



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

İlköğretim Ana Bilim Dalı
Okul Öncesi Eğitimi Programı

YAŞAM BECERİLERİ PROGRAMININ BEŞ YAŞ ÇOCUKLARININ YAŞAM
BECERİLERİ, BENLİK ALGILARI VE SOSYAL DUYGUSAL UYUM
DÜZEYLERİNE ETKİSİ

Zeynep TOPCU BİLİR

Doktora Tezi

Ankara, 2019

Liderlik, araştırma, inovasyon, kaliteli eğitim ve değişim ile

Daha ileriye ... En İyiyeye ...



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

İlköğretim Ana Bilim Dalı
Okul Öncesi Eğitimi Programı

YAŞAM BECERİLERİ PROGRAMININ BEŞ YAŞ ÇOCUKLARININ YAŞAM
BECERİLERİ, BENLİK ALGILARI VE SOSYAL DUYGUSAL UYUM
DÜZEYLERİNE ETKİSİ

THE EFFECT OF LIFE SKILLS PROGRAMME ON FIVE YEARS OLD
CHILDREN'S LIFE SKILLS, SELF PERCEPTION AND SOCIAL EMOTION
ADAPTATION

Zeynep TOPCU BİLİR

Doktora Tezi

Ankara, 2019

Kabul ve Onay

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đüne,

Zeynep TOPCU BİLİR'in hazırladığı "Yaşam Becerileri Programının Beş Yaş Çocuklarının Yaşam Becerileri, Benlik Algıları ve Sosyal Duygusal Uyum D¼zeylerine Etkisi" başlıklı bu çalışma j¼rimiz tarafından **İlköğretim Ana Bilim Dalı, Okul Öncesi Eğitim Bilim Dalında Doktora Tezi** olarak kabul edilmiştir.

J¼ri Başkanı

Prof. Dr. Berrin AKMAN



J¼ri Üyesi (Danışman)

Prof. Dr. Nerise Semra ERKAN



J¼ri Üyesi

Prof. Dr. Aysel KÖKSAL AKYOL



J¼ri Üyesi

Prof. Dr. Müdriye YILDIZ
BIÇAKÇI



J¼ri Üyesi

Dr. Öğretim Üyesi Arif YILMAZ



Bu tez Hacettepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim, Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki j¼ri üyeleri tarafından 14 / 01 / 2019 tarihinde uygun gör¼lm¼ř ve Enstitü Yönetim Kurulu'na / / tarihinde kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Ali Ekber SAHİN
Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼r¼

Öz

Bu araştırma, Yaşam Becerileri Programının beş yaş çocuklarının yaşam becerileri, benlik algıları ve sosyal duygusal uyum düzeylerine etkisini incelemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmada ön test, son test ve izleme testli kontrol gruplu yarı deneysel model kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Düzce İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı bağımsız anaokullarına giden beş yaş grubu, 22'si deney (12 kız, 10 erkek), 19'u kontrol (10 kız, 9 erkek) olmak üzere toplam 41 çocuk oluşturmuştur. Çocukların yaşam beceri düzeylerini belirlemek için araştırmacı tarafından geliştirilen Erken Çocukluk Yaşam Becerileri Ölçeği, benlik algı düzeylerini belirlemek için Demoulin Çocuklar İçin Benlik Algı Testi ve sosyal duygusal uyum düzeylerini belirlemek için de Marmara Sosyal Duygusal Uyum Ölçeği 5 yaş formu kullanılmıştır. Veri toplama araçları deneysel işlem öncesinde ve sonrasında uygulanmıştır. Deney grubuna eğitim programının bitiminden 4 hafta sonra üç ölçme aracı yeniden uygulanmıştır. Veriler SPSS 21 paket programı ile analiz edilmiştir. Araştırmada, demografik bilgilerin betimlenmesinde; frekans (f) ve yüzde (%) kullanılmıştır. Verilere ilişkin normallik testleri Shapiro-Wilk Testi aracılığı ile analiz edilmiştir. Normal dağılımdan gelmeyen ikili gruplar arasındaki farklılıklar Mann Whitney U, normal dağılımdan gelmeyen bağımlı değişkenler arasındaki farklılık ise Wilcoxon Testi ile incelenmiştir. Araştırma sonunda deney grubu çocuklara uygulanan Yaşam Becerileri Programının beş yaş çocuklarının yaşam becerileri, benlik algı ve sosyal duygusal uyum düzeyleri üzerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık yarattığı tespit edilmiştir.

Anahtar sözcükler: erken çocukluk eğitimi, okul öncesi, yaşam becerileri, yaşam becerileri programı, benlik algısı, sosyal duygusal uyum

Abstract

This research is conducted to analyze the effect of Life Skills Program on five years old children's life skills, self-perception and social emotional adaptation levels. A semi-experimental pre-test / post- test and follow-up test model with control group was used in the research. The study group of the research consists of five years old 41 children who goes to independent preschools registered to Düzce Provincial Directorate of National Education. Early Childhood Life Skills Scale, which is developed by the researcher is used to determine life skill levels of children. Demoulin Self-Concept Scale for Children is used to determine self-perception levels of children and Marmara Scale of Social and Emotional Adaptation 5 years form used to determine social emotional adaptation levels. Data collections tools are implemented before and after the experimental process. It was implemented again to experimental group 4 weeks after the end of education program. Data were analyzed with SPSS 21 software package. frequency (f) and percentage (%) are used in description of demographic information. The normality tests of the data were analyzed by the Shapiro-Wilk Test. The differences between the two groups that did not come from the normal distribution were analyzed by Mann Whitney U and the differences between the dependent variables that were not from the normal distribution were examined by Wilcoxon Test. At the end of the research, it is found that life skills program implemented on children in the experimental group created a statistically significant difference on children's life skills, self-perception and social emotional adaptation levels.

Keywords: early childhood education, pre-school, life skills, life skills education program, self-perception, social emotional adaptation.

Savaştan, yoksulluktan, şiddetten, ihmali ve istismardan, sevgisizlikten koruyamadığımız, minik bedenleriyle yaşamda tutunma şansı bulamayan tüm çocuklarımıza ithafen...

Teşekkür

Akademik yaşantımın önemli bir parçası olan bu çalışmayı tamamlarken ailemin, arkadaşlarımla ve değerli hocalarımla desteğine sahip olduğumdan dolayı kendimi çok şanslı hissediyorum.

Yüksek lisans ve doktora tezlerimde birlikte çalışma imkanı bulduğum, desteğini, sevgisini, anlayışını hiç eksik etmeyen, sıcacık yaklaşımıyla bu süreçte arkamdaki en büyük destekçilerimden olan, bilgisini, nezaketini hep örnek alacağım canım danışmanım Sayın Prof. Dr. Nefise Semra ERKAN'a çok teşekkür ederim. Sizin öğrenciniz olduğum için kendimi hep çok şanslı hissedeceğim.

Tezimin öneri aşamasından sonuçlanıncaya kadar ki süreçte her zaman yanımda olan, değerli deneyimlerini ve önerilerini benimle paylaşan, desteklerini hiçbir zaman esirgemeyen ve tez izleme jürimde olmalarından büyük onur duyduğum çok kıymetli hocalarımla Sayın Prof. Dr. Berrin AKMAN'a ve Sayın Prof. Dr. Aysel KÖKSAL AKYOL'a en içten duygularla teşekkür ederim.

Uzun süreli emekler sonucu tamamladığım tezime verdikleri değerli görüşler ve öneriler için tez jürimde yer alan Sayın Prof. Dr. Müdriye Yıldız Bıçakçı ve Dr. Öğretim Üyesi Arif Yılmaz'a, yardıma ihtiyaç duyduğum her an kıymetli vaktini bana ayıran değerli hocam Öğr. Gör. Dr. Mine Canan Durmuşoğlu'na çok teşekkür ederim. Yüksek lisans ve doktora eğitimim sürecinde üzerimde emeği geçen tüm Hacettepe Üniversitesi Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalında görevli hocalarıma verdikleri emekler için minnettarım.

Yollarımızın Hacettepe Üniversitesi'nde kesiştiği, zorlu doktora sürecinin her adımını birlikte kenetlenerek atlattığımız, birbirimizden çok uzakta olmamıza rağmen destekleriyle her daim bir telefon uzağımda olan, hayatıma girdikleri için kendimi çok şanslı hissettiğim canım arkadaşlarım Dr. Öğretim Üyesi Aylin SOP ve Sevi KENT iyi ki varsınız! Verdiğiniz tüm destek için çok teşekkür ederim.

Birlikte çalışmaktan büyük keyif aldığım, yaşamımın her anında yanımda olan, sevgilerini ve destekleriyle beni en zor anlarımda motive eden, yüzümü güldüren değerli arkadaşlarım Prof. Dr. Ayla KEÇECİ, Öğr. Gör. Dr. Zeynep Seda ÇAVUŞ, Dinçer KORKMAZ ve Öğr. Gör. Yağmur BAŞARAN'A sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Sizler hayatımda hep olun!

Araştırmamın tüm aşamalarında her türlü kolaylığı sağlayan ve okullarını bana açan Güzelbahçe Anaokulunun okul idarecilerine, öğretmenlere, benimle zamanlarını paylaşan çocuklara ve ailelerine teşekkür ederim.

Varlığıyla bana kız kardeş, yardımlarıyla bu süreçteki en büyük destekçim olan, ihtiyaç duyduğum her an kendi tez çalışmasını bırakıp bana zaman ayıran, ileride çok iyi bir bilim kadını olacağından emin olduğum canım kuzenim Derya GÜÇDEMİR' çok teşekkür ederim. Yolun hep açık olsun...

Bir çocuk için onu her zaman sarıp sarmalayan, en zor anlarında hep yanında olan, hayatının her anının destekçisi olan bir aileye sahip olmasının ne büyük mutluluk ve güç olduğunu bana gösterdikleri ve varlıkları ile kendimi dünyanın en şanslı kızı hissettirdikleri için canım babam Adnan TOPCU'ya, canım annem Nejla TOPCU'ya ve canlarım Hakan TOPCU, Halil TOPCU ve Güzin KILIÇ TOPCU' ya minnettarım. Varlığınız için çok teşekkür ederim.

Yollarımızın kesiştiği günden itibaren her zaman en büyük destekçilerimden olan, sevgisini, desteğini, anlayışını hiç eksiltmeyen, eşim, yol arkadaşım Serkan BİLİR'e gösterdiği tüm anlayış, sevgi ve destek için çok teşekkür ederim. Senin desteğin olmadan bu yolculuk çok zor olurdu iyi varsın hayat arkadaşım!

Ve teşekkürün en büyüğü canım kızım Ada'ya... Benim güzel kızım, bu tez senin doğumunla başladı ve seninle birlikte büyüdü. Bu süreçte seni ihmal etmemek adına çalışmalarımı olabildiğince ağırdan alsam da, sana vakit ayıramadığım, birlikte oynamayı beklediğin günlerin oldu biliyorum. Minik yüreğinle bana gösterdiğin kocaman anlayış ve sabrın için çok teşekkür ederim. Seni çok seviyorum meleğim. Artık birlikte doya doya oynayabiliriz...

