştür. Araştırma sonuçlarına bakıldığında rekabetin çocuklarda prososyal davranış gösterme oranını azalttığı ve paylaşma durumunu negatif etkilediği saptanmıştır. Bununla birlikte çocukların boyama sürelerine bakıldığında ise deney grubundaki çocukların daha uzun süre boyama yapabildikleri gözlemlenmiştir. Yani, rekabet içeren ortamda çocukların daha uzun süre çalışmalarını sürdürebildiklerini görülmüştür.

Sönmez (2016) yaptığı araştırmada 46-73 aylık okul öncesi dönem çocuklarla çalışmıştır. Bu araştırma deneysel bir çalışma olup çocuklardan rekabet içeren ve rekabet içermeyen ortamlarda kule yapmaları istenmiştir. Kule yapım aşamasından sonra çocuklardan kendi yaptıkları ürünlerinden memnuniyetlerini değerlendirmeleri istenmiştir. Çocukların %46,4'ü rekabet içermeyen yani yarışmasız ortamda yaptıkları ürünün daha iyi olduğunu belirtirken, %59,8'i rekabet içeren yani yarışmalı ortamda ortaya çıkardıkları ürünün daha iyi olduğunu belirtmişlerdir. Araştırma sonuçlarına bakıldığında çocukların yarışmalı ve yarışmasız ortamın her ikisinde de kendilerini mutlu hissettikleri belirlenmiştir.

Tsiakara ve Digelidis (2014) yaptıkları çalışmalarında okul öncesi dönem çocuklarının rekabetçi davranışlarını ölçen bir doğrudan gözlem sistemi geliştirmeyi amaçlamışlardır. Araştırmalarında 90 erkek ve 86 kız olmak üzere yaş ortalaması 5,2 olan toplam 176 çocuk yer almaktadır. Geliştirdikleri gözlem sistemi sayesinde araştırmacılar çocukların davranışlarını gözlemleyerek değerlendirmişlerdir. Araştırma sonuçlarına bakıldığında erkek çocuklarının kızlara göre daha fazla rekabetçi davranış gösterdikleri görülmüştür. Rekabetçi davranışların genellikle çocuklarla yapılan önceden planlanmış etkinlikler sırasında görüldüğü, serbest oyun

zamanı ve kahvaltı saatinde ise çocukların diğer zamanlara kıyasla daha az rekabetçi davranış gösterdikleri araştırma bulguları arasındadır.

Samak (2013) yaptığı deneysel araştırmada okul öncesi dönem çocuklardaki rekabetçiliğin cinsiyetlerine göre farklılık gösterip göstermediğini araştırmıştır. Araştırmasında 63 kız ve 61 erkek olmak üzere 3-5 yaş arası toplam 124 okul öncesi dönem çocukla çalışmıştır. Araştırmada çocuklar aynı yaştakiler aynı grupta yer alacak şekilde rastgele bir şekilde kız-kız, erkek-erkek ve kız-erkek olarak gruplanmış ve çocuklara rekabetçi bir sınıf etkinliği yaptırılmıştır. Etkinlikte çocuklara güdüleyici olarak şeker kullanılmış ve 3 tur oyun oynamışlardır. Çocuklara 1. turda kazandıkları her oyun için bir şeker verilmiş, 2. turda ise sadece kazanan çocuğa şeker verilmiştir. 3. turda ise 1. ve 2. turda oynadıkları oyunlardan birini seçerek o şekilde oynamış ve güdüleyici olarak verilen şekerlerini almışlardır. Araştırma sonuçlarına bakıldığında kızlarda ve erkeklerde rekabet durumunun eşit olduğu ancak sadece kazananlara şeker verildiği 2. turdaki oyunda kızların oyundaki başarısının erkeklerden düşük olduğu görülmüştür. Buna rağmen kızların 3. turda bu oyun şeklini seçme oranının erkeklerle aynı olduğu da görülmüştür. Araştırma bulgularına bakıldığında çocukların gösterdikleri rekabetçi davranış üstünde cinsiyetin rol oynamadığı saptanmıştır.

Tsiakara ve Digelidis (2012), araştırmalarında 96 kız ve 99 erkek olmak üzere 4-5 yaş grubundaki toplam 195 çocukla çalışmışlardır. Çalışmalarında çocukların öne çıkma isteklerini ifade etme şekillerini ve rekabet davranışlarını, çocukların sınıflarında yaptıkları toplam 165 saat süren gözlemlerle incelemişlerdir. Araştırma fenomenolojik yaklaşımla gerçekleştirilmiş olup çocukların rekabet etme durumları da incelenmiştir. Araştırma bulgularına bakıldığında çocukların öne çıkma arzularını kelimeler ya da jest ve hareketler yoluyla ya sözel ya da fiziksel olarak gösterdikleri saptanmıştır. Çocuklar rekabet davranışını ise tekme atma, başka birinin yerine geçme, başkasına ait eşyayı alma ya da çekme ve başka birinin konuşmasına karışarak müdahale etme gibi davranışlarla göstermişlerdir.

3. YÖNTEM

Bu çalışmada farklı erken çocukluk eğitim programlarında eğitim alan 48-72 aylık okul öncesi çocukların sosyal yetkinlik ve rekabet düzeyleri incelenmiştir. Bu bölümde yapılan araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları ve verilerin analizi yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada farklı erken çocukluk eğitimi programlarında eğitim alan 48-72 aylık okul öncesi dönem çocukların sosyal yetkinlik ve rekabet düzeylerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeliyle gerçekleştirilmiş olup çocukların sosyal yetkinlik ve rekabet düzeyleri ile eğitim aldıkları erken çocukluk eğitimi programı arasındaki ilişki incelenmiştir. İlişkisel tarama modeli iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkiyi ya da birlikte değişim varlığını ve derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırmalarda kullanılan bir araştırma modelidir (Karasar, 2013, 81).

3.2. Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evreni okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 48-72 aylık okul öncesi çocuklar oluşturmaktadır. Bu araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme tekniğiyle araştırmanın örneklemi belirlenmiştir. Amaçlı örnekleme yönteminde evren içerisinden araştırmaya uygun olacağı düşünülen küme örneklem olarak seçilir. Amaçlı örnekleme yönteminin bir çeşidi olan ölçüt örnekleme yönteminde ise örneklem problemle ilgili olarak belirlenen niteliklere sahip kişiler, olaylar, nesneler ya da durumlardan oluşturulur (Tanrıöğen, 2012, 125).

Örneklem grubunun oluşturulması sürecinde, öncelikle İstanbul'un farklı ilçelerinde bulunan ve MEB, Montessori ve Waldorf eğitim programlarını uygulayan anaokulları belirlenmiştir. İkinci adımda örneklem grubunda yer alacak çocukların MEB, Montessori ve Waldorf erken çocukluk eğitimi programlarından birinde en az bir

eğitim-öğretim dönemi boyunca eğitim almış olması kriteri ölçüt alınarak örneklem grubu oluşturulmuştur.

Araştırma kapsamında veri toplanan Montessori Programını uygulayan okullar AMS (American Montessori Society) tarafından akreditasyonu olan okullardır ve buradaki öğretmenler de AMS Montessori eğitimi almış öğretmenlerdir. Waldorf Programını uygulayan okullar ise Eğitim Sanatı Dostları Derneği tarafından akredite edilmiş ve Uluslararası Waldorf erken çocukluk eğitim programı uygulayan okullardır. MEB okul öncesi eğitim programının uygulandığı okullar da MEB'e bağlı olarak faaliyet yürüten ve resmi okul öncesi eğitim programının uygulandığı okullardır. Araştırma 8 farklı anaokulundaki erken çocukluk eğitimi sınıflarında eğitim alan 287 çocukla yürütülmüştür.

Tablo 3.1: Araştırmaya Katılan Çocukların Eğitim Aldıkları Okul Öncesi Eğitim Programı Dağılımı

Eğitim Alınan	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Toplam Yüzde
Montessori	115	40,1	40,1	40,1
Waldorf	81	28,2	28,2	68,3
MEB	91	31,7	31,7	100,0
Toplam	287	100,0	100,0	

Tablo 3.1'de çalışmada yer alan çocukların eğitim aldıkları erken çocukluk programına göre dağılımları yer almaktadır. Tablodaki bilgilere bakıldığında Montessori Programında eğitim alan çocuk sayısının 115, Waldorf Programında eğitim alan çocuk sayısının 81 ve MEB OÖEP eğitim alan çocuk sayısının 91 olduğu görülmektedir.

Tablo 3.2: Araştırmaya Katılan Çocukların Cinsiyet Dağılımı

Cinsiyet	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Toplam
Kız	145	50,5	50,5	50,5
Erkek	142	49,5	49,5	100,0
Toplam	287	100,0	100,0	

Araştırmaya katılan çocukların cinsiyet dağılımı Tablo 3.2’de gösterilmiştir. Tablodaki bilgilere bakıldığında araştırmaya 145 kız ve 142 erkek çocuğun katıldığı görülmektedir.

Tablo 3.3: Araştırmaya Katılan Çocukların Yaş Dağılımı

Yaş	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Toplam Yüzde
48-60 aylık	144	50,2	50,2	50,2
60-72 aylık	143	49,8	49,8	100,0
Toplam	287	100,0	100,0	

Tablo 3.3’de araştırmaya katılan çocukların yaş dağılımı verilmiştir. Tablodaki bilgilere bakıldığında araştırmaya katılan 144 çocuğun 48-60 aylık ve 143 çocuğun 60-72 aylık olduğu görülmektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada çocuklara ve ailelerine yönelik kişisel bilgilerle ilgili maddeler içeren “Kişisel Bilgi Formu”; çocukların rekabetçilik düzeylerini ölçmek amacıyla “Okul Öncesi Rekabet Ölçeği” ve çocukların sosyal yetkinlik düzeyini ve davranışını ölçen “Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirmesi Ölçeği” kullanılmıştır.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

“Kişisel Bilgi Formu” araştırmacı tarafından oluşturulmuş olup çocuğun cinsiyeti, yaşı, kardeş sayısı, okul öncesi eğitime devam etme süresi, eğitim aldığı erken çocukluk eğitimi programı türü, çocuğun kiminle yaşadığı, annenin öğrenim durumu, babanın öğrenim durumu, annenin yaşı, babanın yaşı, annenin mesleği, babanın mesleği ve ailenin gelir durumu gibi bilgilerin öğrenilmesine yönelik maddeleri içermektedir. Bu form çocuğun öğretmeni tarafından çocuğun kişisel dosyasından elde edilen bilgiler kullanılarak doldurulmuştur.

3.3.2. Okul Öncesi Rekabet Ölçeği

Okul Öncesi Rekabet Ölçeği (The Preschool Competition Questionnaire), Paquette ve arkadaşları tarafından 2013 yılında, 3-6 yaş arası çocukların rekabet etme stillerini değerlendirmek için geliştirilmiştir. Ölçekte, okul öncesi dönem çocuklarının gözlemlenebilen rekabet davranışlarını ifade eden 17 madde bulunmaktadır. Ölçek

öğretmen tarafından her çocuk için ayrı olacak şekilde, çocuğun davranışları gözlemlenerek derecelendirme yöntemine göre (1=asla, 2=hemen hemen asla, 3=bazen, 4=genellikle, 5=çoğu zaman, 6=her zaman) doldurulmaktadır.

Ölçek, ‘Başkalarına Odaklı Rekabet’ (8 madde), ‘Göreve Yönelik Rekabet’ (6 madde) ve ‘Baskınlık Korunumu Hiyerarşisi’ (3 madde) olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır.

- Başkalarına Odaklı Rekabet, çocukların diğerlerinden daha üstün olma ve bunu kanıtlama isteğiyle ortaya çıkan rekabet türüdür.
- Göreve Yönelik Rekabet, kendisini geliştirmek amacıyla, kendi performansını başkalarınınkiniyle karşılaştırarak, kendini değerlendirme sürecinde ortaya çıkan rekabettir.
- Baskınlık Korunumu Hiyerarşisi ise, çocuğun sahip olmak istediği şeylere ulaşmadaki önceliğini koruması durumudur (Paquette ve diğ., 2013).

Çocuklar her bir alt boyuttan aldıkları puanlar ile değerlendirilir. Orijinal ölçeğin Cronbach Alfa güvenirlik katsayıları her bir boyut için sırasıyla, .89, .75 ve .74’tür. Test-tekrar test güvenirlik katsayısı ise sırasıyla, .92, .80 ve .69 ($p<.001$) olarak saptanmıştır (Uyanık Balat, Akman, Arslan Çiftçi, 2017; Paquette ve diğ., 2013).

Uyanık Balat, Akman ve Arslan Çiftçi, 2017 yılında Okul Öncesi Rekabet Ölçeği (ORÖ)’ni Türkçeye uyarlamıştır. Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik analizleri için kullanılan çalışma grubunu İstanbul’da bulunan toplam 16 okulda eğitim gören 48-72 aylık çocuk 208 oluşturmaktadır. ORÖ öğretmenler tarafından doldurulmuştur ve çalışma grubundan seçilen 47 çocukla ölçeğin üç hafta aralıklarla test-tekrar test çalışması yapılmıştır.

Uyarlanan ölçeğin, Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı ‘Başkalarına Odaklı Rekabet’ alt boyutu için .96, ‘Göreve Yönelik Rekabet’ alt boyutu için .92 ve ‘Baskınlık Korunumu Hiyerarşisi’ alt boyutu .91 olarak bulunmuştur. Test-tekrar test güvenirlik katsayı hesaplaması sonucunda ise ‘Başkalarına Odaklı Rekabet’ alt boyutu için .95, ‘Göreve Yönelik Rekabet’ alt boyutu için .92 ve ‘Baskınlık Korunumu Hiyerarşisi’ alt boyutu için .85 olarak bulunmuştur. Bu bulgular değerlendirildiğinde Okul Öncesi Rekabet Ölçeğinin güvenirlik düzeyinin çok iyi olduğu görülmektedir (Uyanık Balat, Akman, Arslan Çiftçi, 2017).

3.3.3. Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirmesi Ölçeği

Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme-30 (SYDD-30) Ölçeği, La Freniere ve Dumas tarafından 1996 yılında geliştirilmiştir. Bu ölçek okul öncesi dönem çocukların sosyal yetkinlik, uyum güçlüğü ve kendilerini duygusal olarak ifade etme düzeylerini ölçmektedir. Orijinal ölçek 80 madde olarak tasarlanmış olsa da doldurulmasının daha kolay olabilmesi adına 30 maddeye düşürülmüştür. SYDD-30 ölçeği, 2010 yılında Çorapçı, Aksan, Arslan Yalçın ve Yağmurlu tarafından Türkçeye uyarlanmış ve geçerlilik güvenirlik çalışmaları gerçekleştirilmiştir. SYDD-30 Ölçeği, çocuğun öğretmeni ya da ebeveyni tarafından doldurulabilir. Ölçek, 6'lı likert ölçek formatındadır (1=Hiçbir Zaman, 2=Nadiren, 3=Bazen, 4=Sık Sık, 5=Çoğunlukla, 6=Her Zaman).

Ölçeğin alt ölçekleri şunlardır;

- Sosyal Yetkinlik (SY) alt ölçeği, çocukların yaşlılarıyla birlikteyken çıkan anlaşmazlık ya da çatışmalara çözüm yolları aramaları ya da akranlarıyla iş birliği içinde bir şeyleri başarmaları gibi olumlu özelliklerini saptar.
- Kızgınlık-Saldırganlık (KS) alt ölçeği, akranlarıyla ilişkilerinde saldırgan ya da uyumsuz davranışlar göstermek ya da yetişkinlere baş kaldırma ve karşı gelme gibi sorun içeren dışsallaştırma davranış belirtilerini ölçer.
- Anksiyete-İçedönüklük (AI) alt ölçeği ise, çocukların grup içerisinde çekingen olma, üzgün, depresif ya da mutsuz duygu durumları gibi içselleştirme belirtilerini ölçer.

Ölçekte her bir alt boyutu ölçen 10 madde vardır. Sosyal yetkinlik (SY) alt boyutu, ölçeğin 2, 6, 11, 13, 15, 17, 20, 22, 27 ve 30. maddeleri, kızgınlık-saldırganlık (KS) alt boyutu ölçeğin, 3, 4, 5, 10, 16, 18, 24, 25, 28 ve 29. maddeleri ve anksiyete-içe dönüklük (AI) alt boyutu ise ölçeğin 1, 7, 8, 9, 12, 14, 19, 21, 23 ve 26.maddeleri ile ölçülmektedir. Ölçeğin geçerlilik ve güvenirlik çalışmaları 32-75 aylık 221 erkek ve 196 kız öğrenciyle yapılmıştır. Ölçek ebeveyn ve öğretmenler için tasarlanmıştır ve bu çalışmada öğretmenler için olan kısmı kullanılmış olup ölçekler öğretmenler tarafından doldurulmuştur. Ölçeğin Cronbach Alpha iç güvenirlik katsayıları sırasıyla “sosyal yetkinlik” alt boyutu için .88, “kızgınlık-saldırganlık” alt boyutu için .87, ve “anksiyete-içedönüklük” alt boyutu .84 olarak bulunmuştur (La Freniere, Dumas, 1996).

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırmada çocuklara ve ailelerine yönelik kişisel bilgilerle ilgili maddeler içeren “Kişisel Bilgi Formu”; çocukların rekabetçilik düzeylerini ölçmek amacıyla “Okul Öncesi Rekabet Ölçeği” ve çocukların sosyal yetkinlik düzeyini ve davranışını ölçen “Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirmesi Ölçeği” kullanılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu çocukların ve ailelerin demografik bilgilerini elde etmek amacıyla araştırmacı tarafından oluşturulmuştur (Ek 1). Okul Öncesi Rekabet Ölçeği ve Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirmesi Ölçeği ise kullanım izinleri alınarak araştırmada uygulanmıştır (Ek 3).