İçindekiler

Öz.....	i
Abstract.....	iii
Teşekkür.....	v
Tablolar Dizini.....	x
Şekiller Dizini.....	xii
Simgeler ve Kısaltmalar Dizini.....	xiii
Bölüm 1 Giriş.....	1
Problem Durumu.....	1
Araştırmanın Amacı ve Önemi.....	3
Araştırma Problemi.....	6
Sayıltılar.....	7
Sınırlılıklar.....	7
Tanımlar.....	8
Bölüm 2 Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar.....	9
Yaşam Becerileri Kavramına Genel Bir Bakış.....	9
Yaşam Becerileri Eğitiminin Önemi ve Yaşam Becerileri Eğitim Uygulamaları.....	11
Erken Çocuklukta Yaşam Becerilerinin Gelişimi.....	14
Erken Çocuklukta Yaşam Becerilerinin Gelişimine Etki Eden Faktörler.....	16
Benlik Kavramı ve Benlik Algısının Önemi.....	17
Erken Çocuklukta Benlik Algısının Gelişimini.....	18
Erken Çocuklukta Benlik Algısını Etkileyen Etmenler.....	20
Sosyal Duygusal Uyum ve Önemi.....	21
Erken Çocuklukta Sosyal Duygusal Uyumun Gelişimi.....	23
Erken Çocuklukta Sosyal Duygusal Uyumunu Etkileyen Etmenler.....	25
İlgili Araştırmalar.....	26
Bölüm 3 Yöntem.....	47

Araştırmanın Yöntemi	47
Araştırmanın Çalışma Grubu	49
Veri Toplama Süreci.....	51
Veri Toplama Araçları	52
Verilerin Toplanması	85
Verilerin Analizi	86
Bölüm 4 Bulgular ve Yorumlar.....	87
Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	90
İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	92
Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	95
Bölüm 5 Sonuç, Tartışma ve Öneriler	100
Sonuçlar.....	100
Tartışma.....	102
Öneriler	108
Kaynaklar.	110
EK- A: Çocuk-Veli Gönüllü Katılım Formu	129
EK- B: Çocuk ve Ebeveyn Demografik Bilgi Formu.....	131
EK- C: Beş Yaş Çocukları İçin Marmara Sosyal-Duygusal Uyum Ölçeği (MASDU) Kullanım İzni.....	132
EK –D: Demoulin Çocuklar İçin Benlik Algısı Testi (5-6 Yaş) Kullanım İzni.....	133
EK- E: Erken Çocukluk Yaşam Becerileri Ölçeği Örnek Maddeleri	134
EK- F: Yaşam Becerileri Programı Kazanım ve Göstergeleri	135
EK- G : Erken Çocukluk Yaşam Becerilerinin Kazanıma İlişkin Yeterlilikler	139
EK- H: Yaşam Becerileri Programı Etkinlik Takvimi	140
EK- I: Etkinliklerin Desteklediği Yaşam Becerilerine Yönelik Çizelge	141
EK-İ: Yaşam Becerileri Programı Etkinlik Örnekleri.....	143
EK- J: Etik Komisyonu Onay Bildirimi	153

EK-K: Düzce İl Milli Eğitim Müdürlüğü Uygulama İzni	154
EK-L: Etik Beyan	155
EK-M: Yüksek Lisans/Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu.....	156
EK-N: Thesis/Dissertation Originality Report.....	157
EK-O: Yayımlama ve Fikri Mülkiyet Hakları Beyanı.....	158

Tablolar Dizini

Tablo 1	<i>Araştırma Deseni</i>	48
Tablo 2	<i>Katılımcıların Demografik Bilgilerine İlişkin Frekans Dağılım Tablosu</i>	50
Tablo 3	<i>EÇYBÖ'ye Ait KMO Bartlett's Testi Sonuçları</i>	56
Tablo 4	<i>EÇYBÖ Faktör Analizi Sonucu Faktör Yük Değerleri</i>	57
Tablo 5	<i>EÇYB'ye Ait Boyutlara Göre Varyansların Açıklanması Tablosu</i>	58
Tablo 6	<i>DFA'ya ait Regresyon ve T Değerleri</i>	62
Tablo 7	<i>Çalışma Grubuna Dahil Edilen Okulların Çocuk Sayılarına Göre Dağılımı</i>	63
Tablo 8	<i>Geçerlilik Güvenilirlik Uygulamalarına Yönelik Çalışma Grubunun Demografi Özellikleri</i>	64
Tablo 9	<i>EÇYBÖ'ine Ait Madde Toplam İstatistikleri</i>	65
Tablo 10	<i>Deney ve Kontrol Gruplarının EÇYBÖ Ön Test Puan Karşılaştırmalarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonucu</i>	89
Tablo 11	<i>Deney ve Kontrol Gruplarının Demoulin Çocuklar İçin Benlik Algısı Ölçeği Ön Test Puan Karşılaştırmalarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonucu</i>	90
Tablo 12	<i>Deney ve Kontrol Gruplarının Marmara Sosyal-Duygusal Uyum Ölçeği Ön Test Puan Karşılaştırmalarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonucu</i>	89
Tablo 13	<i>Deney Grubunun EÇYBÖ Ön Test -Son Test ve Son Test-İzlem Testi Puan Ortalamalarının Farklılığına İlişkin Wilcoxon Testi Sonucu</i>	90
Tablo 14	<i>Kontrol Grubun EÇYBÖ Ön Test ve Son Test Puan Ortalamalarının Farklılığına İlişkin Wilcoxon Testi Sonucu</i>	91
Tablo 15	<i>Yaşam Becerileri Düzeyi Fark Puanları ile Gruplar Arasındaki Farklılığa İlişkin Mann Whitney U Testi Sonucu</i>	92
Tablo 16	<i>Deney grubunda, Demoulin Çocuklar için Benlik Algısı Ölçeği Ön Test-Son Test ve İzlem Testi Puan Ortalamalarının Farklılığa İlişkin Wilcoxon Testi Sonucu</i>	93

Tablo 17	<i>Kontrol Grubunun Demoulin Çocuklar İçin Benlik Algısı Ölçeği Ön Test Ve Son Test Puan Ortalamalarının Farklılığına İlişkin Wilcoxon Testi Sonucu</i>	94
Tablo 18	<i>Deney Grubunun Marmara Sosyal Duygusal Uyum Ölçeği Ön Test Son Test ve İzlem Testi Puan Ortalamalarının Farklılığına İlişkin Wilcoxon Testi Sonucu</i>	96
Tablo 19	<i>Kontrol Grubunda, Değişkenler Arasındaki Farklılığa İlişkin Sosyal Duygusal Uyum Ölçeği Wilcoxon Testi Sonucu</i>	98

Şekiller Dizini

Şekil 1. Araştırmanın işlem basamakları	49
Şekil 2 .Faktörlerin öz değerlerine ait saçılma diyagramı.	56
Şekil 3. Ölçeğe ait Path Diagramı.....	61
Şekil 4. Yaşam Becerileri Programının geliştirme aşamaları	67
Şekil 5. Yaşam Becerileri Programında ele alınan becerilerin sınıflandırması.....	72

Simgeler ve Kısaltmalar Dizini

AFA: Açımlayıcı Faktör Analizi

DFA : Doğrulayıcı Faktör Analizi

EÇYBÖ: Erken Çocukluk Yaşam Becerileri Ölçeği

KGİ : Kapsam Geçerlilik İndeksi

KGO: Kapsam Geçerlilik Oranı

MASDU: Marmara Sosyal Duygusal Uyum Ölçeği

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

PAHO: Pan American Healty Organization

UNESCO: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
(Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü)

UNICEF: United Nations International Children's Emergency Fund (Birleşmiş
Milletler Çocuklara Yardım Fonu)

YBP: Yaşam Becerileri Programı

Bölüm 1

Giriş

Araştırmanın birinci bölümünde, araştırmaya ait problem durumu açıklanarak araştırmanın önemine, problem cümlesine, sayıtlara, sınırlılıkları ile tanımlara yer verilmiştir.

Problem Durumu

Erken çocukluk dönemi çocukların benlik algılarının geliştiği, sosyal yaşam deneyimlerini değerlendirmeye başladıkları ve duygularını tanıyarak ifade ettikleri bir dönemdir. Araştırmalar, benlik kavramının ve algılarının çocukların akademik başarısı, motivasyonu, okul uyumu ve yaşam kalitesi üzerinde önemli etkileri olduğunu göstermiştir (Wang, Li-Tsang & Siu, 2014). Kendine güvenen, öğrenmeye içgüdüsel olarak ihtiyaç duyan ve stresli durumlarla daha iyi başa çıkabilen çocuklar olumlu benlik algısına sahip çocuklar olarak kabul edilmektedir (Yaralı, 2014). Olumlu benlik algısına sahip olan çocuklar, akademik başarının ön koşulu olarak görülen hedef belirlemek, zorluklar karşısında yılmamak ve ısrarcı tutum göstermek gibi davranışlara daha çok sahiptir (Vazou, Mantis, Luze & Kragh, 2017). Bununla birlikte bu çocuklarda daha az problem davranış, yetişkinliklerinde de daha düşük madde kullanım oranları tespit edilmektedir. Bu sebeple benlik algısı, çocukların yaşam memnuniyetlerinin yordayısı olarak görülmektedir (Molina, 2015). Okullar çocukların yaşamının ilk ve en önemli sosyal çevresidir ve çocukların benlik algıları üzerinde önemli etkiye sahiptir. Okul ortamlarında akranları ile kurdukları sosyal ilişkiler ve bu ilişkilerin çocuklara olan duygusal yansımaları, kendi fiziki özelliklerine ilişkin yargıları çocukların sosyal duygusal uyumunu önemli derecede etkilemektedir (Gökçe, 2013; Turaşlı, 2006).

Erken çocukluk eğitiminin amacı, çocuğun gelişimini her anlamda desteklemek ve bireyin kendini gerçekleştirmesine yardımcı olmaktır. Bireysel olarak kendi kendine yetebilen bireyler yetiştirmek her toplumun temel amacıdır. Kozlova (2003), her çocuğun erken çocukluk döneminde sosyal kültürel anlamda yaşamsal tecrübe kazanması gerektiğini belirtmiştir. Diğer insanların dünyasına girmek ve onlarla olumlu ilişkiler kurmak, çevreyi ve yaşadığı kültürü tanımak ve bu ortama uyum sağlamak, içinde bulunduğu ortamın koşullarına uygun olarak

duygularını yönetebilmek sahip olunması gereken önemli becerileridir (Buluş ve Samur, 2017; Çorapçı, Aksan, Arslan-Yalçın & Yağmurlu, 2010).

Son yıllarda, sadece bilişsel gelişime odaklanan eğitimin, çocukları yaşama hazırlamada yetersiz kaldığının anlaşılması üzerine çocukların sosyal, duygusal ve toplumsal alanlarda da gelişimini destekleyen becerilere odaklanılmıştır (Eraslan Çapan & Korkut Owen, 2017). Bu noktada, etkililiği birçok bilimsel çalışma ile ortaya konulan yaşam becerileri eğitim programları, disiplinler arası bir yaklaşım olarak öne çıkmaktadır (Özmete, 2008). Dünyanın birçok ülkesinde gelişme ve önleme programları ya da erken müdahale programları olarak anılan yaşam becerileri eğitim programları, çocuklar için risk faktörlerinin azaltılması ve koruyucu faktörlerin geliştirilmesi amacıyla kullanılmaktadır (Yavuz, 2004).

Çocuk ve gençlerin her türlü bilgiyi yaşamlarına aktarabilmeleri için yeteneklerini ve motivasyonlarını geliştirmeyi amaçlamayan yaşam becerileri programları; öz farkındalık, iletişim, karar verme, duygu yönetimi, kendine güven gibi yaşam için gerekli becerileri kazandırmayı amaçlayan kapsamlı davranış değiştirme yaklaşımı olarak kabul edilmektedir (Rahmeti Adibrad & Tahmasian, 2010). Yaşam becerileri eğitim programları, her çocuğun, sağlıklı ve güvende olmak, yaşamdan zevk almak, başarı elde etmek, içinde bulunduğu ortama olumlu katkı sağlamak ve ekonomik refahı yakalamalarına katkı sağlamayı hedeflemektedir (Gülhane, 2014).

Yaşam becerileri eğitiminin temelinde psiko sosyal yaşam becerilerinin öğrenilmesi bulunmaktadır (Oloyede & Sihlangonyane, 2017). Yaşam becerileri eğitimi yoluyla desteklenen sosyal yeterlilik becerisi, olumlu benlik algısı, tek başına karar verme, etkili problem çözme, etkili iletişim gibi becerilerinin gelişimine katkıda bulunmaktadır (Akfırat & Kezer, 2016). Yaşam becerileri eğitim programlarının amacı, çocukları toplumsal yaşama kolay uyum sağlamaları amacıyla güçlendirmektir (Gatumi & Kathuri, 2018). Nitekim yapılan çalışmalar yaşam becerileri eğitimi almayan çocukların okulda edindikleri becerileri günlük yaşamlarında etkili kullanamadıklarını göstermektedir (Balda & Turan, 2012).

Yapılan çalışmalar her yaş grubundaki bireylerin temel ihtiyacı olan yaşam becerilerinin geliştirilmesi için en önemli dönemin 6-16 yaş arası olduğunu göstermektedir (WHO, 2003). Erken çocukluk döneminde sahip olunan yaşam

becerilerinin düzeyi, çocukların ileri yaşlarda ne kadar iyi performans göstereceklerinin ve daha sonraki eğitim hayatlarının temelini oluşturmaktadır. Bu dönemde çocuklara verilen yaşam becerileri eğitimi, aynı zamanda çocukların okul başarılarına ve sosyal sorumluluklarının gelişimine yardımcı olmaktadır. Bu bağlamda yaşam becerileri eğitim programlarının nasıl uygulandığı, çocukların gelecek yaşamlarına olan katkı düzeyi açısından önem taşımaktadır (Gatumi & Kathuri, 2018).

Yaşam becerilerine yönelik yapılan çalışmalar incelendiğinde programlarının farklı amaçlar doğrultusunda, farklı hedef kitlelere yönelik hazırlandığı görülmekle birlikte, genel olarak yaşam becerileri uygulamalarının özel risk durumlarına yönelik, çocuk haklarını geliştirmek ve korumak adına yürütüldüğü görülmektedir (Güvenç ve Aktaş, 2006; Niaraki & Rahimi, 2013). Buna karşın dezavantajlı çocuklar kadar normal gelişim gösteren ve risk grubunda olmayan çocukların yaşam becerilerinin de desteklenmesi gerekmektedir. (Demircioğlu, 2015). Normal gelişim gösteren, yüksek sosyo ekonomik ve sosyo kültürel özelliklere sahip çocukların da yaşamda karşılaştıkları çeşitli zorluklarla başa çıkabilmeye, yeni durum ve ortamlara uyum sağlayabilmeye, yaşamları için risk oluşturabilecek durum ve koşullara karşı kendi güvenlikleri ve sağlıklarını koruyabilmeye ve toplumda kendine yer edinebilmeye ihtiyaçları bulunmaktadır. Bu sebeple yaşam becerisi eğitim programlarının, sadece risk altında olan veya sorun yaşayanlara yönelik bir müdahale olmaktan ziyade, tüm çocukları kapsamaması gerekmektedir (Murthy, 2016).

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Yaşam döngüsü içinde gelişim alanlarının birbirleriyle etkileşimi, çocukların karşılaştıkları yeni durumlar ile girdikleri yeni ortamlara uyum sağlayabilmelerine alt yapı hazırlarken, uyum sağlama çabası çocukların tüm yaşamları boyunca devam etmektedir (Bal & Temel, 2014). Güvenli ev ortamından anaokuluna geçiş, anaokulundan ilkokula geçiş çocukların yaşamında ister sosyal duygusal ister bilişsel alanda olsun birçok değişiklik, yenilikle karşılaşmak demektir. Çocukların girdikleri yeni ortamlara uyum sağlayabilmeleri için, karşılaştıkları sorunlarla başa çıkabilmelerine yardımcı olacak donanıma sahip olmaları önemlidir (Bakkaloğlu, 2008).

Erken çocukluk eğitim kurumlarında uygulanan eğitim programları, çocukların gelişim düzeylerine, bireysel özelliklerine, ilgi ve ihtiyaçlarına uygun olarak geliştirilmektedir (MEB, 2011). Çocuklara yönelik bu program uygulamaları ile çocuklar akranları ile birlikte olmayı, sağlıklı ilişkiler kurmayı, kendine ve başkalarına karşı olumlu tutum geliştirmeyi, günlük yaşamın parçası olan kurallara uymayı, paylaşmayı, işbirliğini ve yardımlaşmayı öğrenerek toplumsal yaşama hazırlanmaktadır. Bununla birlikte çocukların benlik algılarının gelişmesi, kendini ifade edebilmeleri, öz denetiminin ve özgüvenin geliştirmesi ile kendine güvenli bağımsız kişilik kazanmaları desteklenmektedir (Can Yaşar, 2011; Durualp, 2009; Senemoğlu, 1994).

21. yy ile birlikte bireylerin sadece belli alanlarda gelişim göstermesi ya da belli becerilere sahip olması önemini yitirmiştir. Günümüzde artık “zeki insan” yerini “çok yönlü insan” kavramına bırakmıştır. Sahip olduklarının farkında olan, kendisi ve çevresi ile barışık, yaşamı kucaklayabilen ve içinde yaşadığı topluma da katkı sağlayan bireyler olarak yaşama hazırlanılması değer kazanmıştır (Özmete, 2008; Yavuz, 2004). Bu noktada 21. yy becerileri olarak tanımlanan “Yaşam Becerileri” kavramı önümüze çıkmaktadır (Buchert, 2014).

Yaşam için gerekli gelişimsel becerilerin kazanımını sağlayan ve kapsamlı davranış değiştirme yaklaşımı olan yaşam becerileri; “bireyin yaşamda karşılaşılabilecek zorluklar ve çeşitli durumlarla etkili bir şekilde başa çıkabilmesine yardım eden pozitif davranış yetenek ve beceriler” olarak tanımlanmaktadır (Özmete, 2011; WHO, 1999). Bu beceriler çocukların yetişkinliğe geçiş süreçlerinde hedeflerine ulaşmalarına, karşılaşılabilecek zorluk ve problemlerle başa çıkmalarına yaşamlarını başarılı ve mutlu bir şekilde yönetebilmelerine ve karşılaştıkları farklı yaşam deneyimlerine ile sosyal ortamlara uyum gösterebilmelerine yardımcı olmaktadır (Özmete, 2011). Yaşam becerilerine sahip çocuklar günlük yaşamın zorluklarını iyi yönetebilirken, yaşam memnuniyet düzeyleri de akranlarına göre daha yüksek olabilmektedir (Norman & Jordan, 2015).

Yaşam becerilerini temel alan eğitim programları ile toplumda görülmesi hedeflenen yüksek benlik algısına sahip, kendisine ve çevresine değer veren, saygılı ve hoşgörülü bireylerin yetişeceğine inanılmaktadır (Junge, Manglallan & Raskauskas, 2003). Nitekim yaşam becerileri eğitiminin etkilerini inceleyen araştırmalar, yaşam becerileri programlarının, bireylerin öz denetim ve öz

farkındalıklarında, kişilerarası olumlu ilişkilerinde, karar alma süreçlerinde olumlu yönde ilerlemeler gösterdiklerini ortaya koymaktadır. Yaşam becerileri eğitimlerinin bireyleri sosyal olarak yetkin, çevresine karşı sorumlu ve üretken vatandaş rollerine hazırlanmalarına yardımcı olduğu tespit edilmiştir (Aparna & Raakhee 2011; Roohi, 2014).

Eğitim ile kazandırılmak istenilen önemli hedef; çocukların yaşadıkları ortama uyum sağlamalarıdır. Erken çocukluk dönemini üzerine çalışan araştırmacılar, bu dönemdeki çocukların bağımsız olarak ihtiyaçlarını giderebilmeleri ve yaşamlarını sürdürebilmeleri için gerekli olan yaşam becerilerini belirlemeye çalışmaktadır (Westling & Fox, 2000). Yaşam becerileri için alan yazında “life skills” ve “survival skills” olmak üzere farklı tanımların kullanıldığı görülmektedir. “Survival skills” olarak adlandırılan sosyal, iletişim, öz bakım, motivasyon, problem çözme, akademik hazırlık, çalışma ve kendini yönetme becerilerini kapsayan yaşam becerileri özel gereksinimli bireylere yönelik yürütülen çalışmalarda geçiş becerileri (transition) olarak da kullanılmaktadır (Bakkaloğlu, 2008; Kemp & Carter, 2000,). Dünya Sağlık Örgütü (WHO), Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü (UNESCO)’nün bireylerin sahip olması gerektiğini vurguladıkları ve “life skills” olarak tanımladığı yaşam becerileri ise; karar verme, problem çözme, yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme, öz farkındalık, empati, iletişim, kişilerarası ilişkiler, duygularla başa çıkma ve stresle baş çıkma becerilerini içermektedir (PAHO, 2000; WHO, 1997; WHO, 1999).

Uluslararası yürütülen birçok anlaşma ve projelerde yaşam becerileri eğitime vurgu yapılmaktadır. 1986'da, sağlığın teşviği ve geliştirilmesi için yapılan Ottawa Sözleşmesinde, yaşam becerileri, yaşama dair daha sağlıklı seçimleri yapmada önemli bir etken olarak kabul edilmiştir. Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşmesinde de eğitim ile yaşam becerilerini ilişkilendirmiştir. 1990 yılında, Jomtien Herkes için Eğitim Bildirgesi (EFA), yaşam becerilerini daha sağlık yaşam sürme, daha iyi yetenek gelişimi ve daha nitelikli bir yaşam için araç olarak belirtmektedir. Yaşam becerisi, EFA'nın altı hedefinden biri olarak tanımlanmaktadır (Munsi & Guha, 2014).

Alan yazın incelendiğinde, erken çocukluk dönemine yönelik sosyal duygusal uyum ve benlik algısı arasındaki ilişkiyi inceleyen birçok araştırmanın olduğu görülmektedir (Cevher, 2004; Cevher & Buluş, 2006; Skowron, 2005; Şeremet,

2006). Sosyal duygusal uyum ve yaşam becerileri arasında ilişkiyi inceleyen çalışmalar incelendiğinde, yurtdışında çocukların yaşam becerileri ile sosyal duygusal uyumlarını inceleyen birçok araştırmancının bulunduğu görülürken (Balda & Turan, 2012; Hanley, Heal, Tiger & Ingvarson, 2007; Pullen, Raulston, Lang ve Wendt, 2013; Rahmeti ve diğerleri, 2010), Türkiye’de erken çocuk dönemi çocuklarına yönelik yaşam becerileri ve sosyal duygusal uyum becerileri arasındaki ilişkiyi inceleyen sadece Kaya (2016) ve Yıldırım (2017)’in yürütmüş oldukları çalışmaların olduğu görülmektedir. Bununla birlikte, yaşam becerileri kavramının Türkiye’de genç ve yetişkinlere yönelik yapılan bilimsel çalışmalar (Bahçeci & Kuru, 2008; Özmete, 2011; Şentürk Aydın & Nazlı, 2014) ve özel eğitim alanında yapılan bilimsel çalışmaların daha yaygın yer aldığı görülmektedir (Cavkaytar, 1999; Özbey, 2012; Sönmez & Yücesoy Özkan, 2012).

Bu bilgiler doğrultusunda araştırmancının amacı; erken çocukluk dönemi çocuklarına yönelik “Yaşam Becerileri Programı” geliştirerek, bu programın çocukların yaşam becerileri, benlik algıları ve sosyal duygusal uyumlarına olan etkisini incelemektir. Erken çocukluk yaşam becerileri, benlik algısı ve sosyal duygusal uyum arasındaki ilişkinin inceleneceği bu araştırmancının alana önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir. Araştırmancının amacı doğrultusunda çocukların yaşam becerilerini değerlendirmek amacıyla araştırmancının tarafından geliştirilen “Erken Çocukluk Yaşam Becerileri Ölçeği” ile gelecekte bu konuda yapılacak çalışmalara katkı sağlanacağı düşünülmektedir.

Araştırma Problemi

Bu araştırmada Yaşam Becerileri Programının beş yaş çocuklarının yaşam becerileri, benlik algıları ve sosyal duygusal uyum düzeyleri üzerinde etkisi var mıdır? sorusuna yanıt aranmıştır.

Alt problemler. Bu genel amaç doğrultusunda araştırmancının alt problemleri şu şekilde belirlenmiştir.

Yaşam Becerileri Programına katılan ve katılmayan çocukların,

1. Erken Çocukluk Yaşam Becerileri Ölçeği ön test, son test ve izleme testi puanları arasında

2. Demoulin Çocuklar İçin Benlik Algısı Testi ön test, son test ve izleme testi puanları arasında
3. Marmara Sosyal-Duygusal Uyum Ölçeği ön test, son test ve izleme testi puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

Sayıtlar

1. Araştırmacı tarafından geliştirilen Erken Çocukluk Yaşam Becerileri Ölçeğinin, çocukların yaşam beceri düzeylerini ölçtüğü varsayılmıştır
2. Erken Çocukluk Yaşam Becerileri Ölçeği ve Marmara Sosyal Duygusal Uyum Ölçeğinin, öğretmenler tarafından güvenilir ve yönergelerine uygun kullanıldığı varsayılmıştır.
3. Demoulin Çocuklar İçin Benlik Algısı Testinin araştırmacı tarafından yönergelere uygun kullanıldığı ve çocukların sorulara içten yanıt verdiği varsayılmıştır.
4. Uygulamaların gerçekleştirildiği kurumların benzer özelliklere sahip olduğu varsayılmıştır.
5. Araştırmacı tarafından hazırlanan Yaşam Becerileri Programı etkinliklerinin çocukların yaşam becerilerini destekler ve gelişimlerine uygun nitelikte olduğu varsayılmıştır.

Sınırlılıklar

1. Araştırmanın bulguları çalışma grubunu oluşturan Düzce ilinde 2017- 2018 Eğitim Öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bağımsız anaokullarına devam eden ve normal gelişim gösteren 5 yaş çocukları ile sınırlıdır.
2. Bulgular; Demografik Bilgi Formu, Demoulin Çocuklar İçin Benlik Algısı Testi, Marmara Sosyal-Duygusal Uyum Ölçeği, Erken Çocukluk Yaşam Becerileri Ölçeklerinin ölçtüğü nitelikler ile sınırlıdır.

Yaşam Becerileri Programı etkinliklerinin uygulama süresi 12 hafta ve haftada üç gün olmak üzere toplam 36 oturum ile sınırlıdır.