Araştırmanın uygulama aşaması için öncelikle İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden araştırma izni alınmış (Ek 2) daha sonra uygulamanın yapılacağı okullarla görüşülerek okullara gerekli bilgilendirmeler yapılmıştır. Son olarak ilgili okullarda görev yapan okul öncesi öğretmenlerine ölçeğin uygulanması ve puanlanmasıyla ilgili bilgilendirme toplantıları yapılmış ve ölçekler ilgili öğretmenler tarafından sınıflarındaki çocuklar göz önünde bulundurularak doldurulmuştur. Araştırmanın veri toplama süreci 01.03.2019 ile 01.06.2019 tarihleri arasında gerçekleşmiştir. Toplam 300 adet veri toplama aracı dağıtılmış fakat eksik ve hatalı puanlama nedeniyle 287 adet ölçek veri analiz sürecinde dikkate alınmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırma verileri toplandıktan sonra veriler veri analiz programına girilerek analizleri yapılmıştır. Araştırma verilerinin analiz sürecinde öncelikle dağılımın normalliği test edilmiştir. Örneklem büyüklüğünün 50’den büyük olduğu durumlarda Kolmogorov-Smirnov (K-S) Testi, küçük olması durumunda ise Shapiro-Wilk Testi kullanılabilir (Büyüköztürk, 2013, 41). Bu araştırmada örneklem grubu 50’den büyük olduğu için Kolmogorov-Smirnov Testi kullanılmıştır.

Analiz sonuçlarına göre ölçek alt boyutlarının tamamında dağılımın normal olmadığı görülmüştür. Kolmogorow-Smirnov testinin ardından Skewness ve Kurtosis değerleri incelenmiş ve bu değerlerin; -2,28 ile +8,18 arasında değiştiği ve tamamının Huck (2008) tarafından belirtilen normal dağılım referans değerlerine (-1 / +2) uygun olmadığı görülmüştür. Tüm bu bilgiler ve bulgulardan yola çıkarak, analizlerde

parametrik olmayan testlerin kullanılması kararlaştırılmıştır. Normallik testi sonuçları Tablo 3.4’de verilmiştir.

Tablo 3.4: Normallik Testi Sonuçları

	Kolmogorov-Smirnov(a)		
	Statistic	df	Sig.
BOD	,090	287	,000
GYR	,078	287	,000
BKH	,090	287	,000
SY	,069	287	,002
A-İ	,125	287	,000
K-S	,117	287	,000

Çocukların ORÖ’nin alt boyutları ve SYDD-30 Ölçeğinin alt boyutlarından aldıkları puanların çocukların demografik özelliklerine göre incelenmesi amacıyla Mann Witney-U testi kullanılmıştır.

ORÖ’nin alt boyutları olan “Başkalarına Odaklı Rekabet”, “Göreve Yönelik Rekabet” ve “Baskınlık Korunumu Hiyerarşisi” ile SYDD-30 Ölçeğinin alt boyutları olan “Sosyal Yetkinlik”, “Kızgınlık- Saldırganlık” ve “Anksiyete-İçedönüklük” arasında ilişki olup olmadığını incelemek amacıyla Spearman Korelasyon Analizi kullanılmıştır.

Erken çocukluk döneminde çocukların ORÖ ve SYDD-30 Ölçeğinin alt boyutlarından aldıkları puanların eğitim aldıkları erken çocukluk eğitimi programına göre (Montessori Waldorf ve MEB) farklılık gösterip göstermediğini anlamak amacıyla Kruskal Wallis Varyans Analizi yapılmıştır.

4. BULGULAR

Bu çalışmada Montessori, Waldorf ve MEB Okul Öncesi Eğitim Programlarının uygulandığı okul öncesi eğitim kurumlarında eğitim alan 48-72 aylık okul öncesi dönem çocukların sosyal yetkinlik ve rekabet düzeylerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu bölümde araştırma sonuçlarına ait bulgular yer almaktadır.

4.1. Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Rekabet ve Sosyal Yetkinlik Düzeylerinin Çocukların Demografik Özelliklerine Göre İncelenmesine Yönelik Bulgular

Okul öncesi dönem çocuklarının Okul Öncesi Rekabet Ölçeği (ORÖ) ve Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme-30 (SYDD-30) Ölçeğinin alt boyutlarından aldıkları puanların çocukların demografik özelliklerine göre incelenmesine ilişkin bulgular Tablo 4.1, Tablo 4.2 ve Tablo 4.3’de gösterilmiştir.

Tablo 4.1: Çocukların Okul Öncesi Rekabet Ölçeği (ORÖ) ve Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme-30 (SYDD-30) Ölçeği Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesine İlişkin Mann Witney-U Testi Sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	n	Sıra	Sıra Top.	U	p
Başkalarına Odaklı Rekabet	Kız	145	132,43	19203,00	8618,000	,017
	Erkek	142	155,81	22125,00		
Göreve Yönelik Rekabet	Kız	145	137,13	19884,50	9299,500	,156
	Erkek	142	151,01	21443,50		
Baskınlık Korunumu Hiyerarşisi	Kız	145	125,00	18125,50	7540,500	,000
	Erkek	142	163,40	23202,50		
Sosyal Yetkinlik	Kız	145	141,69	20545,50	9960,500	,634
	Erkek	142	146,36	20782,50		
Kızgınlık-Saldırganlık	Kız	145	133,86	19410,00	8825,000	,036
	Erkek	142	154,35	21918,00		
Anksiyete-İçedönüklük	Kız	145	150,82	21869,00	9306,000	,159
	Erkek	142	137,04	19459,00		

Tablo 4.1’de araştırmaya katılan çocukların ORÖ ve SYDD Ölçeğinin alt boyutlarından aldıkları puanların cinsiyet değişkenine bağlı olarak incelenmesine ilişkin bulgular yer almaktadır.

Tablo 4.1’de yer alan bulgular incelendiğinde;

- Araştırmaya katılan çocukların Okul Öncesi Rekabet Ölçeği (ORÖ) alt boyutlarından “başkalarına odaklı rekabet” ($U=8618,000$; $p<.05$) ve “baskınlık korunumu hiyerarşisi” alt boyutlarına ilişkin puanların cinsiyet değişkenine göre erkek çocukları lehine anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür ($U=7540,500$; $p<.05$).
- Araştırmaya katılan çocukların Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme-30 (SYDD-30) Ölçeği alt boyutlarından sadece “kızgınlık-saldırganlık” alt boyutuna ($U=8618,000$; $p<.05$) ilişkin puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür. “Kızgınlık-saldırganlık” alt boyutunda erkek çocuklarının kız çocuklarından daha yüksek ortalamaya sahip olduğu belirlenmiştir.

Tablo 4.2: Çocukların Okul Öncesi Rekabet Ölçeği (ORÖ) ve Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme-30 (SYDD-30) Ölçeği Puanlarının Yaş Değişkenine Göre İncelenmesine İlişkin Mann Witney-U Testi Sonuçları

Boyutlar	Yaş	n	Sıra	Sıra	U	p
Başkalarına Odaklı Rekabet	48-60 ay	144	131,11	18880,00	8440,000	,008
	60-72 ay	143	156,98	22448,00		
Göreve Yönelik Rekabet	48-60 ay	144	122,28	17608,00	7168,000	,000
	60-72 ay	143	165,87	23720,00		
Baskınlık Korunumu Hiyerarşisi	48-60 ay	144	119,53	17213,00	6773,000	,000
	60-72 ay	143	168,64	24115,00		
Sosyal Yetkinlik	48-60 ay	144	141,69	20545,50	6279,500	,000
	60-72 ay	143	146,36	20782,50		
Kızgınlık-Saldırganlık	48-60 ay	144	133,86	19410,00	10001,500	,675
	60-72 ay	143	154,35	21918,00		
Anksiyete-İçedönüklük	48-60 ay	144	150,82	21869,00	7995,500	,001
	60-72 ay	143	137,04	19459,00		

Tablo 4.2’de çocukların ORÖ ve SYDD Ölçeğinin alt boyutlarından aldıkları puanların yaş değişkenine bağlı olarak incelenmesine ilişkin bulgular yer almaktadır.

Tablo 4.2’de yer alan bulgular incelendiğinde;

- Araştırmaya katılan çocukların Okul Öncesi Rekabet Ölçeği (ORÖ) alt boyutlarından “başkalarına odaklı rekabet” ($U=8440,000$; $p<.05$) “göreve yönelik rekabet” ($U=7168,000$; $p<.05$) ve “baskınlık korunumu hiyerarşisi” ($U=6773,000$; $p<.05$) alt boyutlarında aldıkları puanların yaş değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür. Üç alt boyutta da 60-72 aylık çocukların 48-60 aylık çocuklardan daha yüksek puan aldıkları görülmüştür.
- Araştırmaya katılan çocukların Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme-30 (SYDD-30) Ölçeği alt boyutlarından “sosyal yetkinlik” ($U=6279,500$; $p<.05$) ve “anksiyete-içedönüklük” ($U=7995,500$; $p<.05$) alt boyutu puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür. “Sosyal yetkinlik” alt boyutunda 60-72 aylık çocukların 48-60 aylık çocuklardan daha yüksek ortalamaya sahip oldukları belirlenmiştir. “Anksiyete-içedönüklük” alt boyutunda ise 48-60 aylık çocukların 60-72 aylık çocuklardan daha yüksek ortalamaya sahip oldukları görülmüştür.

Tablo 4.3: Çocukların Okul Öncesi Rekabet Ölçeği (ORÖ) ve Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme-30 (SYDD-30) Ölçeği Puanlarının Okul Öncesi Eğitimi Alma Süresi Değişkenine Göre İncelenmesine İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Boyutlar	Eğitim Alma Süresi	n	Sıra Ort.	sd	χ^2	p
Başkalarına Odaklı Rekabet	1 Yıl	133	145,01	2	1,905	,386
	2 Yıl	111	148,81			
	3 Yıl Üzeri	43	128,45			
Göreve Yönelik Rekabet	1 Yıl	133	132,91	2	4,693	,096
	2 Yıl	111	155,67			
	3 Yıl Üzeri	43	148,17			
Baskınlık Korunumu Hiyerarşisi	1 Yıl	133	136,62	2	6,264	,044
	2 Yıl	111	158,95			
	3 Yıl Üzeri	43	128,23			
Sosyal Yetkinlik	1 Yıl	133	126,67	2	11,298	,044
	2 Yıl	111	161,83			
	3 Yıl Üzeri	43	151,58			
Kızgınlık-Saldırganlık	1 Yıl	133	135,55	2	2,636	,268
	2 Yıl	111	152,31			
	3 Yıl Üzeri	43	148,71			
Anksiyete-İçedönüklük	1 Yıl	133	147,55	2	1,533	,465
	2 Yıl	111	145,25			
	3 Yıl Üzeri	43	129,79			

Okul öncesi dönem çocuklarının Okul Öncesi Rekabet Ölçeği (ORÖ) ve Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme-30 (SYDD-30) Ölçeği puanlarının “okul öncesi eğitim alma süresi” değişkenine bağlı olarak incelenmesine yönelik bulgular Tablo 4.3’te verilmiştir.

Tablo 4.3’te yer alan bulgular incelendiğinde araştırmaya katılan çocukların;

- Okul Öncesi Rekabet Ölçeği (ORÖ) alt boyutlarından yalnızca “baskınlık korunumu hiyerarşisi” alt boyutuna ilişkin puanlarının “okul öncesi eğitim alma süresi” değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür ($\chi^2=6,264$; $sd=2$; $p<.05$).
- Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme-30 (SYDD-30) Ölçeği alt boyutlarından yalnızca “sosyal yetkinlik” alt boyutuna ilişkin puanlarının “okul öncesi eğitim alma süresi” değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür ($\chi^2=11,298$; $sd=2$; $p<.05$).

Çocukların Okul Öncesi Rekabet Ölçeği (ORÖ) ve Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme-30 (SYDD-30) Ölçeği alt boyutlarına ilişkin aldıkları puanlar “kardeş sayısı”, “çocuğun birlikte yaşadığı kişi”, “annenin yaşı”, “babanın yaşı”, “annenin eğitim durumu”, “babanın eğitim durumu”, “annenin mesleği”, “babanın mesleği” ve “ailenin gelir durumu” değişkenleri açısından incelendiğinde, ölçek alt boyutlarından alınan puanların bu değişkenlere bağlı olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmüştür.

4.2. Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Okul Öncesi Rekabet Ölçeği (ORÖ) ve Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme-30 (SYDD-30) Ölçeğinin Alt Boyutlarından Aldıkları Puanlar Arasındaki İlişkinin İncelenmesine Yönelik Bulgular

Çocukların Okul Öncesi Rekabet Ölçeği (ORÖ) ve Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme-30 (SYDD-30) Ölçeğinin alt boyutları olan “başkalarına odaklı rekabet”, “göreve yönelik rekabet”, “baskınlık korunumu hiyerarşisi”, “sosyal yetkinlik”, “kızgınlık-saldırganlık” ve “anksiyete-içedönüklük” alt boyutlarından aldıkları puanlar arasındaki ilişki Tablo 4.4’de gösterilmiştir.

Tablo 4.4: Çocukların Okul Öncesi Rekabet Ölçeği (ORÖ) ve Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme-30 (SYDD-30) Ölçeğinin Alt Boyutlarından Aldıkları Puanlar Arasındaki İlişkiye Dair Spearman Korelasyon Analizi Sonuçları

Ölçek Alt Boyutları	1	2	3	4	5	6
1. Başkalarına Odaklı Rekabet	1					
2. Göreve Yönelik Rekabet	-,035	1				
3. Baskınlık Korunumu Hiyerarşisi	,495**	,430**	1			
4. Sosyal Yetkinlik	-,084	,719**	,359**	1		
5. Kızgınlık Saldırganlık	,582**	-,372**	,145*	-,372**	1	
6. Anksiyete İçedönüklük	,000	-,359**	-,319**	-,348**	,297**	1

* p<0.05; ** p<0.01

Tablo 4.4’de yer alan bulgulara göre;

- “Başkalarına odaklı rekabet” ile “göreve yönelik rekabet” arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.
- “Başkalarına odaklı rekabet” ile “baskınlığın korunumu hiyerarşisi” arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r=0,495$; $p<0.01$).
- “Başkalarına odaklı rekabet” ile “sosyal yetkinlik” arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.
- “Başkalarına odaklı rekabet” ile “kızgınlık-saldırganlık” arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r=0,582$; $p<0.01$).
- “Göreve yönelik rekabet” ile “baskınlığın korunumu hiyerarşisi” arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r=0,495$; $p<0.01$).
- “Göreve yönelik rekabet” ile “sosyal yetkinlik” arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r=0,719$; $p<0.01$).
- “Göreve yönelik rekabet” ile “kızgınlık-saldırganlık” arasında negatif yönde ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r=-0,372$; $p<0.01$).
- “Göreve yönelik rekabet” ile “anksiyete-içedönüklük” arasında negatif yönde ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r=-0,359$; $p<0.01$).
- “Baskınlığın korunumu hiyerarşisi” ile “sosyal yetkinlik” arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r=0,359$; $p<0.01$).
- “Baskınlığı koruma hiyerarşisi” ile “kızgınlık-saldırganlık” arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r=0,145$; $p<0.05$).

- “Baskınlığı koruma hiyerarşisi” ile “anksiyete-içedönüklük arasında negatif yönde ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r=-0,319$; $p<0.01$).
- “Sosyal yetkinlik” ile “kızgınlık-saldırganlık arasında negatif yönde ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r=-0,372$; $p<0.01$).
- “Sosyal yetkinlik” ile “anksiyete-içedönüklük” arasında negatif yönde ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r=-0,348$; $p<0.01$).
- “Kızgınlık-saldırganlık” ile “anksiyete-içedönüklük” ile arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r=-0,297$; $p<0.01$).

4.3. Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Rekabet Düzeylerini Eğitim Aldıkları Okul Öncesi Eğitim Programına Göre Belirlemeye Yönelik Bulgular

Araştırmaya katılan çocukların “başkalarına odaklı rekabet”, “göreve yönelik rekabet” ve “baskınlık korunumu hiyerarşisi” alt boyutlarından aldıkları puanların eğitim aldıkları OÖEP’na göre incelenmesine yönelik yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 4.5’de gösterilmiştir. Çocukların ORÖ’nin alt boyutlarından aldıkları puanların eğitim aldıkları okul öncesi eğitim programı türüne göre (Montessori Waldorf ve MEB) farklılık gösterip göstermediğini anlamak amacıyla yapılan Kruskal Wallis Varyans bulguları da Tablo 4.6’de gösterilmiştir.

Tablo 4.5: Çocukların Okul Öncesi Rekabet Ölçeği (ORÖ) Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların Eğitim Alınan Okul Öncesi Eğitim Programı Değişkenine Göre İncelenmesine İlişkin Sonuçlar

Boyutlar	Programlar	n	$\bar{x}$	Ss
Başkalarına Odaklı Rekabet	Montessori	115	26,66	8,57
	Waldorf	81	23,19	6,74
	MEB	91	24,95	9,03
	Toplam	287	25,14	8,35
Göreve Yönelik Rekabet	Montessori	115	25,58	5,22
	Waldorf	81	25,60	6,31
	MEB	91	24,79	5,99
	Toplam	287	25,33	5,78
Baskınlık Korunumu Hiyerarşisi	Montessori	115	13,57	2,85
	Waldorf	81	12,34	3,40
	MEB	91	12,60	3,02
	Toplam	287	12,91	3,10

Tablo 4.5’de yer alan betimsel bulgular incelendiğinde;

- “Başkalarına odaklı rekabet” alt boyutunda en yüksek ortalama Montessori Programına ($\bar{x}$ =26,66; Ss= 8,57) aittir.
- “Başkalarına odaklı rekabet” alt boyutunda en düşük ortalama Waldorf Programına aittir ($\bar{x}$ =23,19; Ss= 6,74).
- “Göreve yönelik rekabet” alt boyutunda en yüksek ortalama Waldorf Programına ($\bar{x}$ =25,60; Ss= 6,31) aittir.
- “Göreve yönelik rekabet” alt boyutunda en düşük ortalama ise MEB OÖEP aittir ($\bar{x}$ =24,79; Ss= 5,99).
- “Baskınlık korunumu hiyerarşisi”ne yönelik rekabet alt boyutunda en yüksek ortalama Montessori Programına ($\bar{x}$ =13,57; Ss= 6,31) aittir.
- “Baskınlık korunumu hiyerarşisi”ne yönelik rekabet alt boyutunda en düşük ortalama ise Waldorf Programına aittir ($\bar{x}$ =12,34; Ss= 3,40).