Tanımlar

Yaşam becerisi. Bireylerin yaşamlarında karşılaşılabilecekleri zorluklar ve sorumluluklarla etkili şekilde baş edebilmelerini sağlayan uyum sağlayıcı ve olumlu davranışlardır (WHO,1999). Dünya Sağlık Örgütü (WHO) yaşam becerilerinin her yaş grubu birey için temel 10 beceriyi barındığını belirtmiştir ve bu becerileri beş temel alanda gruplandırmaktadır. Bu alanlar; 1- duygularla ve stresle başa çıkmak, 2) karar verme ve problem çözme, 3) yaratıcı ve eleştirel düşünme, 4) iletişim ve kişilerarası beceriler ve 5) öz-farkındalık ve empatidir. Bu araştırmada yaşam becerileri kavramı; WHO'nun belirlediği on temel beceri ile sağlık ve güvenlik becerilerini tanımlamaktadır.

Benlik algısı. Bireyin yaşadığı tüm deneyimler ile bunlara bağlı olarak kendisine karşı geliştirdiği olumlu ve olumsuz yargıların tümüdür (Demoulin, 2000). Bu araştırma kapsamında benlik algısı, öz yeterlilik ve özsaygı alt boyutlarını ile ele alınmıştır.

Sosyal duygusal uyum. Bireyin olumlu sosyal ilişkiler kurması ve duygularını düzenleyip ortamın koşullarına göre ifade etmesi ve olumsuz duygular ile baş edebilme beceri düzeyidir (Çorapçı, Aksan, Yalçın & Yağmurlu, 2010). Bu çalışmada sosyal duygusal uyum, akranlarıyla etkili iletişimde olmak, sosyal duruma uygun verme, sosyal yaşamın gereklerine uygun davranışlarda bulunma ve sosyal çevreye olumlu yaklaşımda bulunma olmak üzere 4 boyutlu bir kavram olarak ele alınmıştır.

Bölüm 2

Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar

Yaşam Becerileri Kavramına Genel Bir Bakış

Yaşam becerilerinin kavramsal çerçevesi geliştirilirken karşılaşılan ilk güçlük bu kavrama ait birçok tanımın olmasıdır (Hodge, Danish & Martin, 2012). Bu kavramı ilk kullanan kurumlardan biri olan Dünya Sağlık Örgütü (WHO, 1997)'ne göre yaşam becerileri; bireylerin sağlıklı bir yaşam sürebilmek için sorumluluklarına ilişkin doğru kararlar alabilmesi, karşılaştığı durumlar karşısında uygun davranış seçimleri yapabilmeleri ile ilgilidir. Daha geniş tanımıyla WHO yaşam becerilerini; "Bireylerin günlük yaşamın getirdiği taleplerle ve zorluklarla etkili bir biçimde baş edebilmelerini sağlayan, uyum sağlayıcı ve olumlu davranışlar" olarak tanımlanmaktadır (WHO, 1999).

Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu (UNICEF, 2002), yaşam becerilerini "Bilgi, beceri ve tutum arasındaki dengeyi sağlayan davranış değişikliği ya da davranış geliştirme" olarak adlandırırken, Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü (UNESCO, 2009) ise yaşam becerilerini; "Karar vermede, problem çözümede, eleştirel ve yaratıcı düşünmede, etkili iletişimde, sağlıklı ilişkiler kurmada, diğerleriyle empati kurmada ve zorlukların üstesinden gelmede ve yaşamlarını düzenlemede bireylere yardım eden kişisel, bilişsel ve kişilerarası yetenekler" olarak tanımlamıştır. Dakar Eylem Çerçevesinde de yaşam becerileri bütün çocuk ve gençler için temel bir hak ayrıca kaliteli bir eğitimin en önemli ögesi olarak tanımlanmıştır (Suresh & Subramoioim, 2015).

Literatürde önleyici ve koruyucu çalışmalar kapsamında ele alınan yaşam becerileri; "Bireylerin gelişim ve değişim sürecinde varlıklarını etkin bir şekilde devam ettirebilmeleri için sahip olmaları gereken yeterlilikler" olarak ifade edilmektedir (Anand, Ingle, Meena, Kishare & Yadav, 2015; Demircioğlu, 2015; Kolburan & Tosun, 2011). Yaşam becerileri ile, bireylerin okullardan elde ettikleri kazanımlarının günlük yaşama da aktararak yaşamların kolaylaştırılması hedeflenmektedir (Bahçeci & Kuru, 2008). Bu hedef doğrultusunda bireylere zorluklar ya da fırsatlar karşısında ihtiyaçları olacak beceriler kazandırılarak karşılaştığı sorunlar ya da fırsatlar karşısında nasıl davranmasını gerektiğini bilen bireyler olarak yetişmesi sağlanmaktadır (Parvathy & Pillai, 2015).

Yaşam becerilerinin gelişimi, insan yaşamı boyunca devam eden sosyalleşme sürecinin ayrılmaz bir parçasıdır ve her yaş düzeyindeki bireylerin ihtiyaçlarına yönelik yaşam becerileri bulunmaktadır (Papacharisis, Goudas, Danish & Theodorakis, 2005). Etkin bir yaşam için tek başına yüksek düzeyde akademik becerilere sahip olmak yeterli olmamaktadır (Currie, Pısarık, Ginter, Glauser, Hayes & Smit, 2012). Etkili iletişim, karar verme, öz-farkındalık, problem çözme gibi yaşamda gerekli başka becerilere sahip olunmadığında, akademik beceriler hayatta kalmak ve kaliteli bir yaşam sürmek için yeterli olmamaktadır (Hashemian, Golshiri, Meftagh & Najimi, 2017; Mofrad, 2013). Bu sebeple yaşam becerileri, gelişimin sadece bir alanına değil psikolojik, fiziksel, cinsel, bilişsel, ahlaki ve duygusal ile benlik yönlerine de odaklanmaktadır (Sefer & Akfırat, 2009),

Yaşam becerileri kavramı, günlük yaşamla ilgili kişisel ve sosyal becerilere atıf yapmaktadır. Fakat ve günlük yaşamla hangi becerilerin ilişkili, hangilerinin ise ilişkisiz olduğunu belirlemek oldukça güç olduğundan (UNICEF, 2005), hangi becerilerin yaşam becerileri ile ilgili olduğuna yönelik net bir sınıflandırma yapmak oldukça zor olabilmektedir. Alan yazın incelendiğinde yaşam becerilerine yönelik birçok farklı sınıflandırmanın olduğu görülmektedir.

Gazda, Ginter ve Horne (2001), yaşam becerilerini; yaşamın tüm dönemleri boyunca yerine getirilmesi gereken gelişimsel görevler doğrultusunda elde edilecek yeterlilikler üzerinden tanımlamaktadır. Rubane (2000) ise, kendi duygularının ve özelliklerinin farkında olmayı, hayatı ile kendi kararları alabilmeyi, haklarını bilerek ve savunabilmeyi, psikolojik baskıya karşı direnç göstererek stres durumlarını yönetebilmeyi, eleştirel düşünmeyi, problem çözebilmeyi, sosyal uyum ve işbirliğini ve etkili iletişimi önemli yaşam becerileri olarak kabul etmiştir (Lidaka & Lanka, 2014).

UNESCO (2000); yaşam becerilerini “bilişsel beceriler, başa çıkma ve kendini yönetme becerileri ile sosyal veya kişilerarası beceriler” olarak üç temel kategori altında gruplandırılmıştır. Dünya Sağlık Örgütü (WHO) ise yaşam becerilerinin her yaş grubu birey için temel 10 beceriyi barındığını belirtmiştir ve bu becerileri beş temel alanda gruplandırmaktadır. Bu alanlar; 1- duygularla ve stresle başa çıkmak, 2) karar verme ve problem çözme, 3) yaratıcı ve eleştirel düşünme, 4) iletişim ve kişilerarası beceriler, & 5) öz-farkındalık ve empatidir (Hodge, Danish & Martin, 2012; WHO,1999).

World Vision (2013) ise farklı olarak yaşam becerilerini yaş düzeyine göre, temel yaşam becerileri, ana yaşam becerileri, uygulamalı yaşam becerileri olarak gruplamaktadır. Temel Yaşam Becerilerinin 0–5 yaş arası gelişen beceriler olmakla beraber en önemli olanları olduğu, daha sonraki aşamalarda öğrenilen becerilerin temel yaşam beceri yeterliliklerine bağlı olduğu ifade edilmiştir. Temel yaşam beceriler, erken algıya, başlangıç kas becerilerine, ritme, duyuşal bütünleşmeye, gelişen güvene ve sözel ifadeye odaklanmaktadır. Ana yaşam becerileri ise, 6–11 yaş arası çocukları kapsamakla birlikte, bu beceriler zamanla gelişmektedir. Hafıza, dikkat aralığı, analitik beceriler, karar alma ve problem çözme yetenekleri, duygu yönetimi, öz güven, kişisel sorumluluk, empati, işbirliği gibi daha bir çok konuya odaklanılarak çocukların daha önce edindiği temel yaşam becerileri geliştirilmektedir. Bu aşamada, desteklenen beceriler ile çocuklar sosyal olarak güçlenmeye başlamaktadır. Son olarak uygulamalı yaşam becerileri, 12–18 yaş arası gençlere içinde yaşadıkları toplumda kendilerini geliştirmek için kişisel becerilerini ve yeteneklerini kullanmayı öğretmeye odaklanmaktadır. Uygulamalı yaşam becerileri altta yatan temel yaşam becerilerin uygulanmasından günlük yaşamın çeşitli alanlarına kadar farklı noktalara odaklanmaktadır. Örneğin; amaç belirlemek için eleştirel düşünmek, sağlıklı yaşam seçimleri yapmak, zararlı alışkanlıklardan uzak durmak, stres yönetimi, krizde dayanıklılık, vatandaşlık, liderlik ve girişimci beceriler, yaratıcı ifade, içsel rehber ve barış ile ilgilenmek gibi yaşamın her döneminde karşılaşılabilecek durumlarla sağlıklı bir şekilde başa çıkabilmeyi amaçlamaktadır (World Vision, 2013).

Yaşam Becerileri Eğitiminin Önemi ve Yaşam Becerileri Eğitim Uygulamaları

Okulların öncelikli hedefleri, öğrencilerini başkalarına ihtiyaç duymadan başarılı ve mutlu bir şekilde yaşamlarını sürdürebilmeleri ve içinde yaşadıkları topluma karşı duyarlı ve sorumlu bireyler olarak yetiştirebilmek olmalıdır (Kılıç, 2015). Bu hedefleri temel alarak geliştirilen yaşam becerileri eğitim programları öğrencilerin günlük yaşamda karşılaşılabilecek zorlukların üstesinden gelmelerine (Jordaan, Beuker & Esterhuyse, 2017) ve sağlıklı birey olarak yaşamlarını sürdürmelerine yardımcı olmak için geliştirilmiştir (Nasheeda, Abdullah, Krous & Ahmed, 2018).

Yaşam becerileri eğitimi, öğrencilerin sağlıklı davranışlarını, yaşam kalitelerini geliştirmeye ve sürdürmeye yönelik olumlu seçimler yapmalarını sağlayacak (Aparna & Raakhee, 2011) psiko sosyal yeterlilikleri geliştirmeyi amaçlayan öğrenme deneyimleri olarak tanımlanmaktadır (Liu, liu, Yan, Lee & Mayers, 2012). Kolburan ve Tosun (2011) ise yaşam becerileri eğitimlerini, “kimlik oluşturma eğitimleri” olarak ifade etmektedir. Psiko sosyal yeterliliğin teşvik edilmesine yönelik en doğrudan müdahaleler, kişinin zorluklarla baş etme becerilerini ve kişisel ve sosyal yetkinliklerini geliştirenlerdir. Çocuklar ve gençler için bu müdahaleler, okullarda destekleyici bir öğrenme ortamı sağlayarak yaşam becerilerinin öğretimi ile yapılabilmektedir (Murthy, 2016). Çocukların yaşam becerilerine sahip olarak yetiştirmenin önemi ve ihtiyacının anlaşılmasıyla okulların farklı eğitim düzeylerinde müfredatlarının bir parçası olarak yaşam becerileri eğitim programları geliştirilmesi ihtiyacı doğmuştur (Behrani, 2016). Bu programlar ile öğrencilerin iyi bilgilendirilmiş, sağlıklı seçimler yapabilmelerini ve kendini ve başkalarının refahına katkıda bulunan davranışları geliştirmelerini sağlamak amaçlanmaktadır. Yaşam becerilerinin anlaşılması ve kullanılması ile riskli davranışlar azalması, akademik performans iyileşmesi, öfke yönetimi becerilerini geliştirerek pozitif sosyal etkileşimlerin gelişmesi beklenilmektedir (Cauthen, 2012). Yaşam becerileri temelli bir eğitim, sosyal ve sağlık konularıyla ilgili bilgi, tutum ve becerileri geliştiren, kültürel ve gelişimsel olarak psiko sosyal ve kişilerarası becerileri uygulama ve pekiştirme fırsatları sağlayan sıralı etkileşimli öğretim ve öğrenme yöntemlerini kullanan bir model olarak tanımlanmıştır (Adewale, 2011).

Yaşam beceri eğitim programları, sadece bilgi ve tutumları değil (UNICEF, 2002), aynı zamanda edinilen bilgiyi pratikte uygulamak için becerilerin geliştirilmesi anlamına da gelmektedir (Monyangi, 2010). Yaşam becerileri programları tarafından amaçlanan sosyal, bilişsel ve duygusal baş etme becerileri; problem davranışın uzlaştırıcısı olarak gösterilmektedir ve yaşam becerileri eğitiminin başarısı burada yatmaktadır (Yadav & Iqbal, 2009).

Yapılan araştırmalar Amerika Birleşik Devletleri’nde yaşam becerilerinin çocukların ve gençlerin sosyal ve duygusal becerilerini önemli ölçüde artırdığını, zihinsel ve davranışsal sorunları azaltırken kısa ve uzun vadede akademik başarıyı desteklediğini göstermektedir (Monyangi, 2010). Artık birçok ülke, modern sosyal ve ekonomik hayatın beraberinde getirdiği ihtiyaçlar doğrultusunda, geleneksel eğitim

yaklaşımlarında düzenlemelere gidilmesi gerektiği düşüncesiyle yaşam becerileri eğitim programları geliştirmektedir (Niaraki & Rahimi, 2013) Hatta yaşam becerileri eğitimi ile ilgili uluslararası, ulusal sözleşmeler yapılmıştır (Örneğin, Dakar [EFA], UNGASS, UNICEF). Doğumdan itibaren, çocuğun gelişimi ve öğrenmesi, çocuğun onunla ilgilenen ailesiyle güvenli bir şekilde etkileşimde bulunmasıyla, ihtiyaçlarının giderilmesi ve destekleyici bir çevreyle etkileşimde olmasıyla gelişmektedir. Bu sebeple uygulanmak istenen yaşam becerileri programlarında, çocuk ya da genç bireyle, onların aileleriyle, akranlarıyla ve toplum paydaşlarıyla çalışan toplum temelli bir yaklaşım benimsenmesi vurgulanmaktadır (World Vision, 2013).

Yaşam becerileri eğitimlerinin uygulandığı ülkelerin programları incelendiğinde, belli beceriler yerine bölgenin ve hedef kitlenin ihtiyacına doğrultusunda hazırlandıkları görülmektedir (İşmen Gazioğlu & Canel, 2015; UNESCO, 2013). Örneğin, Cenevre’de düzenlenen “Yaşam Becerileri Eğitimi Ortakları” Birleşmiş Milletler toplantısında alınan kararlarda, sağlıklı bireylerin gelişiminin desteklenmesi, ölüm, hastalık ve engelliliklerine neden olan bazı kilit birincil nedenlerinin önlenmesi, sosyalleşme ve bireylerin değişen sosyal koşullara hazırlamak için yaşam becerileri eğitiminin erken yaşlardan itibaren verilmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Bununla birlikte verilecek yaşam becerileri eğitimlerinin, cinsiyet eşitliği; demokrasi, vatandaşlık, çocuk bakımı ve korunması, eğitim sisteminin kalitesi ve etkinliği; yaşam boyu öğrenme, gibi önemli konuları ele alması gerektiği belirtilmektedir (Jayaram & Engmann, 2014; UNESCO, 2008). Dünya çapındaki birçok okullarda yaşam becerileri eğitimi verilmekle birlikte, sivil toplum kuruluşları, dernekler tarafından da bölgesel ve yerel olmak üzere, farklı yaş gruplarına, farklı ihtiyaçlar doğrultusunda (alkol ve madde bağımlılığı, bulaşıcı hastalılardan korunma, okul ve topluma uyum sağlama vb.) yaşam becerileri programları uygulanmaktadır (NCAC, 2009; PAHO, 2001; WHO, 1993; WHO, 1999; WORLD VİSİON, 2013).

Amerika Birleşik Devletlerinde de madde bağımlılığı ve uyuşturucu kullanımı, HIV, AIDS ve şiddetin önlenmesi, için sayısız yaşam becerileri programları bulunmaktadır. İngiltere’de, çocuk istismarının önlenmesine katkıda bulunmak için önemli bir yaşam becerileri girişimi başlatılmıştır. Meksika’da, ergen hamileliğinin önlenmesi amacıyla yaşam becerileri programları tasarlanmıştır (Goudas & Giannoudis, 2008; Holt, Tink, Mandigo & Fox, 2008; Thompson, Auslander &

Alonzo, 2012). Asya ve Pasifik Bölgelerindeki ülkelerin, risk davranışlarını azaltmak ve gençlerin sağlığını ve refahını artırmak için yaşam becerilerini kapsamlı Cinsiyet Eğitimi (CSE) programlarıyla birleştirdikleri görülürken, Hindistan, Güney Afrika, Kamboçya, İran gibi gelişmekte olan ülkelerde de yürütülen programlar, iletişim becerileri, karar verme, özsaygı geliştirme, öz-yeterliliğin artırılması, öğrenme güçlüğüne azaltılması, saldırgan davranışların azaltılması, öfke kontrolü ve cinsel davranışa girmeye yönelik tutumların değiştirilmesine yönelik çalışmalar yürütmektedir (Jegannathan, Dahlblom & Kullgren, 2014; Naseri & Babakhani, 2014; Parvathy & Pillai, 2015; Pick, Givaudan, Sirkin & Ortega, 2007; Yadav & Iqbal, 2009).

Ülkemizde ise yaşam becerileri, genel olarak özel eğitim programlarında “bağımsız yaşam becerileri” altında verilmektedir. Bununla birlikte gençlere (Özmete, 2011) ve ilköğretim düzeyindeki çocuklara yönelik verilen az sayıda da olsa yaşam becerileri eğitim programlarının olduğu görülmektedir (Kaya, 2016; İşmen Gazioğlu, Nilgün Canel, 2015; Şentürk Aydın, 2013; Yıldırım, 2017, Yıldız, 2018;).

Yaşam becerilerinin gelişimi için yapılması planlanan eğitim müdahalelerini etkin bir şekilde organize edebilmek için müfredat etkinliklerinin iyi belirlenmesi önemlidir. (Murthy, 2016). Müfredat hazırlanarak verilecek yaşam becerileri eğitimi iki farklı yöntemle organize edilebilmektedir. Birincisi yaşam becerilerinin gelişimini destekleyecek özel bir müfredat geliştirmek, ikincisi ise yaşam becerilerini mevcut müfredatlara yerleştirmektir. Yapılan çalışmalar iki yöntemde faydalı olduğunu göstermektedir (Lee, 1999, Vajargah, 2001; Vajargah & diğerleri, 2009).

Erken Çocuklukta Yaşam Becerilerinin Gelişimi

Yaşam becerileri eğitiminin öneminin fark edilmesiyle birlikte çocuk gelişiminin hangi aşamalarında yaşam becerilerinin desteklenmesi gerektiği tartışılmaktadır. Birçok araştırma sonucu erken çocukluk ve ilköğretim döneminde uygulanacak yüksek kaliteli programların uzun vadede yaşam becerilerini güçlendirebileceğini göstermektedir. İdeal olarak, yaşam becerileri eğitimi, olumsuz davranış ve etkileşim kalıplarının etkisinden erken başlamalıdır (Murthy, 2016) Yaşam becerileri, bilişsel yeteneklerden daha kolay uygulanabilir olduğu için,

bazıları bu becerilerin tercihen beş yaşından önce okullarda öğretilmesinin gerektiğini ifade etmektedir (Schurer, 2017).

Yaşamın ilk yıllarında yaşam becerilerinin desteklenmesi, çocukların duygusal acı, çatışma, akran baskısı ve ilişki sorunları ile başa çıkma gibi sosyal ve duygusal zorlukların üstesinden gelmelerine yardımcı olmaktadır. Çocuklar için, yaşam becerileri bir oyuna katılmak, işbirliği yapmak, iletişim kurmak ve başkalarını desteklemek için etkili bir beceridir (Sreehari, Juble & Joseph, 2018). Bebeklerin yaşam becerileri ilk olarak duyuları ve gelişmekte olan motor becerileri ile dünya hakkında bilgi sahibi olmaya çalışmalarıyla başlamaktadır. Bebekler kendi ihtiyaç, istek ve duygularıyla ilgili başkalarıyla iletişimde olmayı öğrenmektedir. Bebeklerin ihtiyaçlarının duyarlı ve hassas yetişkinler tarafından anlaşılabilir şekilde giderilmesi, bebeklerde güven duygusunun gelişmesini sağlamaktadır (Radich, 2007).

Yürümeye ve bağımsız hareket etmeye başlamasıyla çocuklar başkalarıyla etkileşimde bulunmaya ve oyun oynamaya ilgi göstermektedirler. Çocuklar duygularını kontrol etme ve kendilerini uygun yollarla ifade etme yeteneklerini kazanmaya başlarlar. Merak ve problem çözme becerilerinin gelişmesiyle zamanlarının büyük kısmını çevrelerindeki dünyayı keşfetmeye harcamaktadırlar. 3-5 yaş arasındaki çocuklar başkalarıyla daha karmaşık ilişkiler geliştirmeye başlamaktadır. Bu yaş aralığındaki çocuklarda işbirliği içinde oynama ve paylaşma becerileri gelişmektedir. Aynı zamanda başkaları ile empati kurma yeteneği kazandıkları gibi adalet, eşitlik gibi kavramları anlamaya ve diğer insanlara ve farklılıklara saygı duymaya başlamaktadırlar (Gartrell, 2004). Öz bakım becerileri gelişen çocuklar karşılaştıkları yeni durumlara ilişkin problem çözme ve sonuçları tahmin etme becerilerini kullanmaya başlarlar. Okul çağına yaklaştıkça okula hazırlık becerileri için önemli sorumlulukları almaya başlarlar. Okul çocukları daha önceki yaşlarında elde ettikleri birçok yaşam becerilerini birleştirmektedir. Davranışlarının sorumluluğunu alma, yapacakları seçimler ve alacakları kararlara ilişkin tahminde bulunma ve sonuçlarını kabul etme becerilerini gösterebilmektedir. Bu yaş grubundaki çocuklar kendini tanıma ve başkaları ile aralarındaki benzerlik ve farklılıkları fark etmeye başlamakla birlikte akranları ile karmaşık sorunlara ilişkin işbirliği ve müzakerede bulunabilmektedir (NCAC, 2009).

Erken Çocuklukta Yaşam Becerilerinin Gelişimine Etki Eden Faktörler

Yaşam becerilerinin gelişimi ve hayata yansması, yalnızca etkileşimli ortam mevcut olduğunda etkili olabilmektedir (Roohi, 2014). Bu nedenle çocukların etkileşimde bulunduğu kişiler ve içinde yaşadığı ortamlar yaşam becerilerinin gelişiminde önemli yer tutmaktadır.

Aile, eğitim sürecinde önemli bir role sahiptir. Çocuklar yetiştirilirken, aileler bilgi ve hayat tecrübelerini çocuklarına aktarmakta, böylece çocuklar ebeveynlerini gözlemleyerek ve onlardan edindikleri bilgiler ile yaşam becerilerini kazanmaktadırlar. Aile içinde önemli rol oynayan günlük ev işlerinde çocuklara da sorumluluk verilmesi, çocukların bağımsızlıklarını kazandırırken, özgüvenlerini ve sorumluluk duygularını da geliştirmektedir. Bu sebeple, ailede edinilen yaşam becerileri çok değerlidir (Lidaka ve Lanka, 2014). Araştırmalar ailelerin yaşam becerilerinin, çocuklarının gelişimine olumlu bir katkı sağladığını, yaşam becerilerine sahip ailelerin çocuklarına daha olumlu yaklaşımlarda bulunduğunu göstermektedir (McElwain, Halberstadt & Volling, 2007; Peterson, Gravesteyn & Roest, 2016)

Okul eğitiminin yaşam becerileri gelişiminde önemli bir rol oynadığını bilincinde olmak önemlidir (Murthy, 2016). Yaşam becerisi gelişimini için okulların eğitim uygulamalarının müfredatlarına alınması yaşam becerilerini destekleyen uygulamaların ve uygun öğretim yöntemlerinin alınması gerekmektedir. Birçok okulun öğretmen merkezli yaklaşımı izlediği görülmektedir. Bu yöntemle eğitim veren okullarda öğrenciler aktif rol alamamaktadır. Oysaki yaşam becerileri geleneksel öğretmen merkezli eğitim yerine, çocuk merkezli öğrenme yaklaşımını benimseyen bir eğitim sistemiyle gerçekleştirilebilmektedir (Suresh & Subramoniom, 2015). Kuşkusuz aile ve okul ortamı kadar içinde yaşanılan toplumun kültürel ve sosyal özellikleri de yaşam becerilerinin gelişimi üzerinde etkilidir. Örneğin, yaşam becerilerinden etkili iletişim için erkeklerde göz teması teşvik edilebilir, ancak bazı toplumlardaki kızlar için kabul edilemeyebilir. Bu nedenle bazı yaşam becerilerinin gelişiminde sosyal kültürel çevre ve cinsiyete bağlı sorunları ortaya çıkabilmektedir (Murthy, 2016).