Tablo 4.6: Çocukların Okul Öncesi Rekabet Ölçeği (ORÖ) Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların Eğitim Alınan Okul Öncesi Eğitim Programı Değişkenine Göre İncelenmesine İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Boyutlar	Programlar	n	Sıra Ort.	sd	χ^2	p	Gruplar Arası Fark
Başkalarına Odaklı Rekabet	Montessori	115	158,04	2	7,104	,029	1-2
	Waldorf	81	126,14				
	MEB	91	142,15				
Göreve Yönelik Rekabet	Montessori	115	146,92	2	1,200	,549	
	Waldorf	81	148,62				
	MEB	91	136,20				
Baskınlık Korunumu Hiyerarşisi	Montessori	115	161,54	2	8,657	,013	1-2
	Waldorf	81	132,02				1-3
	MEB	91	132,49				

Tablo 4.6’da yer alan bulgular incelendiğinde;

- Araştırmaya katılan çocukların, Okul Öncesi Rekabet Ölçeği (ORÖ) alt boyutlarına ilişkin puanları “eğitim alınan okul öncesi eğitim programı” değişkenine göre incelendiğinde; “başkalarına odaklı rekabet” (χ^2 =7,104; sd=

2; $p < .05$) ve “baskınlık korunumu hiyerarşisi” ($\chi^2=8,657$; $sd= 2$; $p < .05$) alt boyutlarına ilişkin puanlarının anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür.

Anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla ikili karşılaştırmalarda tercih edilen Mann Whitney-U testi yapılmıştır. Buna göre;

- Araştırmaya katılan çocuklardan Montessori Eğitim Programına göre eğitim alan çocukların “başkalarına odaklı rekabet” düzeyleri Waldorf Eğitim Programına göre eğitim alan çocuklardan anlamlı derecede yüksektir ($U=3596,500$; $z=-2,716$; $p=,007$).
- “Baskınlık korunumu hiyerarşisi” alt boyut puanlarında Montessori Eğitim Programına göre eğitim alan çocukların Waldorf Eğitim Programına göre eğitim alan çocuklardan ($U=3756,000$; $z=-2,316$; $p=,021$), Montessori Eğitim Programına göre eğitim alan çocukların MEB OÖE Programına göre eğitim alan çocuklardan ($U=4116,500$; $z=-2,643$; $p=,008$) anlamlı derecede yüksek olduğu belirlenmiştir. Buna göre Montessori Programına göre eğitim alan çocukların “baskınlık korunumu hiyerarşisi” düzeyleri Waldorf Programına göre ve MEB OÖE Programına göre eğitim alan çocukların “baskınlık korunumu hiyerarşisi” düzeylerinden daha yüksektir.

4.4. Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Sosyal Yetkinlik Düzeylerini Eğitim Aldıkları Okul Öncesi Eğitim Programına Göre Belirlemeye Yönelik Bulgular

Farklı okul öncesi eğitim programlarında eğitim alan çocukların “sosyal yetkinlik, “kızgınlık-saldırganlık” ve “anksiyete-içedönüklük” alt boyutlarından aldıkları puanlar incelenirken yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 4.7’de ve SYDD Ölçeği’nin alt boyutlarından aldıkları puanların çocukların eğitim aldıkları okul öncesi eğitim programı türüne göre (Montessori Waldorf ve MEB) farklılık gösterip göstermediğini anlamak amacıyla yapılan Kruskal Wallis Varyans bulguları Tablo 4.8’de gösterilmiştir.

Tablo 4.7: Çocukların Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme Ölçeğinin Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların Eğitim Alınan Okul Öncesi Eğitim Programı Değişkenine Göre İncelenmesine İlişkin Sonuçlar

Boyutlar	Programlar	n	$\bar{x}$	Ss
Sosyal Yetkinlik	Montessori	115	45,70	8,30
	Waldorf	81	43,28	10,38
	MEB	91	39,29	9,56
	Toplam	287	42,98	9,68
Kızgınlık-Saldırganlık	Montessori	115	21,46	9,52
	Waldorf	81	22,71	8,23
	MEB	91	20,98	9,76
	Toplam	287	21,66	9,25
Anksiyete-İçedönüklük	Montessori	115	20,93	7,69
	Waldorf	81	19,45	7,15
	MEB	91	22,95	8,22
	Toplam	287	21,15	7,81

Tablo 4.7’de yer alan betimsel bulgular incelendiğinde;

- Sosyal Yetkinlik alt boyutunda en yüksek ortalama Montessori Programına ($\bar{x}$ =45,70; Ss= 8,30) aittir.
- Sosyal yetkinlik alt boyutunda en düşük ortalama MEB OÖEP’na aittir ($\bar{x}$ =39,29; Ss= 9,56).
- Kızgınlık-Saldırganlık alt boyutunda en yüksek ortalama Waldorf Programına ($\bar{x}$ =22,71; Ss= 8,23) aittir.
- Kızgınlık-Saldırganlık alt boyutunda en düşük ortalama MEB OÖEP’na aittir ($\bar{x}$ =20,98; Ss= 9,76).
- Anksiyete-İçedönüklük alt boyutunda en yüksek ortalama MEB OÖEP’na ($\bar{x}$ =22,95; Ss= 8,22) aittir.
- Anksiyete-İçedönüklük alt boyutunda en düşük ortalama ise Waldorf Programına aittir ($\bar{x}$ =19,45; Ss= 7,15).

Tablo 4.8: Çocukların Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme-30 Ölçeğinin Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların Eğitim Alınan Okul Öncesi Eğitim Programı Değişkenine Göre İncelenmesine İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Boyutlar	Programlar	n	Sıra Ort.	sd	χ^2	p	Gruplar Arası Fark
Sosyal Yetkinlik	Montessori	115	167,11	2	23,017	,000	1-3
	Waldorf	81	147,65				
	MEB	91	111,54				
Kızgınlık-Saldırganlık	Montessori	115	140,63	2	5,020	,081	
	Waldorf	81	160,78				
	MEB	91	133,31				
Anksiyete-İçedönüklük	Montessori	115	142,26	2	8,426	,015	2-3
	Waldorf	81	125,81				
	MEB	91	162,38				

Tablo 4.8’de yer alan bulgular incelendiğinde, araştırmaya katılan çocukların, SYDD-30 Ölçeği alt boyutlarına ilişkin puanları “eğitim alınan okul öncesi eğitim programı” değişkenine göre incelendiğinde;

- “Sosyal yetkinlik” ($\chi^2= 23, 017$; $sd= 2$; $p<.05$) ve “anksiyete-içedönüklük” ($\chi^2=8,426$; $sd= 2$; $p<.05$) alt boyutlarına ilişkin puanlarının anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür.

Anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla ikili karşılaştırmalarda tercih edilen Mann Whitney-U testi yapılmıştır. Buna göre araştırmaya katılan çocuklardan Montessori Programına göre eğitim alan çocukların “sosyal yetkinlik” düzeyleri MEB Okul Öncesi Eğitim Programına göre eğitim alan çocuklardan anlamlı derecede yüksektir. ($U=3159,500$; $z=-4,882$; $p=,000$).

“Anksiyete-içe dönüklük” puanlarına ilişkin farkın kaynağının belirlenmesine yönelik analiz sonuçlarına göre anlamlı fark, Waldorf Programına göre eğitim alan çocuklarla MEB Okul Öncesi Eğitim Programına göre eğitim alan çocuklar arasındadır ($U=2758,000$; $z=-2,849$; $p=,004$). Buna göre MEB Okul Öncesi Eğitim Programına göre eğitim alan çocukların “anksiyete-içe dönüklük” puanları Waldorf Programına göre eğitim alan çocuklardan anlamlı derecede yüksektir.

5. SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu bölümde 48-72 aylık okul öncesi dönem çocuklarının sosyal yetkinlik ve rekabet düzeylerinin farklı okul öncesi eğitimi programları (Montessori, Waldorf ve MEB) ve çeşitli değişkenler açısından incelenmesine ilişkin sonuçlar ve sonuçlara bağlı tartışma yer almaktadır.

5.1. Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Rekabet Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesine Yönelik Sonuç ve Tartışma

Araştırmaya katılan çocukların cinsiyet değişkenine bağlı olarak rekabet düzeyleri incelendiğinde “göreve yönelik rekabet” alt boyutunda cinsiyete bağlı bir fark bulunmazken, “başkalarına odaklı rekabet” alt boyutunda erkeklerin kızlara göre daha yüksek ortalamaya sahip oldukları bulunmuştur. “Baskınlık korunumu hiyerarşisi” alt boyutunda da yine erkeklerin kızlardan daha yüksek ortalamaya sahip oldukları görülmüştür.

Çocuklarda rekabet düzeyinin cinsiyete bağlı değişimine ilişkin yapılan araştırmalar incelendiğinde cinsiyetin rekabet düzeyi üzerinde etkisinin bulunmadığını gösteren bazı araştırmalar olsa da (Samak, 2013; Uyanık Balat, Akman, Arslan Çiftçi, 2017; Bilici, 2019) araştırma sonucuyla paralellik gösteren ve erkek çocuklarının kız çocuklarına göre daha rekabetçi olduğunu ortaya koyan araştırmalar da mevcuttur.

Tsiakara ve Digelidis (2014) okul öncesi dönem çocuklarıyla yaptıkları araştırmalarında erkek çocukların kız çocuklarına göre daha rekabetçi oldukları bulgusunu ortaya koymuşlardır. Sutter ve Rützler (2010) de 3-18 yaş arasındaki 1035 çocukla yaptıkları araştırmada rekabet üstünde kültür ve hormonların etkisini incelemişlerdir. Bu çalışmada rekabetin 3-4 yaşlarından itibaren görüldüğünü ve erkeklerde kızlardan daha fazla olduğu saptanmıştır. Araştırma sonuçları bu sonuçlarla örtüşmektedir.

Araştırma bulgularına baktığımızda da erkek çocuklarının kız çocuklarına göre daha fazla kendilerini başkalarıyla kıyasladıkları ve elde etmek istedikleri kaynaklara

ulaşmak için diğerleriyle rekabet etme düzeylerinin kızlardan daha fazla olduğu söylenebilir. Erkek ve kız çocuklarında rekabet düzeylerinin farklı olmasında yetiştirme tarzlarının etkili olduğu söylenebilir. Erkek çocukları daha dışa dönük ve hırslı olarak yetiştirilirken kız çocukları ise sosyal roller açısından daha kibar ve yardımsever olarak büyütölmek istenilmektedir. Bu sosyal rollerin çocukların rekabetçi davranışlarını etkilediğı düşünölmektedir.

5.2. Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Sosyal Yetkinlik Düzeylerinin Cinsiyet Değışkenine Göre İncelenmesine Yönelik Sonuç ve Tartışma

Yapılan çalışmada okul öncesi dönemde çocuklarının cinsiyet değışkenine bağılı olarak “sosyal yetkinlik” ve “anksiyete-içedönüklük” alt boyutlarında puanlar incelendiğinde cinsiyete bağılı bir farklılaşma saptanmamıştır. “Kızgınlık-saldırganlık” alt boyutunda ise erkek çocukların kız çocuklarına göre daha yüksek puana sahip olduğu görölmüştür.

Karoğlu ve Ünüvar (2017), 3-6 yaş arası toplam 151 çocukla yaptıkları araştırmalarında çocukların gelişim özellikleri, sosyal becerileri ve sosyal davranışlarının cinsiyete göre farklılık göstermediklerini belirlemişlerdir. Özkafacı (2012) da 6 yaş grubu 33 çocukla yaptığı çalışmasında çocukların sosyal beceri düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşmadığını belirlemiştir. Bu sonuçlar yapılan çalışmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir.

Literatür incelendiğinde yapılan bazı çalışmalarda sosyal yetkinliğin cinsiyete göre farklılaştığı ve kız çocuklarının daha yüksek sosyal yetkinliğe sahip olduğu görölse de (Altay, Güre, 2012; Keçecioğlu, 2015; Gür ve diğ., 2015; Uygun, Kozikoğlu, 2019), sosyal yetkinliğin cinsiyete göre farklılaşmadığını gösteren pek çok çalışma da mevcuttur (Seven, 2006; Öneren Şendil, 2010; Çimen, Koçyiğit, 2010; Aykır, Tekinarslan, 2012; Arı, Yaban, 2016).

Yapılan çalışma bulgularına bakıldığında çocukların anksiyete ve içedönüklük düzeylerinde cinsiyete bağılı bir farklılaşma bulunmamıştır. Egger ve Angold (2006) okul öncesi dönem olan 5-6 yaşlarında çocuğun cinsiyetinin anksiyete ve içe kapanıklık düzeyini etkilemediğini ileriyeleyen dönemlerde cinsiyetin etkili olduğunu belirtmişlerdir. Sürmeli (2018) de okul öncesi dönemdeki çocuklarla yaptığı çalışmasında anksiyete-içedönüklük alt boyutunda cinsiyete bağılı bir farklılaşma

saptamamıştır. Erken çocukluk döneminde kız ve erkek çocuklarında anksiyete ve içedönüklük durumlarının farklılık görülmediği ve benzer düzeyde olduğu farklılaşmanın yetişkinlikte ortaya çıktığı yapılan pek çok araştırmayla da ortaya koyulmuştur (Weems, 2008; Westenberg ve diğ., 2004).

Literatüre bakıldığında kızgınlık ve saldırganlık düzeyinin cinsiyete bağlı farklılık gösterdiği ve erkek çocuklarında daha yüksek olduğu yapılan çalışmalarla da desteklenmektedir. Eğin Işık (2019), 5-6 yaş grubundaki 188 kız ve 210 erkek çocukla yaptığı çalışmada bu çalışmayla aynı sonuçlara ulaşmıştır. Eğin Işık sosyal yetkinlik ve anksiyete-geri çekilme alt boyutlarında cinsiyete bağlı herhangi bir fark bulamazken erkek çocuklarının kız çocuklarından kızgınlık-saldırganlık alt boyutunda daha yüksek puan aldıklarını belirlemiştir.

Uygun ve Kozikoğlu (2019) da okul öncesi eğitim alan çocukların sosyal yetkinlik davranışlarını incelemek amacıyla yaptıkları çalışmalarında erkek çocukların kızgın ve saldırgan davranışları kız çocuklarından daha fazla gösterdiklerini belirlemişlerdir. Benzer şekilde Sürmeli (2018) de 5-6 yaş grubundaki 204 çocukla yaptığı çalışmada erkek çocukların kızgınlık ve saldırganlık düzeylerinin kız çocuklarından daha yüksek olduğunu belirlemiştir.

Nitekim Ural ve arkadaşlarının (2015) yapmış olduğu çalışma da bu bulguyu desteklemektedir. Ural ve arkadaşları yaptıkları çalışmada çocukların bağlanma biçimleri ile sosyal yetkinlik ve duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemişler ve erkek çocuklarının kız çocuklarına göre daha fazla saldırgan davranış sergilediklerini saptamışlardır. Birçok araştırmada da benzer şekilde erkek çocuklarının kız çocuklarından daha saldırgan tavırlar sergiledikleri belirlenmiştir (Bozkurt, 2016; İkiz, Öztürk Samur, 2016; Karaca, Gündüz, Aral, 2011).

Kızgınlık-saldırganlık düzeyinin erkek çocuklarında kız çocuklarından daha yüksek olmasının nedeni erkek çocuklarının girdikleri sosyal ortamlarda ya da akranlarıyla olan ilişkilerinde agresif ve daha saldırgan tavırda olmaları normal karşılanırken kız çocuklarında daha sakin ve yapıcı davranışlar beklenilmesi olabilir (Walker, 2005). Bunun yanı sıra erkeklerin saldırgan davranışları üstünde testosteron hormonunun da etkisinin olabileceği düşünülmektedir (Özdemir, 2014).

5.3. Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Rekabet Düzeylerinin Yaş Değişkenine Göre İncelenmesine Yönelik Sonuç ve Tartışma

Çocukların yaş değişkenine bağlı olarak rekabet düzeyleri incelendiğinde çocukların yaşları ve ORÖ'nin her üç alt boyutu arasında da anlamlı fark saptanmıştır. “Başkalarına odaklı rekabet”, “göreve yönelik rekabet” ve “baskınlık korunumu hiyerarşisi” alt boyutlarının üçünde de 60-72 aylık çocukların 48-60 aylık çocuklara göre daha yüksek ortalamaya sahip oldukları saptanmıştır. Bu bilgilere göre büyük yaş grubu çocukların küçük yaş grubundaki çocuklara göre daha rekabetçi oldukları söylenebilir.

Alan yazın incelendiğinde yapılan çalışmayla benzer sonuçların elde edildiği çalışmaların olduğu görülmektedir. Uyanık Balat, Akman ve Arslan Çiftçi (2017), 48-72 aylık okul öncesi dönemdeki çocuklarla yaptıkları çalışmalarında başkalarına odaklı rekabet ve baskınlığın korunumu hiyerarşisi alt boyutlarında yaşa bağlı bir farklılaşma olmadığını ancak göreve yönelik rekabet alt boyutunda 57-64 aylık ve 65-72 aylık çocukların 48-56 aylık çocuklardan daha yüksek puana sahip olduklarını belirlemişlerdir. Araştırma sonuçlarına bakıldığında büyük yaş grubundaki çocukların verilen görevi yerine getirmeye yönelik daha fazla rekabetçi davranış gösterdikleri belirlenmiştir.