Benlik Kavramı ve Benlik Algısının Önemi

Birey, doğduğu günden itibaren yaşamı boyunca farklı alanlarda gelişim göstermektedir. Gelişim gösterdiği alanlarından biri de benliktir. İnsanların yaşamlarını önemli derecede etkileyen benlik gelişimi, yaşam boyu gelişmeye devam etmektedir (Karaca & Aral, 2016). Benlik kavramı ile ilgili farklı tanımlamalar bulunmakla birlikte, genel olarak “Bireyi diğerlerinden ayıran kendi inançları, değer yargıları, tutumları ve davranışlarının bir bütünü” tanımı kabul edilmektedir (Işık, 2006).

Demoulin (2000) benliği, kişinin yaşamsal deneyimleri ve gözlemleri ile kendine ilişkin değer yargılarının oluşması olarak ifade ederken, benlik kavramını benlik algısı, benlik değeri ve benlik saygısı kavramları ile birlikte açıklamaktadır (Özkara, 2014). İlk olarak 1800’lü yıllarda ele alınmaya başlanan benlik kavramı 1970’li yılların sonuna kadar tek boyutlu kabul edilirken, 1970li yıllardan sonra benlik kavramının gelişiminde çeşitli faktörlerin etkisi olduğu görülmüştür (Bracken, Bunch, Keith & Keith, 2000).

Benlik, doğumdan itibaren yaşanan olaylar, deyimler, çevrede bulunan kişiler ile olan etkileşimler ile birlikte yavaş yavaş oluşmaktadır. Bu sebeple benliğin yaşantılar sonucu oluşan edindik bir yapı olduğu kabul edilmektedir (Cevher & Buluş, 2006; Zincirkıran, 2008). Bireyin yaşantıları arttıkça kendisine ve çevresindekilerin onu nasıl gördüğüne ilişkin algıları belirginleşmektedir (Cevher & Buluş, 2006, Pajares, 2002). Baymur’a (1998) göre benliğe ilişkin sorulan iki tip soru grubu vardır. Birinci grupta kişi “Ben neyim?”, “Ne yapabilirim”, “Ne yapamam?” sorularına yanıt arar ve bu cevaplar gerçek benlik kavramını oluşturur. İkinci grupta ise, “Ben ne yapmalıyım?”, “Ben ne yapmamalıyım ?” sorularına aranan yanıtlar bulunmaktadır. Bu sorular kişinin ulaşmak istediği hedefe yöneliktir, alınan cevaplar ile çocuk, ideal benlik kavramını oluşturmaktadır (Zincirkıran, 2008).

İnsanların yaşamları üzerinde büyük önemi bulunan benlik algısı; deneyimlerin yorumlanması olarak açıklanmaktadır (Molina, 2015). Benlik algısı için “yaşanan kişisel deneyimlerin toplam özeti” denilebilir. Yaşanan deneyimler bireyin değerleri ve beğenileri doğrultusunda olumlu veya olumsuz olarak nitelendirilebilir. Daha çok olumlu deneyime sahip olunması daha sağlıklı benlik algısına, daha çok olumsuz deneyimim yaşanması ise, daha sağlıksız benlik algısına neden

olabilmektedir (Turaşlı, 2006). Bu nedenle bireyin sosyal ortamında yaşadığı deneyimler onun kişiliğini oluştururken aynı zamanda benlik algısının oluşumuna da temel hazırlamaktadır (Sarıca & Yazıcı, 2013). Bireyin kendine ilişkin görüşü olarak yorumlanan benlik algısı kavramı açıklanırken psikolojik, sosyolojik ve fizyolojik etkenlerin karşılıklı etkileşimi merkeze alınmaktadır. Sosyolojide benlik algısının kültürden kültüre farklılıklar gösterebildiği kabul edilmektedir (Berk,1997). Ancak benlik algısını açıklamada sadece psikolojik ya da sosyolojik gibi tek bir etkenden bahsetmek doğru olmayacaktır. Bu faktörler benlik algısının gelişim sürecinde sürekli olarak karşılıklı etkileşim içindedir (Turaşlı & Zembat, 2013).

Olumlu benlik algısına sahip olan çocukların olumlu kişilerarası ilişkiler geliştirme şansları daha yüksektir. Olumlu sosyal ilişkiler ve sosyal kabulün bir sonucu olarak bireyin kendine ilişkin algısı da olumlu yönde artmaktadır (Ergenekon, 2013). Benzer şekilde benlik algısı akademik başarının da önemli bir etkeni olarak görülmektedir. Benlik algısı yüksek olan bireylerin akademik başarılarının da yüksek olduğunu ortaya koyan araştırmalar mevcuttur (Mathew, 2017). Benlik algısı olumlu olan bireyler, hedef belirleme, zorluklar karşısında pes etmeme ve ısrarcı tutum göstermek gibi davranışları benlik algısı olumsuz olan bireylere göre daha çok göstermektedir (Vazou, Mantis, Luze & Kragh, 2017). Aynı zamanda olumlu benlik algısına sahip olan çocuklar daha az problem davranış göstermekte, yetişkinliklerinde madde kullanım oranları da daha düşük olmaktadır. Bu sebeple benlik algısı için, bireylerin yaşam memnuniyetlerinin yordayıcısıdır denilebilir (Molina, 2015).

Erken Çocuklukta Benlik Algısının Gelişimini

Erken çocukluk yılları, çocukların benlik algılarının oluşumdaki en önemli dönemdir. Bu dönemde çocuğun içinde bulunduğu sosyal çevrenin çocuğa karşı gösterdiği tutum ve davranışlar onun benlik algı gelişiminde önemli yer tutmaktadır. (Sarıca & Yazıcı, 2013; Yıldız Çiçekler & Alakoç Pirpir, 2015) Bu sebeple benlik kavramının gelişiminde erken çocukluk dönemi kritik dönem olarak kabul edilmektedir (Yakupoğlu, 2011). Benlik algısı çocuk sosyalleşmeye başladıkça ortaya çıkmakta ve sosyal becerilerin gelişimi açısından da büyük önemi bulunmaktadır. Olumlu benlik algısına sahip çocuklar akran ilişkilerinde olumlu davranışlar sergilemekte, daha işbirlikçi, rekabetin olmadığı, duyarlı tutumlar

sergilenen bir ortam oluşturmaktadır. Benlik algısı düşük olan çocuklar kendilerine ve çevresindekilere karşı memnuniyetsiz bir tutum sergilediklerinden sağlıklı akran ilişkisi kuramamaktadır (Evirgen Geniş, 2017; Gülay 2010)

Bebekler dış dünyadan ayrı olduklarının farkında olarak doğmamaktadır. Henüz yeni doğmuş ya da yaşamının ilk yılında olan bebek kendisini annesinin yanında onun uzantısı olarak algılamakta, kendi bağımsızlığından haberdar olamamaktadır (Evirgen Geniş, 2017). Bebek başlangıçta ben ve ben olmayı ayırt edememekte, elinin, ayağının, burnunun kendisine mi yoksa başkasına mı ait olduğunun farkına varamamaktadır (Şeremet 2006). Freud bebeklerin kendilerini annelerinden ayrı bir birey olarak görmediklerini sanki bir kişi olarak algıladıklarını söylerken, Piaget ise bebeklerin benlik kavramının gelişebilmesi için öncelikle nesne devamlılığı kavramını kazanmaları gerektiğini savunmaktadır (Bayhan & Artan, 2011).

Çocuklarda benliğin gelişimi, kendisinin diğer insanlardan ayrı olduğunu anladıkları zaman başlamaktadır. 7-8 ay civarında ise yabancıları ayırt etmeye kısa sürede olsa isteklerini ertelemeyi öğrenmeye başlamaktadırlar (Akşin, 2013; Akşin, Güven, Bayındır & Sezer, 2016). Bebek 18 aylık olana kadar kendisini başka insanlardan ayrı bir varlık olarak anlayamamakta ve bu zamana kadar hayatının çoğu bu ayrımı yapmakla geçmektedir. Artık 18 aylık olduğunda bebekte benlik duygusu gelişmekte ve bebek bağımsız bir birey olduğunun farkına varmaktadır. Bu dönemin sonunda sosyalleşmeye hazır hale gelmektedir (Evirgen Geniş, 2017). Bebek 18-30 aylarında cinsiyetini ve kendi cinsiyetine uygun olan oyuncakla oynamayı öğrenmektedir. Kızlar evcilik oyuncakları, erkekler de arabalarla oynamaya başlamaktadır. Ayrıca fiziksel özelliklerini, neleri yapıp neleri yapamadığını fark etmeye başlamaktadır (Evirgen Geniş, 2017). Çocukta dil gelişimi iki yaşından itibaren büyük bir hızla ilerlemektedir. Kendi adını söylemekte ve kız mı yoksa erkek mi, büyük mü yoksa küçük mü olduğunu da belirtebilmektedir. İki yaş döneminde çocukların dil becerisi benliklerinin gelişiminde güçlü bir araç haline gelmektedir. Kendini ifade edebilmeye başlamalarıyla birlikte içinde yaşadıkları toplumsal çevreye uyumları da gerçekleşmektedir (Aral, Baran, Bulut & Çimen, 2001; Uyanık Balat, 2003). Bu dönemde çocukta benmerkezcilik görülmekte ve çocuk “ben” “benim” sözcüklerini sık sık kullanmakta, eşyalarını paylaşmak istememektedir (Özkan 2015). Üç yaşından sonra kendisini daha iyi ifade etmeye,

duygularını, düşüncelerini açıkça paylaşmaya ve kendinin farkında olmaya başlamaktadır (Zincirkıran, 2008). Okulöncesi dönemde çocukların benlik kavramları yüzeysel olmakla birlikte benlik kavramları somut özelliklerden oluşmaktadır. Daha çok isimleri, dış görünüşleri, nelere sahip oldukları gibi konularla ilgilidirler. Özellikle günlük yaşamda neler yaptıklarından bahsetmektedirler (Özkan, 2015, Papalia, 2002). Çocukların kendilerine ilişkin anlayışları, sadece gözlenebilir özellikleri değil, duyguları, tutumlarına gibi konularda da kendini göstermektedir (Turaşlı, 2006).

Erken Çocuklukta Benlik Algısını Etkileyen Etmenler

Çocukların benlik kavramı yaşam süreci içinde birçok faktörden etkilenmekle birlikte, aile, okul, arkadaş çevresi en önemli faktörler olarak öne çıkmaktadır (Özkan, 2015). Benlik algısı üzerinde rol oynaması muhtemel karakter özelliklerinden biri kişilikteki mizaçtır. Çocuğun özellikle psiko sosyal gelişiminde önemli role sahip olmasıyla birlikte mizacın; çocuğun içinde bulunduğu sosyal çevreye nasıl uyum sağlayacağı üzerinde de etkisi bulunmaktadır (Zembat, Koçyiğit, Akşin Yavuz & Tunçeli, 2018).