Schmidt, Hardecker ve Tomasello (2016) yaptıkları çalışmalarında büyük yaş grubundaki çocukların daha rekabetçi olduklarını belirlemişlerdir. 3 ve 5 yaş grubundaki toplam 48 çocukla yaptıkları çalışmalarında 5 yaş grubundaki çocukların ikili oyunlardaki iş birliğini ve rekabeti anlayabildiklerini ve oyun kurallarına uyulmadığı zaman itiraz edebildikleri görülmüştür. 3 yaş grubundaki çocukların ise itiraz etmekte ve oyunlardaki iş birliği ve rekabeti anlamakta güçlük çektikleri belirlenmiştir. Bunun nedeni çok küçük yaştaki çocukların birden fazla şeyi anlayıp odaklanmada güçlük çekmesi olabilir. 3 yaş grubundaki çocuklar sadece oyunu oynamaya odaklanabilmekte aynı zamanda rakiplerini düşünerek onlarla rekabet edebilmek için strateji geliştirememektedirler. 5 yaş grubundaki öğrenciler ise aynı anda hem oyuna hem de rakiplerini yenmeye odaklanabilmektedirler (Priewasser, Roessler, Perner, 2013).

Hu ve Zhu (2018) ise 2-4 ve 5-6 yaş grubundaki çocuklarla yaptıkları araştırmalarında bunun tam tersi bir durum tespit etmişlerdir. 2-4 yaş grubundaki çocukların 5-6 yaş

grubu çocuklarınkinden daha yüksek rekabetçi davranış seçimi yaptıklarını saptamışlardır. Böyle bir sonucun ortaya çıkmasında araştırmada kullanılan oyunun 5-6 yaş grubundaki çocukların çok azının ilgisini çekmesi etkili olmuştur. Bu yaş grubundaki çocukların çok azı yarışmak isterken 2-4 yaş grubundaki çocuklar ödülü kazanmak istemişlerdir. Çocukların rekabet etme durumları ölçülmek istenirken deneyde yer alan oyunun her iki yaş grubu çocuğun da ilgisini çeker nitelikte olmadığı görülmüştür.

5.4. Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Sosyal Yetkinlik Düzeylerinin Yaş Değişkenine Göre İncelenmesine Yönelik Sonuç ve Tartışma

Yapılan araştırmada çocukların “sosyal yetkinlik” alt boyutunda aldıkları puanlar incelendiğinde çocukların yaşlarıyla sosyal yetkinlik düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Çocukların yaşlarıyla “anksiyete-içedönüklük” alt boyutundan aldıkları puan arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu ve kızgınlık-saldırganlık alt boyutunda ise yaşa bağlı bir farklılaşma olmadığı görülmüştür.

Yapılan çalışmada 60-72 aylık çocukların sosyal yetkinlik puanlarının 48-60 aylık çocuklarınkinden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Literatür incelendiğinde bu sonucu destekleyen pek çok araştırmanın olduğu görülmektedir.

Yuvacı (2019), baba katılımı ile 4-5 yaş grubundaki okul öncesi çocukların sosyal yetkinlik ve davranış problemlerini araştırdığı çalışmasında 5 yaşındaki çocukların sosyal yetkinliklerinin 4 yaşındakilerden daha fazla olduğunu kızgınlık ve saldırganlık davranışları incelendiğinde ise 4 yaşındakilerin 5 yaşındaki çocuklardan daha fazla bu davranışları gösterdikleri belirlenmiştir.

Arı ve Yaban (2016), duygu düzenleme becerileri ve mizaç özelliklerinin 4-6 yaş arasındaki çocukların sosyal davranışları üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla 238 çocuğun katıldığı bir çalışma yürütmüşlerdir. Bu çalışmada yaştan sosyal davranışlar üzerindeki etkisi de araştırılmıştır. Araştırma sonuçlarına bakıldığında 4 yaşındaki çocukların, 5 ve 6 yaşındaki çocuklara göre daha az olumlu sosyal davranış gösterdikleri saptanmıştır.

Bozkurt (2016), 4-6 yaş arasındaki çocuklarla yaptığı araştırmasında, 6 yaş grubundaki çocukların sosyal yetkinlik puanlarının 5 ve 4 yaş grubundaki çocukların sosyal

yetkinlik puanlarından daha yüksek olduğunu belirlemiştir. Bu araştırmada ayrıca 5 yaş grubundaki çocukların sosyal yetkinlik puanlarının da 4 yaş grubundaki çocukların sosyal yetkinlik puanlarına göre daha yüksek olduğu saptanmıştır. Bozkurt, bu bulgular doğrultusunda çocukların yaşları arttıkça sosyal yetkinlik puanlarının da arttığını belirtmiştir.

Kurtulan (2015) erken çocukluk döneminde 48-95 aylık toplam 420 çocukla yaptığı çalışmada çocukların bilişsel beceri düzeyleri ile sosyal beceri düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çocukların sosyal beceri puanlarını yaş değişkeni açısından incelediğinde çocukların yaşları arttıkça sosyal beceri puanlarının da arttığını saptamıştır.

Şen (2009), 3-6 yaş aralığındaki çocuklarla yaptığı çalışmada 6 yaş grubundaki çocukların 4 yaş grubundaki çocuklara göre daha fazla olumlu sosyal davranışlar sergilediklerini belirlemiştir. Yine Kapıkıran ve arkadaşları (2006) da yaptıkları çalışmalarında 5 yaş grubundaki çocukların 4 yaşındakilere göre daha sosyal olduklarını saptamışlardır.

Büyük yaş grubundaki çocukların küçük yaştaki çocuklara göre sosyal beceriler anlamında daha yetkin olduğunu gösteren daha pek çok araştırmanın olduğu görülmektedir (Çimen, 2000; Dinç 2002; Rydell, Bohlin, Thorell, 2007).

Okul öncesi dönemde çocukların yaşları arttıkça dil becerileri gelişmekte ve çevresindeki insanlarla daha iyi iletişim kurabilmektedirler. Çocukların diğer insanlarla iletişime geçmesi ve iyi ilişkiler kurması da sosyal yetkinliğini olumlu etkilemektedir. Aile bireylerinin çocuğun yaşı büyüdükçe onunla kurduğu iletişimin artması ve çocukla daha fazla paylaşımda bulunmaları da çocuğun sosyal yetkinliğini olumlu etkilemektedir (Rispoli ve diğ, 2013).

Anksiyete-İçedönüklük alt boyutunda ise 48-60 aylık çocukların 60-72 aylık çocuklara göre daha yüksek ortalamaya sahip oldukları bulunmuştur. Beesdo, Knappe ve Pine (2009) de yaptıkları çalışmada çocukların anksiyete-içe dönüklük düzeyinin 4 yaşına kadar yüksek olduğunu ancak çocuğun dil becerilerinin gelişmesi ve kendini daha rahat ifade etmeye başlamasıyla birlikte 5 yaşından itibaren anksiyete-içe dönüklük düzeyinin azaldığını belirlemişlerdir. Ayrıca 5 yaşındaki çocukların anksiyete-içedönüklük düzeyi ile 6 yaş grubundakilerin anksiyete-içedönüklük düzeyi farklılık olmadığını saptamışlardır. Bu araştırmanın sonuçlarıyla yapılan çalışmanın sonuçları

uyuşmaktadır. Okul öncesi dönem çocukların anksiyete-içedönüklük durumlarını inceleyen diğer çalışmalara bakıldığında okul öncesi dönem çocuklarında anksiyete-içe dönüklük düzeyinin yaşa göre farklılaşmadığını gösteren çalışmalar da mevcuttur (Uygun, Kozikoğlu, 2019).

Okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal yetkinlik ve davranışları incelendiğinde çocuğun yaşı arttıkça problem davranışlarında azalma olduğu görülmektedir. Piaget, bilişsel ve sosyo-duygusal gelişiminin birbiriyle ilişkili olduğunu ve çocuğun beş-altı yaşlarından itibaren bilişsel gelişimindeki ilerlemeye ve akranlarıyla daha fazla sosyal ilişkiler kurmuş olmasına bağlı olarak daha fazla başkalarının bakış açısıyla düşünmeye ve daha az ben merkezci olmaya başladığını belirtir (Davies, 2011, 257). Çocuğun empati yeteneğinin gelişmesi ve bilişsel olarak anlama becerilerinin gelişmesiyle birlikte çocuk, karşılaştığı sorunları ve problem durumlarını daha rahat çözebilmektedir. Yukarıda belirtilen araştırma bulgularında büyük yaş grubundaki çocukların sosyal yetkinlik düzeyleri daha yüksek iken anksiyete-içedönüklük düzeylerinin küçük yaş grubundaki çocuklara göre daha düşük olduğu görülmekte ve bu durum araştırma bulgularıyla örtüşmektedir.

5.5. Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Sosyal Yetkinlik ve Rekabet Düzeylerinin Okul Öncesi Eğitim Alma Süresi Değişkenine Göre İncelenmesine Yönelik Sonuç ve Tartışma

Çocukların okul öncesi eğitim alma sürelerinin ORÖ'nün "baskınlığın korunumu hiyerarşisi" alt boyutunda ve SYDDÖ'nün "sosyal yetkinlik" alt boyutunda anlamlı farka neden olduğu görülmüştür. Baskınlığın korunumu hiyerarşisi alt boyutunda en yüksek ortalamanın 2 yıl okul öncesi eğitim almış olan çocuklara, en düşük ortalamanın ise 3 yıl ve üzeri eğitim almış olan çocuklara ait olduğu belirlenmiştir. Sosyal yetkinlik düzeyleri incelendiğinde ise 2 yıl OÖE alan çocukların bu anlamda en yüksek sosyal yetkinlik düzeyine sahip oldukları ve 1 yıl eğitim alanların da en düşük sosyal yetkinlik düzeyine sahip oldukları görülmüştür.

Literatüre bakıldığında daha önce çocukların rekabet davranışları ile okul öncesi eğitim alma süreleri arasındaki ilişkinin incelendiği bir araştırmanın yapılmadığı görülmüştür. Ancak çocukların akranları arasında daha iyi bir konuma sahip olma ve istedikleri kaynaklara daha kolay erişebilme konusunda aldıkları eğitime bağlı olarak edindikleri yetkinliklerin etkili olduğu düşünülmektedir. Özellikle sosyal yetkinlik

anlamında da 2 yıl eğitim almış olan çocukların en yüksek düzeyde olması bu düşünceyi kuvvetlendirmektedir. Kapıkıran, İvrendi ve Adak (2006) da yaptıkları araştırmalarında 2 yıl eğitim almış olan çocukların sosyal beceriler anlamında diğerlerine göre daha ileri düzeyde olduklarını belirlemişlerdir.

Sosyal becerilerin gelişimi ve çocuğa bu anlamda sosyal yetkinlikler kazandırılması okul öncesi eğitimin temel amaçlarındandır (MEB, 2013). Çocuğun bu eğitimi daha uzun süre alması daha fazla faydalanmasını sağlamıştır. 3 yıl ve üzeri süre eğitim alan çocukların sosyal yetkinlik anlamında 2 yıl eğitim alanlardan daha ileri düzeyde olmamalarının nedeni 2 yıl eğitim alma süresinin çocuğun kazanımları edinmesi açısından optimum zaman olmasından veya araştırmaya katılan çocukların yaş dağılımlarının eşit olmamasından da kaynaklanmış olabilir.

5.6. Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Rekabet ve Sosyal Yetkinlik Düzeyleri Arasındaki İlişkiyi Belirlemeye Yönelik Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada çocukların “Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme Ölçeği-30”nin alt boyutları olan “sosyal yetkinlik”, “kızgınlık-saldırganlık”, “anksiyete-içedönüklük” ve “Okul Öncesi Rekabet Ölçeği”nin alt boyutları olan “başkalarına odaklı rekabet”, “göreve yönelik rekabet” ve “baskınlık korunumu hiyerarşisi” alt boyutları arasındaki ilişkiye bakılmış ve bazı alt boyutlar arasında anlamlı ilişki olduğu saptanmıştır.

Çocukların ORÖ’den aldıkları puanlar incelendiğinde Başkalarına Odaklı Rekabet ile Baskınlık Korunumu Hiyerarşisi arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuca bakarak herhangi bir kaynağa ulaşmada ilk sırada yer almak ve statüsünü korumak isteyen çocukların kendilerini başkalarıyla kıyaslayarak kendi performanslarını ilerletmek için rekabet içerisine girdikleri söylenebilir. Çocukların istedikleri bir şeye ilk kendilerinin ulaşmalarını istiyorlarsa bunun için diğer çocukları geçmek istemeleri ve onlarla kendilerini kıyaslamaları olağan ve beklenen bir durumdur.

“Göreve yönelik rekabet” ile “baskınlık korunumu hiyerarşisi” arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu araştırma bulgusuna bakarak çocukların kaynaklara ulaşma konusunda önde olma istekleri ile kendi becerilerini başkalarının performansına göre değerlendirmek ve kendilerini geliştirmek amacıyla gösterdikleri rekabet arasında

düşük düzeyde de olsa pozitif bir ilişki olduğu görülmektedir. Kaynaklara ulaşma konusunda diğerlerinden önde olmak isteyen çocukların bu amaçlarına ulaşmak için kendi performans ve becerilerini geliştirerek diğerlerinden daha iyi olmaya yönelik rekabet davranışları gösterdikleri söylenebilir.

“Başkalarına odaklı rekabet” ve “kızgınlık-saldırganlık” arasında da pozitif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Yapılan araştırmada çocuğun kendisini başkalarıyla kıyaslama ve rekabet etme davranışı arttıkça kızgınlığında ve saldırgan davranışlarında artış olduğu belirlenmiştir. Çocukta kendini başkalarıyla kıyaslama durumu ve onlardan daha iyi olma isteğinin çocukta kıskançlık ve öfke gibi duygular uyandırdığı söylenebilir. Erken çocuk döneminde çocuğun duygu düzenlemede zorluk yaşaması çocukta davranış problemlerine ve saldırganlığa neden olur. Çocukların kendilerini başkalarıyla kıyaslamaları ve onlardan daha iyi olmak için mücadele etmeleri, onlarda kıskançlık duygusuna ve saldırgan davranışlar göstermelerine neden olmaktadır (Friedman, 2013, 46).

Araştırma sonuçlarına bakıldığında “baskınlık korunumu hiyerarşisi” ile “kızgınlık-saldırganlık” alt boyutları arasında pozitif bir ilişki olduğu görülmektedir. Yapılan çalışmada bu iki alt boyutta çocukların aldıkları puanlar arasında pozitif bir ilişkinin olması çocukların kaynağa ulaşmak konusunda gösterdikleri rekabet davranışı arttıkça kızgınlık-saldırganlık davranışlarının da arttığını göstermektedir. Çocuklar istedikleri şeyi diğerlerinden daha önce elde etmek için rekabet davranışı göstermektedirler. Bu rekabet davranışındaki artış ile kızgınlık durumları ve saldırgan davranış göstermelerinin artması duygularını kontrol etmekte zorlanmalarından kaynaklanmaktadır (Asunakutlu, Karabulut Temel, Dirlik, 2010). Okul öncesi dönemdeki çocuklar yaşları küçük olduğu için istediklerini elde edemedikleri zaman sakinliklerini korumakta zorlanarak saldırgan bir tutum sergileyebilmektedirler. Rekabet ölçeğinin başkalarına odaklı rekabet ve baskınlığın korunumu hiyerarşisi alt ölçeklerinde yüksek puan alan çocukların sosyal duygusal olarak uyum sağlamakta zorluk yaşadıkları ve saldırgan davranışlar gösterdikleri söylenebilir. Kurtulan (2015), 48-95 aylık toplam 420 çocukla yaptığı çalışmasında, 7 yaş grubundaki çocukların 4 ve 5 yaş grubundaki çocuklara göre sosyal duygusal uyum sağlamak konusunda daha başarılı olduklarını belirlemiştir. Küçük yaştaki çocuklar duygu düzenleme ve davranışlarını kontrol etme konusunda zorluk yaşamaktadırlar. Bu beceriler yaşa bağlı olarak bilişsel ve duygusal gelişimle birlikte ilerlemektedir (Bertan ve diğ., 2009).

“Baskınlık korunumu hiyerarşisi” ile “anksiyete içedönüklük” arasında düşük düzeyde ve negatif yönde bir ilişki bulunmuştur. Yani çocuklarda “baskınlık korunumu hiyerarşisi” arttıkça “anksiyete-içedönüklük” azalmakta ve “baskınlığın korunumu hiyerarşisi” azaldıkça “anksiyete-içedönüklük” artmaktadır. Çocuğun sahip olmak istediği şeylere ulaşmadaki önceliğini ve statüsünü koruyabilmesi onu mutlu eder ve özgüvenini arttırır. Bu durum da çocukların daha dışa dönük ve sosyal olmalarını sağlar.

“Göreve yönelik rekabet” ile “anksiyete-içedönüklük” ve “kızgınlık-saldırganlık” arasındaki ilişkiye bakıldığında aralarında negatif bir ilişki olduğu saptanmıştır. Göreve yönelik rekabet davranışı çocuğun kendi gelişimi için girdiği rekabet davranışdır (Çorapçı ve diğ., 2010). Anksiyete-içedönüklük alt boyutu çocukların üzgün duygu durumlarını ve sosyal ilişkilerinde çekingenlik göstermek gibi içselleştirme sorun belirtilerini ölçmektedir. Kızgınlık-saldırganlık alt boyutu ise karşı gelme ve akran ilişkilerinde saldırgan davranışlar sergilemek gibi dışsallaştırma sorun belirtilerini ölçmektedir. Göreve yönelik rekabet ile bu iki alt boyut arasında negatif bir ilişkinin olması beklenen bir sonuçtur. Çocuk göreve yönelik rekabet davranışını kendini geliştirmek gibi olumlu kazanımlar için gösterir ancak gerek kızgınlık ve saldırganlık gerekse anksiyete davranışı çocuk için değerlendirildiğinde olumsuz davranışlardır.

Yapılan araştırmanın sonuçlarına bakıldığında “sosyal yetkinlik” ile “göreve yönelik rekabet” ve “baskınlık korunumu hiyerarşisi” arasındaki ilişkiye bakıldığında her iki alt boyut ile “sosyal yetkinlik” arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Beceri ve performanslarını daha iyi düzeye iletirmek ve istedikleri şeyleri statülerini koruyarak elde etmek isteyen çocuklarda sosyal yetkinliğin daha yüksek olması olağandır. Çocuk bu yetkinlikleri sayesinde amaçlarına ulaşabilir.