Çocukların doğumundan sonraki ilk sosyal çevreleri ailesidir. Kendisine bakan kişi ve kişilerle etkileşiminin artmasıyla, çocuğun çevresine ve kendine ilişkin algıları da artmaktadır (Cevher & Buluş, 2006). Bu sebeple çocukların benlik algısının temeli ailesi ile olan etkileşimiyle gelişmektedir (Sarica & Yazıcı, 2013). Çocuğun ailesinde gördüğü ilgi, sevgi, koruma ve şefkat onun kendisine ilişkin algı ve değerlerini oluştururken, aynı zamanda ve çevresi hakkındaki duygu, düşünce ve algılarını da şekillendirmektedir (Yazıcı & Taştepe, 2013). Benlik gelişimi üzerinde aile içi ilişkinin düzeyi, çocuğa verilen değer, ailenin tutumu, çocuğa gösterilen ilgi, aile yapısı, sosyo-ekonomik durum gibi birçok faktörün etkisi bulunmaktadır. Doğumlarından sonraki ilk yıllarında çocuklar etkin düşünme yeteneğine sahip değildir. Çevresiyle etkileşimi arttıkça davranışları gelişmekte, etrafındaki insanlarla olan ilişkiler ve onların çocuğa olan tutumu üzerinden kendisine yönelik algıları gelişmektedir (Cüceloğlu, 2000). Çocuğun kişilik gelişimini ebeveynlerin göstermiş olduğu olumlu ya da olumsuz tutumlar etkilemektedir. Fikir belirtmesine izin verilmeyen ya da belirttiğinde sürekli eleştirilen sözleri dikkate alınmayan çocuk huysuz, saldırgan, güvensiz ve içine kapanık olabilmektedir. Buna

karşılık söyledikleri önemsenen, fikir belirtmesine izin verilen ve eleştiri almayan çocuk ise daha mutlu, güvenli, sağlıklı ve sosyal bir kişilik gelişimi göstermektedir (Yorulmaz, 2017). Aile içi çatışmanın olmadığı, çocuğa değer verilen, demokratik, koşulsuz sevgi, saygı ve çocuğun desteklendiği aile ortamları benlik kavramının olumlu gelişmesine yardımcı olmaktadır (Eldeleklioğlu 2007, Evirgen Geniş, 2017; Yıldız Çiçekler & Alakoç Pirpir 2015). Kardeşlerin de çocukların benlik gelişimleri üzerinde etkisi bulunmaktadır.

Çocuklar, insan ilişkilerini, akran ve arkadaşlarıyla kurduğu ilişkiler sırasında öğrenmektedir. Bu ilişkiler sırasında çocuk kendini de tanımakta, arkadaşlarının ona karşı takındıkları tavır ve tepkilere bakarak kendisini bir de arkadaşlarının gözüyle görüp değerlendirmektedir (Bilbay Çetin & Kaymak, 2002; Sarıca, 2013). Ailenin ardından çocuklar için en önemli sosyal çevre okullardır. Bu sebeple okul ortamları ve öğretmenleri çocuğun benlik algısının gelişiminde son derece önemli sosyal yapı taşlarıdır. Çocuklar toplumsal yaşama aileleri dışında ilk kez okullarda karşılaşmaktadır (Özkara, 2014). Özellikle öğretmenlerin çocuklara olan tavır ve tutumları benlik algısının gelişiminde önemli yer tutmaktadır. Çocuklara karşı olumlu ve koşulsuz kabul, içtenlik ve empatik tutum içinde olan öğretmenler, çocuğun sosyal kabul görmesinde son derece önemlidir. Okul ortamında kendini ve fikirlerini rahatlıkla açıp paylaşabilmesi çocuğun, diğerlerinin de fikrine saygı duymasını ve kendini değerli hissetmesini sağlamaktadır (Özkara, 2014). Ayrıca öğretmenin yapmış olduğu planlar, hazırlamış olduğu etkinlikler, kişilik özellikleri de çocuğun benlik algısını etkilemektedir. Öğretmenler çocuklarda olumlu benlik kavramı oluşturabilmek için; olumlu bir sosyal öğrenme ortamı oluşturmalı ve iyi bir rehber olmalıdır (Gül, 2003; Işık, 2007).

Sosyal Duygusal Uyum ve Önemi

Sosyal Duygusal Uyum; kişinin kendisine, etrafındaki diğer insanlar ile çevrelerindeki nesnel dünyaya olan tutumlarıyla ilgili duygu, düşüncelerini ve kendini ifade edebilmesi, duygularını kontrol edebilmesi, kendisiyle ve çevresiyle barışık ve uyum içinde olabilmesi olarak tanımlanmaktadır (Dalkılıç, 2014; Yavuzer, 2001). Duyguları düzenleme, olumlu akran ilişkilerine sahip olma, kendini kontrol etme, etkili iletişim becerilerini kullanma gibi birçok bileşenden oluşmaktadır.

Sosyal duygusal uyum becerileri, çocuklara okul öncesi dönemden itibaren kazandırılması gereken, yaşam boyu gerekli olan becerilerdir. Bu becerilerin kazanılması, kaliteli toplum oluşturmada ve sağlıklı bireyler yetiştirmede önemli bir yer tutmaktadır. Okul öncesi dönemden itibaren çocukların, sosyal yönlerinin desteklenmesi, davranışlarını kontrol etmeyi ve yönetmeyi öğrenmeleri, duygusal yönden başarılı bireyler olmalarını destekleyecek, topluma uyumlarını ve ülkenin kalkınmasına yarar sağlamalarını kolaylaştıracaktır (Dalkılıç, 2014; Karayılmaz, 2008). Modern toplumlarda iyi uyum sağlamak için, duyguları etkili bir şekilde yönetebilen, dirençli, etkili iletişim kurabilen ve başkalarıyla arkadaşlık kurabilecek şefkatli ve sorumlu bireyler olmayı öğrenmek önemlidir. Sosyal duygusal gelişim, çocukların okul ortamında çalışma ve akademik başarıya ulaşma becerisinde önemli bir rol oynamaktadır (Wong, Li Tsang & Sui, 2014).

Okul yıllarının başlarında sınıf ortamı çocukların evlerinden sonra en büyük sosyal çevresini oluşturmaktadır. Öğretmenleri ve akranlarıyla kurdukları olumlu etkileşim, çocukların özgüvenlerini ve kendilerini iyi hissetmelerini sağlayarak, onların sosyal duygusal gelişimlerini ve uyumlarını desteklemektedir. Son yıllarda yapılan araştırma sonuçları okulların sadece akademik becerileri değil aynı zamanda çocukların sosyal duygusal yetkinliklerini de desteklemesinin önemini ortaya koymaktadır (Wang & diğerleri, 2016). Araştırmalar çocuklarda gelişen yalnızlık, anksiyete gibi duygusal problemlerin, düşük özgüven ve benlik algısı, düşük sosyal ve akademik benlik düzeyi nedeniyle okul yaşamının ilk yıllarında olumlu ilişkiler kuramamaları, akran zorbalığına maruz kalmaları, okula uyum sağlayamadıkları gibi nedenlerden geliştiğini göstermektedir. Çocukların sosyal ve duygusal becerileri geliştirdikçe, ilişki kurmak, problem çözmek ve duygularla baş etmek için gereken güven ve yetkinliği kazanmaktadırlar (Darling-Churchill & Lippman, 2016). Sosyal ve duygusal alanda yaşanan uyumsuzluk, çocukların aile, okul veya diğer bağlamlarda çalışma yeteneğini engelleyebilmektedir (Campell, 2006; Darling-Churchill & Lippman, 2016).

Çocuk doğumdan itibaren içine girdiği sosyal çevreye uyum sağlamaya çalışmaktadır. Çocuğun içinde yaşadığı toplumsal hayata uyumu toplumsal yaşam için gerekli olan sosyal becerileri edinmesiyle gerçekleşmektedir (Kotil, 2010). Çocuğun başkalarına ulaşabilme ve onlarla iletişim kurabilme becerisi olarak tanımlanan sosyal duygusal uyum, çocuğun davranış biçimlerinden, çocuğun

akranlarıyla etkileşiminden, çocuğa verilen tepkilerden ve çocuğun içinde bulunduğu çevrenin tutumlarından etkilenebilmektedir. Bu nedenle çocuklar, buldukları çevreye uyum sağlamada ve akranlarıyla iletişim kurmada bazen sorunlar yaşayabilmektedir. Buldukları çevreye uyum sağlama becerileri sosyal duygusal uyumlarının kaliteli olmasıyla, akranlarıyla olan iletişimlerini sağlıklı kurabilmesi de kişiler arası problem çözme becerilerinin nitelikli olmasıyla sağlanmaktadır. Bu nedenle okul öncesi dönem çocuklarının sosyal duygusal uyumlarının ve kişiler arası problem çözme becerilerinin istenilen nitelikle desteklenebilmesi için, çocukların sosyal duygusal uyum ve kişiler arası problem çözme becerilerinde ortaya çıkan problemlerin belirlenmesi ve bu problemlere çözüm yolları bulunması gerekmektedir (Dalkılıç, 2010).

Erken Çocuklukta Sosyal Duygusal Uyumun Gelişimi

Erken çocukluk yılları, çocukların sosyal duygusal uyum düzeylerinin gelişimi açısından kritik bir öneme sahiptir (Can Yaşar, 2011). Yapılan araştırmalar, çocuğun bu yıllarda kazandığı davranış ve becerilerin yetişkinlikteki kişilik yapısını, inanç ve değer yargılarını biçimlendirdiğini ve bu dönemde aldıkları eğitimin, çocuğun duygularının gelişimini, algılama gücünü, sosyal uyumunu ve becerilerini geliştirmekte yardımcı olduğunu göstermektedir (Kandır & Orçan, 2011). Erken çocukluk döneminde sosyal duygusal uyumun en önemli davranışlarından bir kaç çocukların akranlarıyla ve yetişkinler ile olumlu sosyal ilişkiler kurmaları ve ortam koşullara uygun olarak duygularını düzenleyip kendilerini ifade etmeleri sayılabilir (Buluş & Samur, 2017).

Çocuğun sosyalleşme süreci doğumla başlamaktadır. Bebeğin etkileşim içeren ilk sosyal tepkisi olan gülümseme davranışı ile başlayan sosyalleşme, hayat boyu devam etmektedir (Kaçır, 2015). Bebeğin insan yüzüne gülümsemesi etkileşim içerikli ilk tepkisidir. Bebeğin beş aylık olduğu zaman annesi ile özel bir bağ kurmaya başladığını, kurulan bu bağın kademeli olarak arttığını ve geliştiğini belirtmektedir. Bebek ilk altı aylık dönemde karşısında bulunan insanın verdiği tepkinin ne olduğu ayrımını yapmadan gülümser. Fakat altıncı aydan sonraki dönemde bebek, karşısındaki insanın ses tonundan ve yüzündeki ifadeden sevecen ya da sert olduğu yönünde gösterdiği tepkilere uygun karşılık verebilmektedir (Çetinkaya, 2016). İlk altı aylık dönemde bebek ile kurulacak olan sosyal ilişki çocuğun sonraki yaşamı

için önem arz etmekle birlikte kritik dönem olarak görülmektedir (Ünsal, 2010). İki yaşına doğru çocuklarda bağımsız olma isteği güçlenmektedir. Çocuk, bir buçuk-üç yaş arası farklı olan duygularını söyleyebilen çocuklar, bir yandan olumlu olmayan davranışlar sergileyerek ebeveyn ya da ailedeki diğer kişilerin dikkatlerini çekmeye çalışabilmektedir. Çocuk yürümeye ve konuşmaya başladığında sosyal çevresi genişlemektedir; özellikle oyun vasıtasıyla yakın çevresindeki yetişkin ve çocuklarla yoğun etkileşime girmektedir. Çocuklar, üç yaşından itibaren birey olma dönemine girmektedir. Ancak, bu dönem çocuklarında “ben” kavramı gelişmeye başladığı için yaşlılarıyla aynı ortamda olduklarında paylaşmaktan çok alma davranışı gösterebilmektedirler. Bu yaştaki çocuklar, bağımsız olmakla birlikte inatçıdırlar. Kendi istekleri ile hareket etmeyi severler. Oyuncakları ile oynadıktan sonra oyuncaklarını toplamayabilir, resim yapar ama resmini bitirmeyebilir bunları yaparken de huzursuz olmaz. Üç yaşındaki çocuk, yavaş yavaş daha olumlu birey olma ile birlikte bu dönemde görülen ani öfke belirtilerini daha çok çevresinde bulunan eşyalara yöneltmektedir (Çetinkaya, 2016). Fakat üç yaşın sonu ve dört yaşın başlangıcında görülen benmerkezcilik azalırken, çocuklar kuralları öğrenmeye ve kurallara uymaya başlamaktadır. Dört yaşında bir çocuk, değişken, meraklı, sakin ve uyumlu davranışlar gösterirken etrafındaki yetişkinleri taklit etmektedir. Bu dönemdeki çocuklar, sırasını beklemeyi, yardımlaşmayı, işbirliğini, başkalarının isteklerini dikkate almayı, paylaşmayı, kendi haklarını korumayı, başkalarıyla iyi ilişkiler kurmayı öğrenmektedir (Dalkılıç, 2014; Işık, 2007; Kandır, 2004). Erken çocukluk döneminde beş yaş, çocukların sosyal duygusal gelişimleri için önemli bir dönemdir. Beş yaşındaki çocuklar duygusal ve sosyal yönden artık dengelidir. Bu yaş döneminde çocuklar çevrelerine karşı olumlu ve uyumlu yaklaşım göstermektedir (Kandır, 2004). Bu yaşta çocuk, doğru, yanlış, başkalarına saygı duymaya, başkalarına yardım etmeye, grup etkinliklerine katılmaya, grubun isteklerine uymaya ve başkalarının duygularını paylaşmaya başlamaktadır. Beş yaş çocuğu artık oyunun kurallarına uymakta, kendi haklarını savunan tutumlar gösterebilir, başkalarının haklarına daha saygılı davranmaya çalışmaktadır (İpek, 2014). Toplumsal kuralları öğrenmekte, yeni deneyimler edinmekten hoşlanmaktadır. Çocuklarda empati becerisi bu dönem oluşmaya başlamaktadır (Dalkılıç, 2014; Işık, 2007).