Çocukların kendilerine verilen hedefe yönelik rekabet davranışı göstermelerinin amaçları kendilerini geliştirmektir. Sosyal yetkinliği yüksek çocuklar ise sosyal becerileri gelişmiş ve çevresindeki yetişkinlerle ve akranlarıyla iyi ilişkiler kuran çocuklardır. Akranları tarafından oyunlara dahil edilen ve yardımlaşma, paylaşma ve iş birliği yapma becerileri gelişmiştir (Koçyiğit, Sezer, Yılmaz, 2015). Bu iki değişken arasında anlamlı bir ilişki olması beklenen bir sonuçtur. Kendini geliştirmek için uğraşan ve becerilerini daha ileri düzeye taşımak için çaba gösteren çocukların sosyal yetkinlik anlamında daha ileri seviyede olması beklenir.

Bilici (2019) de yaptığı araştırmasında çocukların akranlarıyla etkileşim düzeyleri ve sosyal çevreye karşı pozitif tutumları arttıkça göreve yönelik rekabet ve baskınlık korunumu hiyerarşisi alt boyutlarında aldıkları puanların da arttığını saptamıştır. Bu araştırmada akranlarıyla iyi düzeyde etkileşim kurabilen çocukların göreve yönelik rekabet stilini benimsedikleri ve akranlarıyla kurdukları ilişkinin pozitif etkisi sayesinde baskınlığın korunumu Hiyerarşisi alt boyutunda yüksek puana sahip oldukları belirlenmiştir.

Okul ortamında sosyal beceriler anlamında gelişmiş çocuklar akranları tarafından daha çok sevilip tercih edilmekte ve daha fazla arkadaşlık kurabilmektedirler. Popüler çocuklar olarak da adlandırılan bu çocuklar akranları tarafından çok tercih edildikleri için sınıf içerisinde herhangi bir kaynağa diğer çocuklardan daha kolay bir şekilde ulaşabilirler (Rodkin, Hodges, 2003). Yapılan araştırmadaki bulgular hem bu yargıyla hem de Bilici'nin (2019) araştırmasıyla örtüşmektedir. Sosyal yetkinliği yüksek olan çocuklar akranlarıyla iyi ilişkiler kurabilen, sosyal becerileri gelişmiş ve sosyal çevreleri tarafından sevilen çocuklardır. Sosyal yetkinliği yüksek olan çocukların baskınlık korunumu hiyerarşisi ve göreve yönelik rekabet düzeylerinin yüksek olması beklenen bir durumdur.

Yapılan çalışmada “sosyal yetkinlik” ile “kızgınlık-saldırganlık” ve “anksiyete içedönüklük” alt boyutları arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Çocukların sosyal yetkinlik alt boyutunda aldıkları puanlar artarken, kızgınlık saldırganlık ve anksiyete içedönüklük alt boyutlarında aldıkları puanların azaldığı görülmüştür.

Literatür incelendiğinde de yapılan araştırmanın bulgularıyla örtüşen çalışmaların olduğu görülmektedir. Sürmeli (2018), 5-6 yaş grubundaki çocuklarla yaptığı araştırmasında çocukların sosyal yetkinlik puanlarıyla kızgınlık-saldırganlık ve anksiyete içedönüklük puanları arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu tespit etmiştir. Koçak (2018) da 4-6 yaş okul öncesi dönem çocuklarıyla yaptığı araştırmasında çocukların sosyal yetkinlik ile kızgınlık-saldırganlık ve kaygı-içe dönüklük düzeyleri arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu belirlemiştir.

Najaka, Gottfredson ve Wilson (2001) yaptıkları çalışmada çocukların sosyal yetkinlik ile kızgınlık-saldırganlık davranışları arasında negatif bir ilişki olduğunu belirlemişlerdir. Sosyal yetkinliği düşük düzeyde olan çocuklar karşılaştıkları

sorunlarla başa çıkmakta ve çözüm bulmakta zorlanmakta ve bu durum çocukların öfkelenmelerine ve saldırgan davranışlar göstermelerine neden olmaktadır (Seçer ve diğ., 2012). Bununla birlikte sosyal yetkinliği düşük olan çocukların akran gruplarında dışlanmaları da çocukların kızgınlık saldırganlık düzeylerinde artışa neden olmaktadır (Köksal, 2012).

Araştırma sonucunda, “anksiyete-içedönüklük” ile “kızgınlık-saldırganlık” arasında pozitif anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Literatür incelendiğinde çocuklarda görülen anksiyete ve depresyon gibi içselleştirme davranışları ile öfke, saldırganlık ve dışsallaştırma davranışlarının genellikle birlikte ortaya çıktıkları görülmektedir (Gresham, Sugai ve Horner, 2001). Kızgın ve saldırgan davranışlar gösteren çocuklar arkadaşları tarafından dışlanması ve yalnızlaşmaları bu duruma neden olmaktadır. Dışlanan çocuklar arkadaş edinememekte içedönük bireyler olmaktadır. Bu durum göz önünde bulundurulduğunda bu beklenen bir sonuçtur.

5.7. Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Eğitim Aldıkları Okul Öncesi Eğitim Programı Türüne Göre Rekabet Düzeylerini Belirlemeye Yönelik Sonuç ve Tartışma

Yapılan çalışmada, Montessori, Waldorf ve MEB OÖE Programlarında eğitim gören çocukların “başkalarına odaklı rekabet” ve “baskınlık korunumu hiyerarşisi” düzeyleri arasında anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır.

Araştırma bulguları incelendiğinde, Montessori Programında eğitim alan çocukların “başkalarına odaklı rekabet” alt boyutunda Waldorf Programında eğitim alan çocuklardan daha yüksek puan ortalamasına sahip oldukları belirlenmiştir.

Montessori Programı, çocukları bireysel olarak ele alan ve çocukların yarış ve rekabet ortamına girmeden bireysel hızda ilerlemelerini temel alan bir felsefeye sahiptir (Durakoğlu, 2010). Ancak araştırma sonuçlarına bakıldığında kıyaslama yaparak çocuğun daha iyi olma isteğiyle göstermiş olduğu başkalarına odaklı rekabet stiline Montessori eğitimi alan çocuklarda daha yüksek olduğu görülmüştür.

Literatür incelendiğinde bu durumun ortaya çıkmasında Montessori Programının, Waldorf Programından daha fazla akademik etkinliğe sahip olması ve ebeveyn tutumları gibi araştırmaya dahil edilmemiş değişkenlerin etkili olabileceği düşünülmektedir.

Blbl (2019), okul öncesi eēitim alan çocukların rekabet stilleri ile çocuklara yönelik ebeveyn tutumları arasındaki ilişkiyi incelediēi araştırmasında ebeveynlerin çocuklarına karşı göstermiş olduēu ebeveynlik tutumlarıyla çocukların rekabet stilleri arasında ilişki olduēunu saptamıştır. Chang (2007) de yapmış olduēu araştırmada çocukların kıskanılık, rekabet ve şiddet eēilimleri ile anne babalarının ebeveyn tutumları arasında ilişki olduēunu belirlemiştir. Özellikle otoriter ebeveyn tutumu sergileyen babaların çocuklarında kıskanılık, rekabet ve şiddet davranışlarının diēerlerinden daha fazla olduēunu saptamıştır.

Montessori Programında okuma yazma, matematiksel işlemler ve farklı akademik çalışmalar bulunmaktadır (Kayılı, Arı, 2011). Çocuklar okul öncesi dönemde okuma yazma ērenebilmekte ve materyaller yardımıyla farklı matematiksel işlemler yapabilmektedir. Waldorf Programında ise çocuklara okul öncesi dönemde akademik bilgi verilmemekte ve ocuēun görevi oyun oynamak olarak görülmektedir (Bayhan, Bencik, 2008).

Montessori yaklaşımındaki çocukların bu akademik ilerleyişi onlar arasında rekabete ve arkadaşlarından daha iyi olma iřteēine yol açmış olabilir. Montessori yaklaşımı bireysel ilerlemeyi temel alsa da çocuklar birbirlerinin yaptıkları çalışmaları sınıf ortamında gözlemleyebilmektedir. Bu durum da çocuklarda hırsla ve diēerlerini geçip daha ileri materyallerle çalışma iřteēine neden olmuş olabilir.

Baskınlık korunumu hiyerarşisi alt boyutunda da gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Montessori Programında eēitim alan ocukların MEB ve Waldorf Programında eēitim alan çocuklara göre baskınlık korunumu hiyerarşisi alt boyutunda daha yüksek puan aldıkları belirlenmiştir.

Montessori okul öncesi sınıflarında her materyalden yalnız birer adet bulunmaktadır. Çocuklar materyallere diēerlerinden önce erişerek çalışmak isteyebilirler. Bu durum çocuklarda rekabete neden olmuş olabilir. Ayrıca Montessori Programının uygulandıēı sınıflarda çocukların evlerinde bulunmayan farklı materyaller yer alabilmektedir. Ahşap materyaller ve farklı çalışmalar bu sınıflarda çeşitlendirilerek çocuklara sunulmaktadır. MEB ve Waldorf sınıflarında ise genellikle sınıfta bulunan köşelerde bulunan oyuncak ve materyaller çok sayıda ve yıl boyunca aynıdır. Bu sınıflarda bulunan oyuncaklar çocukların evlerinde de bulunabilecek türdendir.

Montessori sınıflarının dinamik ve değişken yapısı ve çocuklara farklı türden materyaller sunması çocukların bu materyallere diğerlerinden önce ulaşarak onlarla vakit geçirmek istemelerine ve bunun için rekabet etmelerine neden olmuş olabilir. MEB sınıflarında ise çocuklar istedikleri oyuncakla oynayamamaları bile onun benzeri sınıfta bulunduğu için onunla vakit geçirebilirler ve genelde hep aynı materyaller sınıfta olduğu için bu materyaller çocukların çok ilgilerini çekmiyor ve onlara ulaşmak için rekabet etmiyor olabilirler.

Literatür incelendiğinde farklı okul öncesi eğitim programlarında çocukların rekabet davranışlarının karşılaştırıldığı bir çalışmanın daha önce yapılmadığı görülmüştür.

5.8. Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Eğitim Aldıkları Okul Öncesi Eğitim Programı Türüne Göre Sosyal Yetkinlik Düzeylerini Belirlemeye Yönelik Sonuç ve Tartışma

Yapılan araştırmada “sosyal yetkinlik” boyutunda gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Buna göre Montessori Programının MEB OÖE Programına göre sosyal yetkinliği daha fazla desteklediği söylenebilir.

Literatür incelendiğinde bu bulguyla paralellik gösteren çalışmaların olduğu görülmektedir. Dereli İman, Danişman, Akin Demircan ve Yaya (2017), yapmış oldukları çalışmada Montessori yaklaşımının 4-5 yaş grubundaki okul öncesi çocukların sosyal yetkinliği ve duygu düzenleme becerileri üstünde olumlu bir etkiye sahip olduğunu belirlemişlerdir. Kayılı ve Koçyiğit (2009) yaptıkları çalışmada Montessori yaklaşımı ve MEB Okul Öncesi Programında eğitim alan çocukların sosyal becerileri kıyaslandığında Montessori Yönteminde eğitim alan çocukların daha ileri düzeyde sosyal becerilere sahip olduğunu belirlemişlerdir.

Lillard (2012), Montessori eğitiminin çocukların sosyal problem çözme becerilerini incelediği araştırmasında Amerika’ da uygulanan geleneksel eğitim programı, kısmi zamanlı Montessori eğitimi entegreli programlar ile Montessori eğitim programlarını karşılaştırmış ve bu üç eğitim programının çocukların sosyal ve akademik başarıları üzerindeki etkisini araştırmıştır. Araştırma bulgularına bakıldığında tamamıyla Montessori eğitimi uygulanan okullarda eğitim alan çocukların diğer çocuklara göre sosyal problem çözme becerileri anlamında daha başarılı oldukları saptanmıştır.

Montessori Programında çember saatinin olması bu saatte çocukların kendi duygu ve düşüncelerini ifade edebilmeleri, arkadaşlarıyla sorunlarını “Barış Masası”na giderek konuşarak çözmeye çalışmaları ve öğretmenin rehber konumunda bulunarak çocuklara ne yapacaklarını söylemek yerine rehberlik etmesi etkili olmuş olabilir.

Montessori okul öncesi sınıflarında 3-6 yaş aralığındaki çocukların birlikte eğitim almaları ve büyük yaş grubu çocukların küçük yaştakilere rehberlik ederek bildiklerini öğretmeleri söz konusudur. Bu durum çocuklar arasındaki iletişimin güçlenmesine ve hem büyük yaş grubundaki çocuklar hem de küçük yaş grubundaki çocuklar için sosyal becerilerini geliştirmelerine imkân sağlamaktadır. MEB’e bağlı okul öncesi eğitim sınıflarında ise sınıflarda aynı yaş grubundaki çocuklar birlikte eğitim almaktadır. Çocuklar arasında birbirlerine bir şeyler öğretme ve rehberlik etme durumu Montessori sınıflarındaki kadar sık olmamaktadır. Edwards, Blaise ve Hammer (2009) yaptıkları çalışmalarında karma yaş grubunda eğitim alan çocukların akran ilişkilerinde daha başarılı olduklarını ve aynı yaş grubundaki çocuklarla eğitim alanlara nazaran kendilerini daha az stres altında hissettiklerini belirlemişlerdir. Karma sınıflarda eğitim alan çocukların sosyalleşme becerileri ve kendine güven konularında da diğerlerinden daha avantajlı oldukları görülmüştür (Okutan, 2012).

Tuncer (2015), MEB ve diğer okul öncesi eğitim programlarını karşılaştırdığı çalışmasında, MEB 2013 Programının uygulandığı okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların diğer okul öncesi eğitim programlarının uygulandığı kurumlara devam eden çocuklara göre daha sınıf içerisinde daha pasif kaldıklarını ve MEB OÖE kurumlarında öğretmenin daha baskın olduğunu belirlemiştir. Bu çalışmada yer alan okul öncesi eğitim programlarının arasında Waldorf ve Montessori Programları da bulunmaktadır. Bu durum yapılan çalışmanın sonuçlarıyla da uyumaktadır.

“Anksiyete-içedönüklük” boyutunda da gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Araştırma bulgularına göre MEB OÖE Programında eğitim alan çocukların Waldorf Programında eğitim alan çocuklara göre daha fazla anksiyete ve içedönüklük durumlarını yaşadıkları söylenebilir. Bu durumun nedeni çocukların çok fazla karma yaş gruplarında ve akranlarıyla küçük gruplar halinde etkinlik yapmamaları ya da çember saati gibi uygulamalarla kendilerini ifade etmelerini ve sosyal becerilerini geliştirmelerini teşvik edici aktivitelerin yapılmıyor olması olabilir.

6. ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma bulguları doğrultusunda uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik öneriler sunulmuştur.

Uygulayıcılara yönelik öneriler:

- MEB OÖEP'ına çocukların daha fazla sosyalleşmelerine olanak sağlayacak sosyal etkinlikler eklenebilir.
- MEB anasınıflarında aynı yaş grubu çocuklar eğitim görmektedir. Bir program yapılarak haftada belirli saatlerde farklı yaş grubu çocukların birlikte yapabilecekleri etkinlikler planlanabilir.

Araştırmacılara yönelik öneriler:

- Montessori, Waldorf ve MEB OÖE programlarında eğitim alan çocukların sosyal yetkinlik ve rekabet davranışları ebeveynler de dahil edilerek tekrar incelenebilir.
- Örneklem grubu Türkiye genelinde seçilerek aynı araştırma daha kapsamlı bir şekilde yapılabilir.
- Araştırma, High Scope, Reggio Emilia ve PVP (Primary Years Programme) gibi Türkiye'deki okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan erken çocukluk eğitimi programları da dahil edilerek tekrarlanabilir.

KAYNAKÇA

- Acay, Ecehan. 2018. Okul Öncesi Çocuklarının Renk ve Doku Bilgilerini Edinmelerine Montessori Eğitim Yönteminin Etkililiği. Yüksek Lisans Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Akaydın, Türkan N. 2019. Okul Öncesi Kuruma Devam Eden 3-6 Yaş Arasındaki Çocuklarda Babanın Ebeveynlik Stilinin Çocuğun Sosyal Yetkinlik ve Davranışları ile İlişkisi. Yüksek Lisans Tezi. Ufuk Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Akçamete, A. Gönül, Nilay Kayhan, Mümin Şen. 2012. Pre-School Special Education Practices in European Union Countries and Turkey. **Social and Behavioral Sciences**. c. 46: 1510-1516.
- Akkaya, Selma. 2008. Ortaöğretim (Lise) Öğrencilerinde Rekabetçi Tutum ile Ana-Baba Tutumları Arasındaki İlişki Düzeyi. Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Alisinanoğlu Fatma. 2003. Çocukların Denetim Odağı ile Algıladıkları Anne Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. **Türk Eğitim Bilimleri Dergisi**. c. 1. s. 1: 97-107.
- Aliyev, Ramin. 2013. Sosyal Bilişsel Öğrenme. **Eğitim Psikolojisi**. ed. Şerife Işık Terzi. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık: 409-427.
- Almon, Johan. 1992. Educating for Creative Thinking: The Waldorf Approach. **ReVision**. c. 15. s. 2: 71-78.
- Altay, Başak Fatma, Ayşen Güre. 2012. Okulöncesi Kuruma (Devlet-Özel) Devam Eden Çocukların Sosyal Yeterlik ve Olumlu Sosyal Davranışları ile Annelerinin Ebeveynlik Stilleri Arasındaki İlişkiler. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri**. c. 12. s. 4: 699-2718.
- Altun Nalbant, Aynur. 2016. Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden 5 Yaş Çocukların Mizaç, Sosyal Yetkinlik Özellikleri ile Çaba Sarf Ederek Kendini Denetleme Becerisi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Andersen, Steffen, Seda Ertaç, Uri Gneezy, John List and Sandra Maximiano. 2010. Age and Gender Differences in Competitiveness: Evidence from Matrilineal and Patriarchal Societies. **Econometrica**. c. 77: 1637-1664.
- Aral, Neriman, Gülen Baran. 2011. **Çocuk Gelişimi**. İstanbul: Ya- Pa Yayınları.
- Arı, Meziyet, E. Helin Yaban. 2016. Okulöncesi Dönemdeki Çocukların Sosyal Davranışları: Mizaç ve Duygu Düzenlemenin Rolü. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. c. 31. s. 1: 125-141.
- Arslan, Mehmet. 2008. Günümüzde Montessori Pedagojisi. **Milli Eğitim Dergisi**. s. 177: 65-79.

- Astley, Karen, Peter Jackson. 2000. Doubts on Spirituality: Interpreting Waldorf Ritual. **International Journal of Children's Spirituality**. c. 5. s. 2: 221-227.
- Asunakutlu, Tuncer. Elif Karabulut Temel, Serkan Dirlik. 2010. İnteraktif Karar Kuramı Bağlamında Rekabetin Nedenselliği Üzerine Bir Çözümleme. **Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**. c. 8. s. 1: 115-128.
- Atıcı, Meral. 2001. Öğretmen yetkinliği. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi**. c. 26. s. 26: 195-209.
- Avcıoğlu, Hasan. 2007. Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması (4-6 Yaş). **Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. c. 7. s. 2: 87-101.
- Aykır, Tuğba, İlknur Çiftçi Tekinarslan. 2012. Okul Öncesi Dönemdeki Zihinsel Yetersizliği Olan ve Olmayan Çocukların Sosyal Becerileri ve Problem Davranışlarının Karşılaştırılması. **Kastamonu Eğitim Dergisi**. c. 20. s. 2: 627-648.
- Aytar, Abide, Ayşe Aksoy, Nazan Kaytez. 2014. Anne Kişiliği ve Çocuğun Mizaç Özelliği. **Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**. c. 7. s. 3: 238.
- Bakıoğlu, Ayşen. 2014. **Eğitim Psikolojisi**. 1. bs. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık Eğitim Danışmanlık.
- Bal, Yasemin. 2012. Rekabet Stratejilerinin İnsan Kaynakları Yönetimi Uygulamalarına Etkisi ve Bir Araştırma. **İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi İşletme İktisadi Enstitüsü Yönetim Dergisi**. c. 3. s. 72: 48-76.
- Balkaya, Feza, Nesrin H. Şahin. 2003. Çok Boyutlu Öfke Ölçeği. **Türk Psikiyatri Dergisi**. c. 14. s. 3: 192-202.
- Barnes, Henry. 1980. An introduction to Waldorf Education. **Teachers College Record**. c. 81. s. 3: 323-336.
- Baş, Aslı, D. Müge Siyez. 2011. Akranları Tarafından Kabul Gören ve Görmeyen İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Akran İlişkilerine Yönelik Algılarının İncelenmesi. **Türk Eğitim Bilimleri Dergisi**. c. 9. s. 1: 43-70.
- Başal, Handan Asude. 2003. **Nasıl Mutlu Bir Çocuk Yetiştirebilirim?**. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları
- _____. 2005. **Okul Öncesi Eğitimin İlke ve Yöntemleri**. Genişletilmiş 2. bs. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Bayhan, Pınar, İsmihan Artan. 2004. **Çocuk Gelişimi ve Eğitimi**. 1. bs. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Bayhan, Pınar, Saniye Bencik. 2008. Erken Çocukluk Dönemi Programlarından Waldorf Yaklaşımına Genel Bir Bakış. **Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi**. s.26: 15-25.
- Bayer, Ayça. 2015. Montessori Yönteminin Okul Öncesi (36-66 Ay) Çocuklarının Öz bakım Becerilerine Etkisinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bayram, Beyza. 2014. Değerler Eğitiminde Montessori Yöntemi. Yüksek lisans tezi. Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Beesdo, Katja, Susanne Knappe, Daniel S. Pine. Anxiety and Anxiety Disorders in Children and Adolescents: Developmental Issues and Implications for DSM-V. **Psychiatric Clinics**. c. 32. s. 3: 483-524.
- Bennett-Murphy, Laura M., Cynthia Laurie-Rose, Tara M. Brinkman, Kelly A. McNamara. 2007. Sustained Attention and Social Competence in Typically Developing Preschool-Aged Children. **Early Child Development and Care**. c. 177. s. 2: 133-149
- Berk, E. Laura. 2013. **Bebekler ve Çocuklar. Doğum Öncesinden Orta Çocukluğa**. çev. Nesrin Işıkoğlu Erdoğan. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık Eğitim Danışmanlık.
- Bertan, Münevver, Dilek Haznedaroğlu, Pelin Koln, Kadriye Yurdakök, Bahar Doğan Güçiz. 2009. Ülkemizde Erken Çocukluk Gelişimine İlişkin Yapılan Çalışmaların Derlenmesi (2000-2007). **Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Dergisi**. s. 52: 1-8.
- Beyazkürk, Derya, Şakire Anlıak, Çağlayan Dinçer. 2007. Çocuklukta Akran İlişkileri ve Arkadashlık. **Eurasian Journal of Educational Research**. s. 26: 13-26.
- Bezirci, Hülya. 2017. Montessori Yönteminin Anaokulu Çocukların Akran İlişkilerine ve Akran Tepkilerine Etkisinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bilici, H. Sümeyra. 2019. Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden 60-72 Aylık Çocukların Sosyal Duygusal Uyumları, Sosyal Problem Çözme Becerileri ve Rekabet Stilleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Birel, Suzan. 2012. Lise Öğrencilerinin Bazı Değişkenlere Göre Rekabetçi Tutum, Psikolojik Belirtiler ve Problem Çözme Beceri Düzeyleri. Yüksek Lisans Tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bozkurt, Emine. 2016. Okul Öncesi Çocuklarının Duyguları Anlama Becerileri ile Sosyal Yetkinlik Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Burguillo, J. Carlos. 2010. Using Game Theory and Competition-Based Learning to Stimulate Student Motivation and Performance. **Computers & Education**. c. 55. s. 2: 566-575.
- Bülbül, Nurullah. 2019. Okul Öncesi Eğitimine Devam Eden 48-72 Aylık Çocukların Rekabet Stilleri ile Çocuklara Yönelik Ebeveyn Tutumları Arasındaki İlişki Düzeyi. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Okan Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Büyüköztürk, Şener. 2013. **Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı**. 18. bs. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Carlgren, Frans. 2008. **Education towards freedom: Rudolf Steiner education A survey of the work of Waldorf Schools throughout the World**. East Grinstead England: Lanth on Press.
- Campbell, Susan B. 1990. **Behavioral Problems in Preschool Children**. New York: Guilford.

- Chou, Mei ju. 2004. Socio-Moral Development in Constructivist and Montessori Kindergartens in Taiwan: A Study of Young Children's Interpersonal Understanding of Negotiation Strategies And Shared Experiences. Doktora Tezi. Auburn University.
- Chang Chiung-Sui. 2007. An Investigation of Taiwanese Early Adolescents Self-Evaluations Concerning the Big 6 Information Problem-Solving Approach. **Adolescence**. c. 42. s. 166: 405-415.
- Cicchetti, Dante, Donald J. Cohen. 2006. **Developmental Psychopathology, Volume 1: Theory and Method**. 2. bs. New York: John Wiley & Sons Inc.
- Claessens, Amy. 2012. Kindergarten Child Care Experiences and Child Achievement and Socioemotional Skills. **Early Childhood Research Quarterly**. c. 27. s. 3: 365-375.
- Cohen, Jeremy S., Julia L. Mendez. 2009. Emotion Regulation, Language Ability, and the Stability of Preschool Childrens Peer Play Behavior. **Early Education and Development**. c.20. s. 6: 1016-1037.
- Çakıroğlu Wilbrandt, Emel. 2013. **Mario Montessori Yöntemiyle Çocuk Eğitimi Sanatı. Eğitimciler ve Ebeveynler İçin El Kitabı**. 3. bs. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- _____. 2008. **Okul Öncesi Dönem Montessori Yöntemi ile Kaynaştırma Uygulamaları Öğretmen El Kitabı**. Ankara: Poyraz Ofset.
- Çiftçi Topaloğlu, Zeynep, H. Gülay Ogelman. 2014. Monitoring the Relationships between Social Competence, Aggression, Anxiety Levels of 4-5 Year Old Children and Their Mother And Father's Parental Perceptions of Self-Efficacy. **Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi**. c. 14. s. 1: 241-271.
- Çimen Nesrin, Sinan Koçyiğit. 2010. A study on the achievement level of social skills objectives and outcomes in the preschool curriculum for six-year-olds. **Procedia Social and Behavioral Sciences**. c. 2. s. 2: 5612-5618.
- Çimen, Serap. 2000. Ankara'da Üniversite Anaokullarına Devam Eden 5-6 Yaş Çocuklarının Psiko-Sosyal Gelişimlerinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Çorapçı, Feyza., Nazan Aksan., Duygu Arslan-Yalçın, Bilge Yağmurlu. 2010. Okul Öncesi Dönemde Duygusal, Davranışsal ve Sosyal Uyum Taraması: Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme-30 Ölçeği. **Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi**. c. 17 s. 2: 63-74.
- Çorbacı Oruç, Aybike. 2008. 6 Yaş Çocuklarında Sosyal Yeterliliğin, Akran İlişkilerinin ve Sosyal Bilgi İşleme Sürecinin Değerlendirilmesi. Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Damon, William. 2006. Socialization and individuation. **Childhood Socialization**. ed. Gerald Handel. 2. bs. New Jersey: Aldine Transaction.
- Davies, Douglas. 2011. **Child development: A practitioner's guide**. New York: Guilford Press.
- Dedeoğlu, Sezin. 2018. MEB Okul Öncesi Eğitim Programı ve Montessori Programına Göre Eğitim Alan Çocukların Bilişsel Gelişim ve Sosyal Yetkinliklerinin

- Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Denham, Susanne A., Rosemary Burton. 2003. **Social and Emotional Prevention and Intervention Programming for Preschoolers**. New York: Kluwer-Plenum.
- Denham, S., H. von Salisch Warren, M., O. Benga, J. Chin, Geangu, E. 2011. Emotional and Social Development in Childhood. **Blackwell Handbook of Childhood Social Development**. ed. P.K. Smith, C.H. Hart. Malden, MA: Blackwell: 413-433.
- Dereli İman, Esra, Şahin Danişman, Zeynep Akin Demircan, Dilara Yaya. 2017. The Effect of The Montessori Education Method on Pre-School Children's Social Competence- Behaviour and Emotion Regulation Skills. **Early Child Development and Care**. c. 189 s. 9: 1494-1508.
- Dinç, Berrin. 2002. Okul Öncesi Eğitimin 4-5 Yaş Çocuğunun Sosyal Gelişimine Etkileri Konusunda Öğretmen Görüşleri. Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Dinçer Yavuz, İlknur. 2019. Okul Öncesi Dönemde Montessori Yöntemi ile veya Geleneksel Yöntem ile Eğitim Alan Çocukların Okul Olgunluğu Düzeyleri, Öz Düzenleme Becerileri ve Annelerinin Çocuklarının Yeteneklerine İlişkin Algıları. Ufuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Durakoğlu, Abdullah. 2010. Maria Montessori'ye Göre Çocuğun Doğası ve Eğitimi. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Durkaya, Seray. 2019. MEB Okul Öncesi Eğitim Programına ve Montessori Yaklaşımına Göre Eğitim Alan Anasınıfı Çocuklarının Sezgisel Matematik Yeteneklerinin Karşılaştırılması. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Duong, Jeffrey. 2014. Ecological predictors of children's social, emotional, and behavioral outcomes. Doktora Tezi. Johns Hopkins University.
- Easton, Stewart. C. 1980. **Rudolf Steiner: Herald of a New Approach**. Hudson, New York: Anthroposophical Press.
- Edmunds, Francis. 1987. **Rudolf Steiner education: The Waldorf school**. London: Rudolf Steiner Press.
- Edwards Susan, Mindy Blaise, Marie Hammer. 2009. Beyond Developmentalism? Early Childhood Teachers' Understandings of Multiage Grouping in Early Childhood Education and Care. **Australasian Journal of Early Childhood**. c. 34. s. 4: 55-63.
- Egger, Helen Link, Adrian Angold. 2006. Common Emotional and Behavioral Disorders in Preschool Children: Presentation, Nosology, And Epidemiology. **Journal of Child Psychology and Psychiatry**. c. 47. s. 3-4: 313-337.
- Eisenberg, Nancy, Richard A. Fabes, Tracy L. Spinrad. 2006. Prosocial Development. **Handbook of Child Psychology: Social, Emotional, and Personality Development**. ed. Nancy Eisenberg, William Damon, Richard M. Lerner. 6. bs. c. 3. John Wiley & Sons: 646-718.

- Ekinci Vural, Deniz. 2006. Okul Öncesi Eğitim Programındaki Duyuşsal ve Sosyal Becerilere Yönelik Hedeflere Uygun Olarak Hazırlanan Aile Katılımlı Sosyal Beceri Eğitimi Programının Çocuklarda Sosyal Becerilerin Gelişimine Etkisi. Doktora Tezi. Denizli Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Eratay, Emine. 2011. Montessori Yönteminin Etkililiği. **Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi**. c.1. s.1: 11-19.
- Erbay, Erinç. 2008. Okul Öncesi Eğitim Alan ve Almayan İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Becerilere Sahip Olma Düzeyi. Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Erdoğan Işıkoğlu, Nesrin, Sibel Yoleri, Gamzegül Tetik. 2017. Ebeveyn Tutumlarının Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Mizaç Özellikleri ile İlişkisinin İncelenmesi. **Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. s. 42: 226-239.
- Eroğlu, Figen. 2016. The Role of Home and Childcare Chaos in Children's Development. Yüksek Lisans Tezi. Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Eğin Işık, Tuba. 2019. Okul Öncesi Dönemi Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri ile Sosyal Yetkinlik ve Sosyal Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Farriell, Adrian M. 2010. Social Competence and its Relationship to Peer Preference in Preschoolers. Yüksek Lisans Tezi. Brandeis University The Faculty of the Graduate School of Arts and Sciences.
- Festinger, Leon. 1954. A Theory of social comparison processes. *Human Relations*. c.7. s.2: 117–140.
- Fırat, Yasemin. 2018. Children's Resilience, Emotion Regulation, Social Competence, and Problem Behaviors in an At-Risk Community in Turkey. Boğaziçi University Faculty of Primary Education.
- Fischer, Paula., Letizia Camba., S. Hui Ooi, Nicolas Chevalier. 2018. Supporting cognitive control through competition and cooperation in childhood. **Journal of Experimental Child Psychology**. s. 173: 28–40.
- Foley, Joan E., Marsha Weinraub. 2017. Sleep, Affect, and Social Competence from Preschool to Preadolescence: Distinct Pathways to Emotional and Social Adjustment for Boys and for Girls. **Frontiers in Psychology**. c. 8: 1-23.
- Friedman, H. Levey. 2013. **Playing to Win: Raising Children in a Competitive Culture**. Berkeley; Los Angeles, London: University of California.
- Fülöp, Marta. 2004. Competition as a Culturally Constructed Concept. **Travelling Facts: The Social Construction, Distribution, and Accumulation of Knowledge**. ed. C. Baillie, E. Dunn, Y. Zheng. Hungarian Academy of Sciences Institute for Psychology.: 128-153.
- _____. 2009. Happy and unhappy competitors: What makes the difference? **Psychological Topics**. c. 18. s. 2: 345–367.
- Gedvilienė, Genutė, Silvija Gervienė, Ausrinė Pasvenskienė, Simona Ziziene. 2014. The Social Competence Concept Development in Higher Education. **European Scientific Journal**. c. 28. s. 10: 36-49.

- Gelişli, Yücel, Elçin Yazıcı. 2012. Türkiye’de Uygulanan Okul Öncesi Eğitim Programlarının Tarihsel Süreç İçerisinde Değerlendirilmesi. **Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi**. s. 29: 85-93.
- Gerber, R. Jason, Timothy Wilks, Christine Erdie-Lalena. 2010. Developmental Milestones: Motor development. **Pediatrics in Review**. c. 31. s. 7: 267-277.
- Giota, Joanna. 2010. Multidimensional And Hierarchical Assessment Of Adolescents’ Motivation in School. **Scandinavian Journal of Educational Research**. c. 54. s. 1: 83-97.
- Glenn, Christopher M. 2003. The Longitudinal Assessment Study (LAS): Eighteen Year Follow-Up. Final Report. ED478792
- Green V. A., A. H. N Cillessen, D. Berthelsen, K. Irving. D. Catherwood. 2003. The Effect Of Gender Context On Children’s Social Behavior in a Limited Resource Situation: An observational Study. **Social Development**. c. 12. s. 4: 586-604.
- Gresham, Frank M., George M. Sugai, Robert H. Horner. 2001. Interpreting Outcomes of Social Skills Training for Students with High-Incidence Disabilities. **Exceptional Children**. c. 67. s. 3: 331-344.
- Griffin-Pierson, Sharon. 1990. The Competitiveness Questionnaire: A Measure of Two Components Of Competitiveness. **Measurement and Evaluation in Counseling and Development**. c. 23. s. 3: 108-115.
- Gülay, Hülya. 2008. 5-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Akran İlişkileri Ölçeklerinin Geçerlik Güvenirlik Çalışmaları ve Akran İlişkilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- _____. 2009. Okul Öncesi Dönemde Akran İlişkileri. **Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**. c. 12. s. 22: 82-93.
- Gülay, Hülya, Berrin Akman. 2009. **Okul Öncesi Dönemde Sosyal Beceriler**. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Gür, Çağla, Nurcan Koçak, Arzu Demircan, Banu Baç Uslu, Nurşen Şirin, Münire Şafak. 2015. Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden 48-60 Ay Çocukların Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme Durumlarının İncelenmesi. **Eğitim ve Bilim**. c. 40. s. 180: 13-23.
- Hartup, Willard W. 2009. Critical Issues And Theoretical Viewpoints. **Handbook of Peer Interactions, Relationships, and Groups**. ed. Kenneth Rubin, William Michael Bukowski, Brett Laursen. New York: Guilford Press: 3-19.
- Herbert-Myers, Heather, Cathy L. Guttentag, Paul R. Swank, Karen E. Smith, Susan H. Landry. 2006. The Importance of Language, Social, and Behavioral Skills Across Early and Later Childhood as Predictors of Social Competence With Peers. **Applied Developmental Science**. c. 10. s. 4: 174-187.
- Herrmann, Esther, Jan M. Engelmann, Michael Tomasello. 2019. Children Engage in Competitive Altruism. **Journal of Experimental Child Psychology**. c. 179: 176-189.

- Hibbard, David Russel. 2000. The Influence of Two Dimensions of Competitiveness on Achievement, Adjustment, and Interpersonal Relationships Among High School Seniors. Yüksek Lisans Tezi. University of Texas at Dallas.
- Hu, Yu, Yi Zhu. 2018. Exploring an Age Difference in Preschool Children's Competitiveness Following a Competition. **Frontiers in Psychology**. c. 9: 1-6.
- Huck, Schuyler W. 2008. **Reading Statics and Research**. 5. bs. New York: Addison Wesley Longman
- Hwang, Gwo Jen, Shao Chen Chang. 2016. Effects of a Peer Competition-Based Mobile Learning Approach on Students' Affective Domain Exhibition in Social Studies Courses. **British Journal of Educational Technology**. c. 47. s. 6: 1217–1231.
- Işık, Murat. 2007. Anasınıfına Devam Eden Beş-Altı Yaş Çocuklarına Sosyal Uyum ve Beceri Ölçeğinin Uyarlanması ve Uygulanması. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- İkiz, Selin, Ayşe Öztürk Samur. 2016. Okul Öncesi Dönem Çocuklarında Fiziksel ve İlişkisel Saldırganlığın Ebeveyn Tutumları Açısından İncelenmesi. **Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**. c. 13. s. 35: 159-175.
- Jacobs, Nicky, David Harvey. 2005. Do Parents Make a Difference to Children's Academic Achievement? Differences Between Parents of Higher and Lower Achieving Students. **Educational studies**. c. 31. s. 4: 431-448.
- Jones, Damon E., Mark Greenberg and Max Crowley. 2015. Early Social-Emotional Functioning and Public Health: The Relationship Between Kindergarten Socialcompetence and Future Wellness. **American Journal of Public Health**. c. 705. s. 11: 2283-2290.
- Jose, Paul, E., Carol S. Huntsinger, Phillip R. Huntsinger, Fong-Ruey Liaw. 2000. Parental Values and Practices Relevant to Young Children's Social Development in Taiwan and the United States. **Journal of Cross-Cultural Psychology**. c.31. s. 6: 677-702.
- Kandır, Adalet, Neriman Aral, Münevver Can Yaşar. 2002. **Okul Öncesi Eğitim ve Okul Öncesi Eğitim Programı**. 1. bs. İstanbul: Ya-pa Yayınları.
- Kandır, Adalet, Füsün Kurt. 2010. **Proje Temelli Okul Öncesi Eğitim Programı**. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Kapıkıran, Necla A, Asiye Bora İvrendi, Atiye Adak. 2006. Okul Öncesi Çocuklarında Sosyal Beceri: Durum Saptaması. **Pamukkale Eğitim Fakültesi Dergisi**. c. 19. s. 19: 19-27.
- Karaca, Nezahat H., Ayşegül Gündüz, Neriman Aral. 2011. Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Sosyal Davranışının İncelenmesi. **Kuramsal Eğitimbilim Dergisi**. c. 4. s. 2: 65-76.
- Karasar, Niyazi. 2013. **Bilimsel Araştırma Yöntemi**. 25. bs. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık Eğitim Danışmanlık.
- Kargı, Eda. 2016. **Erken Çocukluk Döneminde Gelişim**. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- Karoğlu, Hilal, Perihan Ünüvar. 2017. Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Gelişim Özellikleri ve Sosyal Beceri Düzeyleri. **Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. s. 43: 231-254.
- Kartal, Hülya. 2007. Erken Çocukluk Eğitimi Programlarından Anne-Çocuk Eğitimi Programının Altı Yaş Grubundaki Çocukların Bilişsel Gelişimlerine Etkisi. **İlköğretim Online**. c. 6. s. 2: 234-248.
- Kartal Bıçen, B. Şeyma. 2018. Ortaokul Öğrencilerinde Akademik Başarının Rekabetçi Tutum ve Problem Çözme Becerileri Açısından İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kayılı, Gökhan, Ramazan Arı. 2011. Montessori Yönteminin Anaokulu Çocuklarının İlköğretime Hazırbulunuşluklarına Etkisinin İncelenmesi. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri**. c. 11. s. 4: 2091- 2109.
- Keçecioglu, Özge. 2015. MEB Okul Öncesi Eğitim Programı ve Montessori Yaklaşımına göre eğitim alan 5 yaş çocuklarının sosyal becerilerinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Khadjavi, Menusch, Andreas Nicklisch. 2018. Parents' Ambitions and Children's Competitiveness. **Journal of Economic Psychology**. s. 67: 87–102.
- Kılıç, K. Meral. 2016. Okul Öncesi Çocuklarına Uygulanan Sosyal Beceri Eğitiminin Sosyal Beceri Düzeyleri Üzerindeki Etkisi ve Sosyal Beceri Düzeyleri ile Mizaç Özellikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kılınç, F. Elif, Ferdane Karayel, Merve Koyuncu. 2018. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Farklı Eğitim Yaklaşımlarını Bilme Durumlarının İncelenmesi. **Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi**. c. 2. s. 2: 194-212.
- Koca, Ceren. 2015. Bir Waldorf Anaokulunun Yöneticisi, Öğretmenleri ve Bu Okuldaki Çocukların Ebeveynlerinin Eğitimle İlgili Bazı Kavramlar ile Waldorf Yaklaşımına İlişkin Görüşleri. Yüksek Lisans Tezi. Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Koçak, Gülay. 2018. Okul Öncesi Eğitime Devam Eden Çocukların Sosyal Yetkinlik Düzeyi ile Annelerinin Ebeveynlik Rolüne İlişkin Benlik Algıları Arasındaki İlişki. Yüksek Lisans Tezi. Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Koçyiğit, Sezai, Gökhan Kayılı. 2009. Montessori Eğitimi Alan ve Almayan Anaokulu Öğrencilerinin Sosyal Becerilerinin Karşılaştırılması. **Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**. s. 20: 511-516.
- Koçyiğit, Sinan. 2012. Okul Öncesi Eğitimin Tanımı, Amacı, Önemi ve İlkeleri. **Okul Öncesi Eğitime Giriş**. ed. Rengin Zembat. Ankara: Hedef: 14-25.
- Koçyiğit, Sinan, Türker Sezer, Elif Yılmaz. 2015. 60-72 Aylık Çocukların Sosyal Yetkinlik ve Duygu Düzenleme Becerileri ile Oyun Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. **Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi**. c. 12. s. 23: 209-218.
- Korkmaz, H. Eylem. 2005. Montessori Metodu ve Montessori okulları: Türkiye'de Montessori Okullarının Yönetim ve Finansman Bakımından İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Kostelnik, Marjorie, Alice Whiren, Anne Soderman, Kara Gregory, Michelle Rupiper. 2010. **Guiding Children's Social Development**. USA: Delmar Thomson Learning.
- Kotaman, Hüseyin. 2009. Rudolf Steiner ve Waldorf Okulu. **Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi**. c. 6. s. 1: 174-194.
- Kök, Mehmet, Sinan Koçyiğit, Mehmet Nur Tuğluk, Erdal Bay. 2008. Okul Öncesi Dönem Çocuklarında Görülen Sorunların Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. **Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi**. s. 17: 82-93.
- Köksal, Özgün. 2012. Normative And Emotional Responses in a Peer Conflict Paradigm: A Developmental Study on 3-and 5-Year-Old Turkish Children. Yüksek Lisans Tezi. Ortadoğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Koroğlu Yıldız, Akbağ. 2008. Lise Öğrencilerinde Mükemmelliyetçi Kişilik Özellikleri ve Rekabetçi Tutumun Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. **Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi**. c. 28. s. 28: 141-155.
- Kurtulan, Betül. 2015. Erken Çocukluk Döneminde (4-7 Yaş) Bilişsel Beceriler ile Sosyal Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- LaFreniere, Peter. J., Jean E. Dumas. 1996. Social Competence and Behavior Evaluation in Children Ages 3 to 6 Years: The Short Form (SCBE-30). **Psychological Assessment**. c. 8. s. 4: 369-377.
- Lawrence, Sandra M. 2017. Preschool Children and Ipads: Observations of Social Interactions During Digital Play. **Early Education and Development**, c. 29. s. 2: 207-228.
- Leygara, Tülay. 2020. Geleneksel Eğitimden Montessori Eğitim Modeline Geçiş Sürecinde Okula Güven ve Değişime Direnç Üzerine Nitel Bir Araştırma. Yüksek Lisans Tezi. Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Lillard, Paula Polk. 2013. **Montessori Modern Bir Yaklaşım**. çev. Gündüz Okhan. İstanbul: Kaktüs Yayıncılık.
- Lillard, S. Angelina. 2012. Preschool Children's Development in Classic Montessori, Supplemented Montessori and Conventional Programs. **Journal of School Psychology**. s. 50: 379-401.
- _____. 2018. **Montessori Dehanın Ardındaki Bilim**. çev. Okhan Gündüz. bs. İstanbul: Kaknüs Yayıncılık.
- Lopata, Peg. 2000. Don't Miss A Beat; Why Rhythm is Used in Waldorf Education. **Paths of Learning: Options for Families & Communities**. s. 4: 44-53.
- McCabe, Paul C., Michelle Altamura. 2011. Empirically Valid Strategies to Improve Social and Emotional Competence of Preschool Children. **Psychology in the Schools**. c. 48. s. 5: 513-540.
- MEB. 1994. **Okul Öncesi Eğitim Programı (Kreş, Anaokulu, Anasınıfı)**. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

- _____. 2002. **36-72 Aylık Çocuklar İçin Okul Öncesi Eğitim Programı**. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- _____. 2006. **Okul Öncesi Eğitim Programı (36-72 Aylık Çocuklar İçin)**. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- _____. 2013. Okul Öncesi Eğitimi Programı. Ankara: MEB Temel Eğitim Genel Müdürlüğü. <http://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/ooproram.pdf>. [28.09.2019]
- Montessori, Maria. 2015. **Emici zihin**. çev. Okhan Gündüz. İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Mollet, David. 1991. How The Waldorf Approach Changed a Difficult Class. **Educational Leadership**. c. 49. s. 2: 55-56.
- Najaka, Stacy S, Denise C. Gottfredson, David B. Wilson. 2001. A Meta-Analytic Inquiry into the Relationship Between Selected Risk Factors and Problem Behavior. **Prevention Science**. s. 2: 257-271.
- Neslitürk, Seviye, Nadir Çeliköz. 2015. Okul Öncesi Değerler Ölçeği Aile ve Öğretmen Formunun Geçerlik Güvenirlik Çalışması. **Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi**. s. 24: 19-42.
- Noyat, Şebnem. 2018. Görsel Sanatlar Eğitiminde Montessori Eğitimi Yaklaşımının, Okul Öncesi Çocuklarının Yaratıcılık Gelişimlerine Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Nezu, Arthur, C. Maguth Nezu, Thomas J. D’Zurilla. 2013. **Problem-Solving Therapy**. 1. bs. New York: Springer Publishing Company.
- Oberman, Ida. 2007. Learning from Rudolf Steiner: The Relevance of Waldorf Education for Urban Public Schools. American Education Research Association, Nisan 2007. Chicago.
- Odom, Samuel L., Craig Zercher, Shouming Li, Jules M. Marquart, Susan Sandall, William H. Brown. 2006. Social Acceptance and Rejection of Preschool Children with Disabilities: A Mixed-Method Analysis. **Journal of Educational Psychology**. c. 98. s. 4: 807-823.
- Odom, Samuel L., Scott R. McConnel, William H. Brown. 2008. **Social Competence of Young Children: Risk, Disability and Intervention**. USA: Paul. H. Brookes.
- Okutan, Nesrin Şermin. 2012. Karma ve İzole Yaş Gruplarında Verilen Okul Öncesi Eğitiminin 4-6 Yaş Grubu Çocuklarının Gelişim Özellikleri ve Yaratıcılık Performanslarına Etkisinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Öncül, Remzi. 2000. **Eğitim ve Eğitim Bilimleri Sözlüğü**. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Öneren-Şendil Çağla. 2010. An Investigation of Social Competence and Behavioral Problems of 5-6 Year-Old Children Through Peer Preference, Temperament A-and Gender. Yüksek Lisans Tezi. Orta Doğu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Öngider Gregory, Nilgün. 2016. Boşanma mı yoksa Çocuk için Evliliği Sürdürmek mi? Çocuğun Psikolojik Uyumu Açısından Önemli Bir Soru. **Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar**. c. 8. s. 3: 275-289.
- Özbey, Saide, Fatma Alisinanoğlu. 2009. A Study On Problem Behavior of 60-72 Months Children Who Attending Public Early Childhood Education Institution. **The Journal Of International Social Research**. c. 2. s. 6: 493-517.
- Özdemir, Sema, 2014. Okul Öncesi Çocuklarda Görülen Saldırgan Davranışların İncelenmesi. Doktora Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özdemir, Şuayıp, Celalettin Vatandaş, Ömer Torlak. 2009. Sosyal problemleri çözmede aile yaşam döngüsünün (AYD) önemi. **Aile ve Toplum Dergisi**. c.4. s. 16: 7-18.
- Özensel, Brtan. 2004. Türk Toplumunda Çocuğun Yetiştirilmesinde Annenin Rolü: Konya İli Örneği. **Değerler Eğitimi Dergisi**. c. 2. s. 6: 77-96.
- Özgen, Zeliha. 2019. Montessori, Reggio Emilia ve MEB Okul Öncesi Eğitim Yaklaşımlarında Aile Katılımına Yönelik Öğretmen Tutumlarının İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özkafacı, Aysun. 2012. Annenin Çocuk Yetiştirme Tutumu ile Çocuğun Sosyal Beceri Düzeyi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Arel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özkan, Hurşide Kübra, Kevser Tozduman Yaralı. 2016. Beş-Altı Yaş Çocuklarının Bilişsel Stilleri ile Sosyal Yetkinlik ve Davranış Durumlarının İncelenmesi. **Kastamonu Eğitim Dergisi**. c. 24. s. 5: 2195-2206.
- Öztürk, Aslı. 2008. Okul öncesi Eğitimin İlköğretim 1. ve 3. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Becerilerine Etkisinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Öztürk Samur, Ayşe. 2012. Maria Montessori'nin Hayatı, Montessori Yönteminin Tarihsel Gelişimi ve İlkeleri. **Okul Öncesi Eğitimde Montessori Yaklaşımı**. ed. Çakıroğlu Wilbrandt, Emel. bs. 2 . Ankara: Kök Yayıncılık: 13-49.
- Pappert, A. Theresa., Amanda Williams, Chris Moore. 2016. The Influence of Competition on Resource Allocation in Preschool Children. **Social Development**. c. 26. s. 2: 367-381.
- Parker, Deborah Evans. 2007. Navigating the Social/Cultural Politics of School Choice: "Why Do Parents Choose Montessori?" A Case Study. Doktora Tezi. The University of North Carolina.
- Paquette, Daniel, Marie-Noelle Gagnon, Luc Bouchard, Marc Bigras, Barry Howard Schneider. 2013. A New Tool to Explore Children's Social Competencies: The Preschool Competition Questionnaire. **Child Development Research**. c. 2013. s. 7: 1-10.
- Pellegrini, Anthony, Cary J. Roeth, Shanna Mliner, Catherine M. Bohn, Mark Van Ryzin, Natalie Vance, Carol L. Cheatham, Amanda Tarullo. 2007. Social Dominance in Preschool Classrooms. **Journal of Comparative Psychology**. c. 121. s. 1: 54-64.

- Polat, Esmâ. 2019. 11-14 Yaş Ortaokul Öğrencilerinin Arkadaşlık İlişkileri ve Rekabetçi Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Potts, Anthony. 2007. New Education, Progressive Education and the Counter Culture. **Journal of Educational Administration and History**. c. 39. s. 2: 145-159.
- Priewasser, Beate, Johannes Roessler, Josef Perner. 2013. Competition as Rational Action: Why Young Children Cannot Appreciate Competitive Games?. **Journal of Experimental Child Psychology**. c. 116. s. 2: 545-559
- Rantanen, K., S. Timonen, K. Hagström, P. Hämäläinen, Kai Eriksson, Pirkko Nieminen. 2009. Social Competence of Preschool Children with Epilepsy. **Epilepsy & Behavior**. c. 14. s. 2: 338-343.
- Raver, C. Cybele, Edward F. Zigler. 1997. Social Competence: An Untapped Dimension in Evaluating Head Start's Success. **Early Childhood Research Quarterly**. c. 12. s. 4: 363-385.
- Rispoli, Kristin M., Kara E. McGoey, Natalie A. Koziol, James B. Schreiber. 2013. The Relation Of Parenting, Child Temperament, and Attachment Security in Early Childhood to Social Competence at School Entry. **Journal of School Psychology**. c. 51. s. 5: 643-658.
- Rodkin, Philip C., Ernest V. E. Hodges. 2003. Bullies and Victims in the Peer Ecology: Four Questions for Psychologists and School Professionals. **School Psychology Review**. c. 32. s. 3: 384-400.
- Rose-Krasnor, Linda, Susanne Denham. 2009. Social-Emotional Competence in Early Childhood. **Handbook of Peer Interactions, Relationships, and Groups**. ed. Kenneth H. Rubin, William M. Bukowski, Brett Laursen. New York: Guilford Press: 162-179.
- Roseth, Carl J., Anthony D. Pellegrini, Danielle N. Dupuis, Catherine M. Bohn, Meghan C. Hickey, Caroline L. Hilk, Annie Peshkam. 2010. Preschoolers' Bistrategic Resource Control, Reconciliation, and Peer Regard. **Social Development**. c. 20. s. 1: 185-211.
- Rothbart, Mary K. ve Bates John E. 2007. Temperament. **Handbook of Child Psychology**. ed. W. Lerner Damon, R. Eisenberg, Vol. 3. Social, Emotional, and Personality Development. 6. bs. New York: Wiley: 99-166.
- Rounds, Jennifer S., J. Gayle Beck, Demond B. Grant. 2006. Is the Delay Discounting Paradigm Useful in Understanding Social Anxiety? **Behaviour Research and Therapy**. c. 3. s. 1: 2-8.
- Rubin Kenneth, H., Linda Rose Krasnor. 1992. Interpersonal Problem Solving and Social Competence in Children. **Handbook of Social Development: A Lifespan Perspective**. . ed. Vincent B. Van Hasselt, Michel Hersen. New York, ABD: Plenum Press: 283-323.
- Rubin, Kenneth., William Bukowski, Jeffrey Parker. 2006. Peer Interactions, Relationships, and Groups. **Handbook of Child Psychology: Social, Emotional, and Personality Development**. ed. N. Eisenberg, W. Damon, R. M. Lerner. New York: Wiley: 571-645.
- Ruenzel, David. 2001. The Spirit of Waldorf Education. **Education Week**. c. 20. s. 41: 38-46.

- Rydell, Ann-Margret, Gunilla Bohlin, Lisa B. Thorell. 2007. Representations of Attachment to Parents and Shyness as Predictors of Children's Relationships with Teachers and Peer Competence in Preschool. **Attachment & Human Development**. c. 7. s. 2: 187-204.
- Samak, Anya C. 2013. Is There A Gender Gap in Preschoolers' Competitiveness? An Experiment in the U.S. **Journal of Economic Behavior & Organization**. c. 92: 22-31.
- San, İnci. 2016. Rudolf Steiner ve Waldorf okulları. **Alternatif Eğitim Dergisi**. s. 3: 172-175.
- Sarıkaya, Ayşegül. 2018. Farklı Okulöncesi Eğitim Programlarının 6 Yaş Çocuklarının Görsel Algılarına Etkisinin İncelenmesi. Doktora tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Schafer, Claudia. 2006. **Ömür törpüsü mü? Bal küpü mü?**. çev. Ceyda Aydın. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Schmidt, Marco F. H., Susanne Hardecker, Michael Tomasello. 2016. Preschoolers Understand The Normativity of Cooperatively Structured Competition. **Journal of Experimental Child Psychology**. c. 143 s. 2016: 34-47.
- Schmitt-Stegman, Astrid. 1997. Child Development and Curriculum in Waldorf Education. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED415990.pdf> [18.02.2020].
- Seçer, Zarife, Hülya Gülay Ogelman, Alev Önder, Semra Berengi. 2012. Okul Öncesi 5-6 Yaş Grubu Çocukların Akran İlişkileri ile Annelerinin Ebeveynliğe Yönelik Özyeterlik Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri**. c. 12. s. 3: 1993-2008.
- Seven, Serdal. 2006. Altı Yaş Çocuklarının Sosyal Beceri Düzeyleri ile Bağlanma Durumları Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Sevinç, Müzeyyen. 2005. **Erken Çocuklukta Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar**. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Sezici, Emel. 2013. Okul Öncesi Çocuklarda Oyun Terapisinin Sosyal Yetkinlik ve Davranış Yönetimine Etkisi. Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Sheridan, Sonja, Pia Williams. 2006. Constructive Competition in Preschool. **Journal of Early Childhood Research**. c. 4. s. 3: 291-310.
- _____. 2011. Developing Individual Goals, Shared Goals, and The Goals of Others: Dimensions of Constructive Competition in Learning Contexts. **Scandinavian Journal of Educational Research**. c. 55 s. 2: 145-164.
- Shimotsu-Dariol, Stephanie, Daniel H. Mansson, Scott A. Myers. 2012. Students Academic Competitiveness and Their Involvement in the Learning Process. **Communication Research Reports**. c. 29. s. 4: 310-319.
- Sönmez, Sibel. 2016. Erken Çocukluk Döneminde Bireysel ve İkili Grup Etkinlik Performans Algıları: Karşılaştırmalı Deneysel Bir İnceleme. **The Journal of Academic Social Science Studies**. s.51: 323-333.
- Sutter, Matthias, Daniela Rützler, 2010. Gender Differences in Competition Emerge Early in Life. University of Gothenburg and IZA, Haziran 2010. Germany.

- Sürmeli, Elif S. 2018. 5-6 Yaş Arası Çocukların Sosyal Yetkinlik Davranışlarının İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Steiner, Rudolf. 1965. **The education o f the child in the light of Anthroposophy**. London: Rudolf Steiner Press.
- _____. 2009. **Tinbilim Açısından Çocuk Eğitimi**. çev. Tarhan Onur. İstanbul: Çevik Matbaacılık.
- Stipek, Deborah, Susan Recchia, Susan McClintic, Michael Lewis. 1992. Self-evaluation in young children. **Monographs of the Society for Research in Child Development**. c. 57 s.1: 1-95.
- Stichter, Janine P., Jena Randolph, Nicholas Gage, Carla Schmidt. 2007. A Review of Recommended Social Competency Programs for Students with Autism Spectrum Disorders. **Exceptionality**. c. 15 s. 4: 219-232.
- Şanlı, Deniz, Candan Öztürk. 2015. Anne Babaların Çocuk Yetiştirme Tutumları ve Tutumlar Üzerine Kültürün Etkisi. **Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi**. c. 8. s. 4:240-246.
- Şen, Müge. 2009. 3-6 Yaş Grubu Çocukların Sosyal Davranışlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Şen, Ayla. 2014. Erken Çocukluk Döneminde Montessori Eğitimi Uygulamaları Sempozyumu. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Okul Öncesi Eğitimi Araştırma Merkezi, 25-26 Ekim 2014. Bolu.
- Şener, Tülay. 2012. Montessori Yöntemine Göre Evin ve Sınıfın Düzenlenmesi. **Okul Öncesi Eğitimde Montessori Yaklaşımı**. ed. Emel Çakıroğlu Wilbrandt. bs. 2. Ankara: Kök Yayıncılık: 86-119.
- Şeker, Kübra Nur. 2015. Kırsal Bölgede Okul Öncesi Eğitime Devam Eden 5 Yaş Çocukları ile Montessori Eğitimi Alan 5 Yaş Çocukların Motor Becerilerinin Karşılaştırılması. Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Taborsky, Barbara, Rui F. Oliveira. 2012. Social Competence: An Evolutionary Approach. **Trends in Ecology and Evolution**. c. 27. s. 12: 679-688.
- Tanrıöğen, Abdurrahman. 2012. **Bilimsel Araştırma Yöntemleri**. 3. bs. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tassi, Fulvio, Barry H. Schneider, Jacques F. Richard. 2001. Competitive Behavior at School in Relation to Social Competence and Incompetence in Middle Childhood. **Revue Internationale de Psychologie Sociale**. c. 14. s. 2: 165-184.
- Tepeli, Kezban, Elif Yılmaz. 2012. Üç Farklı Programa Göre Eğitim Alan Okul Öncesi Çocukların Sosyal Kural Algılarının İncelenmesi. **Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**. s. 28: 197-207.
- Topaloğlu, Zeynep 2013. 4-5 Yaş Çocuklarının Sosyal Yetkinlik, Saldırganlık, Kaygı Düzeyleri ile Anne-Babalarının Ebeveyn Öz yeterliği Algısı Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Topbaş, Eriman. 2013. **Montessori Yöntemi ile Çocuk Eğitimi**. Ankara: Panama Yayıncılık.
- Toran, Mehmet. 2011. Montessori Yönteminin Çocukların Kavram Edinimi, Sosyal Uyumları ve Küçük Kas Motor Becerileri Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Tse, Enrica, Lorie Hamiwka, Elisabeth M. S. Sherman, Elaine Wirrell. 2007. Social Skills Problems in Children With Epilepsy: Prevalence, Nature and Predictors. **Epilepsy & Behavior**. c. 11. s. 4: 499–505.
- Tsiakara, Angeliki, Nikolaos M. Digelidis. 2012. Ways preschool children aged 4–5 years old express their desire to excel. **European Psychomotricity Journal**. c. 1. s. 1: 41–48.
- _____. 2014. Assessing Preschool Children's Competitive Behaviour: An Observational System. **Early Child Development and Care**. c. 184. s. 11: 1648-1660.
- Tuncer, Berna. 2015. Okul Öncesi Eğitimdeki Çağdaş Yaklaşımların İncelenmesi ve MEB Okul Öncesi Programıyla Karşılaştırılması. **International Journal Of Field Education**. c. 1. s. 2: 39-58.
- Uçar, Sevinç. 2019. Montessori Eğitimi Alan ve Almayan Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Oyun Davranışlarının İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Uyanık-Balat, Gülden, Berrin Akman, Hande Arslan-Çiftçi. 2017. Okul Öncesi Rekabet ölçeği'nin geçerlik ve güvenirlik çalışması. **Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi**. c. 4. s. 10: 59-71.
- Uygun, Nur, İshak Kozikoğlu. 2019. Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden Çocukların Sosyal Yetkinlik Davranışlarının İncelenmesi. **Ege Eğitim Dergisi**. c. 20. s. 1: 305-321.
- Uysal, Hatice, Çağlayan Dinçer. 2013. Okul Öncesi Dönemde Karşılaşılan Fiziksel ve İlişkisel Saldırganlığın Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. **Eğitim ve Bilim**. c. 38. s. 169: 328-345.
- Ural, Ozana, Gülçin Güven, Türker Sezer, Kadriye Efe Azkeskin, Elif Yılmaz. 2015. Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Bağlanma Biçimleri ile Sosyal Yetkinlik ve Duygu Düzenleme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. **Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal**. c. 1. s. 2: 589-598.
- Üstündağ, Kübra. 2019. Montessori Yönteminin Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Bilimsel Süreç Becerilerine Etkisinin İncelenmesi. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Walker, Sue. 2005. Gender Differences in the Relationship Between Young Children's Peer-Related Social Competence and Individual Differences in Theory of Mind. **The Journal of Genetic Psychology**. c. 166. s. 3: 297-312.
- Watanabe, Daisuke, Masamichi Yuzawa. 2013. Perception Of Ones Own And Others Ability By Preschool Japanese Children. **Japanese Psychological Research**. c. 55. s. 4: 303-314.

- Waterson, Ilie, Alma. 2006. Integrating Sixth Grade Geometry Standards into a Waldorf Methods Charter Schools. Yüksek Lisans Tezi. University of California. School of Business, Education, and Leadership.
- Weems, Carl F. 2008. Developmental Trajectories of Childhood Anxiety: Identifying Continuity and Change in Anxious Emotion. **Developmental Review**. c. 28. s.4: 488–502.
- Westenberg, P. Michiel, Martine J. Drewes, Arnold W. Goedhart, Berend M. Siebelink, Philip D. A. Treffers. 2004. A Developmental Analysis of Self-Reported Fears in Late Childhood Through Mid-Adolescence: Social-Evaluative Fears on the Rise?. **Journal of Child Psychology and Psychiatry**. c. 45. s. 3: 481–495.
- Whedon, Sarah W. 2007. Hands, Hearts, and Heads: Childhood and Esotericism in American Waldorf Education. Religious Studies University of California.
- Yaşar Ekinci, Fatma. 2017. Okul Öncesi Eğitim Kurumlarındaki Aile Katılım Çalışmalarına Katılan ve Katılmayan Ailelerin Çocuklarının Sosyal Beceri ve Problem Davranışları Arasındaki İlişki. **Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**. c. 10. s. 1: 543-562.
- Yavaş, Memduha. 2020. Montessori ve MEB Okul Öncesi Eğitim Programında Eğitim Gören Çocukların Değer Düzeyleri Sosyal Yetkinlik ve Davranışlarının Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yavuzer, Haluk. 2014. **Çocuk Psikolojisi**. İstanbul: Remzi Kitabevi
- Yenidünya, Aslı. 2005. Lise Öğrencilerinde Rekabetçi Tutum, Benlik Saygısı Ve Akademik Başarı İlişkisi. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yıldırım, Semiha. 2018. Türkiye'deki Montessori, Waldorf ve Reggio Emilia Yaklaşımlarını Benimseyen Okul Öncesi Özel Kuruluşlar Örneğinde Görsel Sanatlar Eğitimi Durumunun Betimlenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yılmaz Bolat, Emine. 2011. Anne Baba Eğitiminin Beş-Altı Yaş Çocuğa Sahip Anne Babaların Çocuk Yetiştirme Tutum ve Davranışlarına Etkisinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Yiğit, Türkan. 2007. **Montessori Eğitim Modeli Teori ve Uygulama Semineri**. 05 Şubat-18 Mart. Konya.
- _____. 2008. Okulöncesi Eğitim Kurumlarında Montessori ve Geleneksel Öğretim Yöntemleri Alan Çocukların Sayı Kavramını Kazanma Davranışlarının Karşılaştırılması. Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yörükoğlu, Atalay. 2000. **Değişen Toplumda Aile ve Çocuk**. 7. bs. İstanbul: Özgür Yayıncılık.
- Yuvacı, Mücahit. 2019. Baba Katılımı ile Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Sosyal Yetkinlik ve Davranış Problemleri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Karabük Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

- Yücesan, Yasemin. 2017. Montessori Eğitiminin Okul Öncesi Dönem Çocukların Problem Çözme Becerileri ve Problem Davranışları Üzerine Etkisinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Karabük Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Zengin, İrem. 2019. 5-6 Yaş Çocukların Matematik Becerilerinin Geliştirilmesinde Montessori Eğitim Programının Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Zsolnai, Aniko. 2002. Relationship Between Children's Social Competence, Learning Motivation and School Achievement. **Educational Psychology**. c. 22. s. 3: 317-329.

EKLER

EK 1: Kişisel Bilgi Formu

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

1. Çocuğun cinsiyeti: Kız () Erkek ()
2. Çocuğun Yaşı: () 4 (48-60 ay) () 5 (60-72 ay)
3. Çocuğun kardeş sayısı:
() 1 () 2 () 3 ve üzeri () Yok
4. Okul öncesi eğitime kaç yıldır devam ediyor?
() 1 Yıl () 2 Yıl () 3 yıl ve üzeri
5. Devam ettiği okul öncesi eğitim kurumu hangi yaklaşımı uyguluyor?
() Montessori () Waldorf () MEB
6. Anne: () Öz () Üvey
7. Baba: () Öz () Üvey
8. Çocuk kiminle yaşıyor?
() Anne babasıyla birlikte () Yalnızca annesiyle () Yalnızca babasıyla () Anne-baba dışında birisiyle
9. Annenin yaşı:
10. Babanın yaşı:
11. Annenin Öğrenim Düzeyi:
() İlköğretim () Lise () Ön lisans () Lisans () Lisansüstü
12. Babanın Eğitim Düzeyi:
() İlköğretim () Lise () Ön lisans () Lisans () Lisansüstü
13. Annenin iş/mesleği:
14. Babanın iş/mesleği:
15. Ailenin aylık geliri:
() 2000 tl'den az () 2000-6500 tl arası () 6500 tl ve üzeri

EK 2: MEB Uygulama İzni



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411-20-E.8585629
Konu : Anket ve Araştırma İzin Talebi.

30/04/2019

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi: a) Yıldız Teknik Üniversitesi'nin 22.02.2019 tarihli ve 1902220385 sayılı yazısı.
b) MEB. Yen. ve Eğ. Tk. Gn. Md. 22.08.2017 tarih ve 12607291/ 2017/25 No'lu Gen.
c) Millî Eğitim Müdürlüğü Araştırma ve Anket Komisyonunun 29.04.2019 tarihli tutanağı.

Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi Merve ÖZÇELİK'in "Okul Öncesi Çocuklarda Sosyal Yetkinlik ve Rekabet Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi" konulu tezi kapsamında, ilimiz genelinde bulunan okul öncesi eğitim kurumlarında öğrenim gören öğrencilere; anket uygulama istemi hakkındaki ilgi (a) yazı ve ekleri Müdürlüğümüzce incelenmiştir.

Araştırmacının söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanılmaması, uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının kurumlarımıza araştırmacı tarafından ulaştırılarak uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun müdürlüğümüzden izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılmaması koşuluyla, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim-öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Bakanlık emri esasları dâhilinde uygulanması, sonuçtan Müdürlüğümüze rapor halinde (CD formatında) bilgi verilmesi kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Levent YAZICI
İl Millî Eğitim Müdürü

- Ek:
1- Genelge.
2- Komisyon Tutanağı.

OLUR
30/04/2019

Ahmet Hamdi USTA
Vali a.
Vali Yardımcısı

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

A. BALTA VHKİ
Tel: (0 212) 455 04 00-239

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evrak.meb.gov.tr> adresinden 04da-bb50-31af-b128-38de kodu ile teyit edilebilir.

EK 3: Okul Öncesi Rekabet Ölçeği Uygulama İzni



Hande Arslan Çiftçi <hande.arslan@marmara.edu.tr>

Alıcı: ben ▼

Merhaba Merve Hanım,

Ekte ölçek bilgilerini, ölçek formunu ve ilgili makaleyi gönderiyorum.

İyi çalışmalar dileriz,

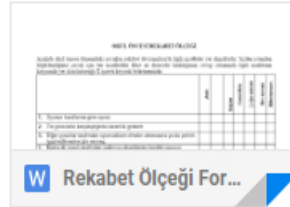
Arş. Gör. Hande Arslan Çiftçi

...

--

Arş. Gör. Hande ARSLAN ÇİFTÇİ

3 Ek



ÖZ GEÇMİŞ

Ad Soyad Merve ÖZÇELİK
Doğum Tarihi 03.03.1995
Doğum Yeri Kilis

Eğitim ve Akademik Durumu

Lise	2008-2012	Kilis Nedim Ökmen Anadolu Öğretmen Lisesi
Lisans	2012-2017	Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Okul Öncesi Eğitimi Ana Bilim Dalı
Yüksek Lisans	2017-2020	Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Okul Öncesi Eğitimi Ana Bilim Dalı
İş	2017-2019	Özel Bahçeşehir Yenidoğu İlkokulu- Okul Öncesi Öğretmeni
Deneyimi	2019-Devam	Özel Bahçeşehir Yenidoğu İlkokulu- Montessori İlkokul Eğitmeni