Erken Çocuklukta Sosyal Duygusal Uyumunu Etkileyen Etmenler

Çocuğun sosyal duygusal uyumunu etkileyen birçok etken bulunmakla birlikte en çok vurgulanan, çocuğun doğduğu andan itibaren içinde bulunduğu aile ortamı ve aile içindeki karşılıklı etkileşimdir (Demir, Ocak Karabay & Şahin Ası, 2017). Ailelerinden edindikleri bilgiler çocukların davranışları, düşünceleri ve tutumları üzerinde etkilidir. Bu sebeple çocuğun yetiştiği aile ortamında, anne baba ve kardeşlerin tutumları, çocukla olan iletişimleri ve ona karşı gösterdikleri davranış şekilleri çocukların sosyal duygusal uyumlarının boyutlarını etkilemektedir (Can Yaşar, 2011; Günindi, 2008; Işık, 2007). Çocuklarının sosyal duygusal uyumunu destekleyen anne ve babalar, çocuklarına vakit ayıran, çocuklarının sorunlarına karşı duyarlı olan ve onları dinleyen, çocuklarına karşı demokratik ve güven verici tutum sergileyen bununla birlikte gerektiğinde gerektiği noktalarda sınırlamalar koyan ailelerdir (Dalkılıç, 2014; Dirim, 2003). Ailelerin çocuklarına gösterdikleri tutum kadar sahip oldukları sosyo ekonomik düzeyde çocukların sosyal duygusal gelişimleri üzerinde etkilidir. Düşük sosyo ekonomik düzeye sahip olan ailelerin taşıdığı kaygı çocukların kendilerini güvensiz hissetmesine ve sosyal duygusal uyumlarının olumsuz etkilenmesine neden olabilmektedir (Güner, 2008).

Aile içinde kardeşlerin rolü de en az anne baba kadar önemlidir. Kardeşler arasındaki ilişki toplumsal yaşamlarındaki sosyal ilişkilerinde önemli bir basamaktır (Dalkılıç, 2014) Kardeşler arası olumlu ilişkiler çocukların birbirlerine rol model olmalarında, toplumsallaşmasında destekleyici rol üstlenmektedir (Kotil, 2010). Bununla birlikte kardeş sayısı da çocukların sosyal duygusal uyumları üzerinde etkili olabilmektedir. Araştırmalar aile içerisinde çocuk sayısının artmasının, sosyal duygusal uyumu etkilediğini göstermektedir (Çetinkaya, 2006; Özgülük, 2006).

Çocukların sosyal duygusal gelişimleri üzerinde arkadaşların da aileler önemli etkileri bulunmaktadır (Brooker, 2008). Çocuğun sosyal duygusal uyumu için arkadaş edinmesi ve arkadaş gruplarına girmesi gerekmektedir (Dalkılıç, 2014). Arkadaşlık, çocuk için toplumsal yaşamın kurallarını benimsemesine, güven duygusu geliştirmesine ve sosyal duygusal uyum sağlamasına yardımcı olmaktadır. Çocuklar arkadaşları ile oyunları sırasında, birlikte olmayı, paylaşmayı, sıra beklemeyi, empati kurmayı, ilişkilerini sürdürebilmeyi öğrenirken, aslında toplumsal yaşam için gerekli olan tüm sosyal duygusal becerileri kazanmaktadırlar (Kotil,

2010). Arkadaşlar ile kurulan ilişkiler, sorumluluk almayı, haklarını korumayı, kendisi gibi diğer insanlarında hakları olduğunu bilerek saygı duymayı, toplumsal yaşam için gerekli olan kuralları ve sorumluluklarının kazanılmasına yardımcı olmaktadır. Arkadaşları olan çocukların, olmayan çocuklara göre sosyal uyum becerilerinin daha iyi olduğu, bu çocuklarda daha az davranış problemleri gözlemlendiği araştırmalarla ortaya konmuştur (Güner, 2008).

Okul öncesi eğitim kurumları, çocukların okul yaşamına olduğu kadar toplumsal hayata da adım attıkları ilk çevre olması yönünden önemlidir. Okul hayatına kadar kısıtlı bir sosyal alan olan ev ortamında büyüyen çocuklar, okula başladıklarında geniş bir sosyal çevreye girmektedirler. Girdikleri bu yeni çevrede yaşlıları ile olumlu ilişkiler kurmayı, paylaşmayı, çeşitli kurallara uymayı, kendini ifade edebilmeyi öğrenmektedirler (Işık, 2006). Yapılan araştırmalar, çocukların okul öncesi eğitim kurumlarında geçirdikleri süre arttıkça, çocuklarda gözlenen olumlu sosyal davranış, paylaşma, iş birliği sıklığı ile çocukların özgüvenlerinin olumlu yönde arttığını göstermektedir (Erden & Akman, 2000). Yapılan çalışmalar, okulların içine kapanık ve sıklıgan çocukları olumlu desteklediği, çocukların özgüvenlerini geliştirdiğini göstermektedir (Kaçır, 2015). Kuşkusuz okul ortamı kadar öğretmenlerin niteliği ve çocuklara olan yaklaşımları da çocukların sosyal duygusal gelişimleri üzerinde etkilidir (Can Yaşar, 2011). Okul öncesi dönem çocukları için öğretmenin sınıf içerisinde sergilediği olumlu sosyal davranışlar çocuklar için iyi örnek olmak da ve çocukların da olumlu davranışlarını desteklemektedir (Dalkılıç, 2014).

İlgili Araştırmalar

Yaşam becerileri ile ilgili yapılan araştırmalar. Catherine (2002), ana okuldan 9. Sınıfa kadarki eğitim kademelerine devam eden çocukların yaşam becerilerini ve sağlık becerilerini destekleyen öğretmenlere yönelik bir eğitim programı geliştirmiştir. Araştırma sonucunda çocukların ihtiyaçları doğrultusunda hazırlanan etkinliklerin yaşam becerilerinin ve sağlık becerilerinin gelişmesini desteklediğini göstermiştir.

Botvin, Griffin, Paul ve Macaulay (2003) ilkökul çocuklarına uygulanan yaşam becerileri programının erken yaşta tütün ve alkol kullanımının önlenmesi üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırma sonunda yaşam becerileri eğitim programının

çocukların sosyal güven, öz yönetim gibi yaşam becerilerini ve madde direnci becerilerini geliştirmelerine yardımcı olduğunu göstermiştir. Yaşam becerileri eğitim programının, ilkokul çağındaki çocuklar arasında zorbalık, sigara içme ve madde kullanımı gibi davranışların önlenmesi için kullanılabilecek bir müdahale programı olduğu kabul edilmiştir.

Hanley Heal, Tiger ve Ingvarson (2007) Amerika'daki okul öncesi çocuklarında görülen saldırganlık ve problem davranış gibi bazı sorunların önüne geçilebilmesinde okul öncesi çocuklara yönelik geliştirilen yaşam becerilerini eğitim programının etkisini incelemeyi amaçlayan bir çalışma yürütmüştür. Araştırmanın örneklemini oluşturan ve ana sınıfına devam eden 16 çocuğa serbest oyun, yemek, rol yapma gibi yöntem teknikleri barındıran etkinlikler uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, uygulaması yapılan yaşam becerileri eğitim programının çocukların yaşam beceri düzeyleri üzerinde etkili olduğu çocukların problem davranışlarında %74 oranında azalma gerçekleştiği tespit edilmiştir.

Vajargah ve arkadaşları (2009), "İran ilkokul müfredatında yaşam becerileri eğitiminin yeri" isimli bir çalışma yayınlamıştır. Çalışmalarında okul müfredatının en önemli amaçlarından birisinin çocukları dinamik bir toplumda yaşamaya hazırlamak olduğunu belirtmektedirler. İlkokul seviyesindeki öğrenciler için gerekli olan yaşam becerilerinin tanımladığı araştırmada İran'ın okul müfredatının bu ihtiyaçları karşılamadaki güncel durumunu da değerlendirmektedir. Araştırma sonucunda yaşam becerilerine büyük önem verilmesine rağmen, ilkokullarda yaşam becerilerini desteklemeye yönelik belirli bir müfredatın olmadığı tespit edilmiştir.

Rahmeti, Adibrad ve Tahmasian (2010) tarafından yaşam becerileri eğitiminin çocukların sosyal uyumları üzere etkisini incelemek amacıyla yürütülen araştırmada 10 yaşındaki rastgele örnekleme yolu ile seçilen çocuklarla deneysel çalışılmıştır. Haftada iki saat olmak üzere 16 hafta süren eğitim programı grup oyunları, tartışma, beyin fırtınası ve canlandırma gibi farklı tekniklerle yürütülmüştür. Araştırma sonucunda yaşam becerileri eğitiminin çocukların kişilerarası ilişkilerinde, iletişim ve sosyal becerilerinde anlamlı düzeyde etkili olduğunu ortaya konmuştur.

Ahmadi Gatab, Shayan, Tazangi ve Taheri (2011) öğrencilerin yaşam becerileri ile yaşam kaliteleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla bir çalışma yürütmüştür. Araştırmaları kapsamında 220 öğrenciye Golzari yaşam becerileri ve

Dünya Sağlık Örgütü yaşam kalitesi anketi uygulanmıştır. Araştırma sonucunda yaşam kalitesi toplam puanı ve yaşam becerileri toplam puanı arasında anlamlı bir ilişki olduğunu, diğer bir deyişle, yaşam becerilerinin öğrencilerinin farkındalıklarının artmasını ve yaşam kalitelerinin iyileştirilmesini desteklediğini göstermiştir.

Girmen (2012), Eskişehir şehrine ait geleneksel çocuk oyunlarının özelliklerini ve çocuklara yaşam becerilerini kazandırmada geleneksel oyunların etkisini incelemeyi amaçlayan bir araştırma yürütmüştür. Araştırma kapsamında Eskişehir yöresine ait geleneksel oyunlar derlenmiş, derlenen çocuk oyunları; çocuklara kazandırmayı hedeflediği yaşam becerilerinden olan; iletişim, problem çözme, karar verme, öz yönetim, işbirliği ve takım olma, duygu yönetimi, eğlenme ve liderlik becerileri kazandırma düzeyleri açısından incelenmiştir. Araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanırken, araştırma sonucunda öğrencilere kazandırılması beklenen yaşam becerilerinin geleneksel çocuk oyunları aracılığıyla geliştirilebileceği görülmüştür.

Torkladi, Esmaili, Tavakoli, Hesmati, Mahdavi ve Latifi (2013) tarafından, ilkokul öğrencilerinin annelerine verilen yaşam becerileri eğitiminin çocuklardaki davranış problemlerine etkisini incelemek amacıyla davranış problemi olan 90 öğrenci ve anneleriyle 9 hafta süren deneysel bir çalışma yürütülmüştür. Davranış problemi bulunan çocukların annelerine yaşam becerileri eğitim programı uygulanmıştır. Program sonrasında ön test son test karşılaştırmalarında annelerine yaşam becerileri eğitim programı uygulanan deney grubu çocukların problem davranış düzeylerinde, kontrol grubundaki çocuklara oranla anlamlı düzeyde düzelme olduğu görülmüştür.

Göktürk İnce (2014) okul öncesi eğitime devam eden çocuklara uygulanan barışçıl yaşam becerileri temalı eğitim programının, çocukların sosyal uyum ve becerilerine etkisini inceleyen yüksek lisans tezi yürütmüştür. Yarı deneysel model ile yürütülen araştırmanın örneklemini, 5 yaş grubu 50 okul öncesi çocuk oluşturmuştur. Araştırmanın verileri Sosyal Uyum ve Beceri Ölçeği ile toplanmıştır. Elde edilen bulgular, uygulanan barışçıl yaşam becerileri eğitim programının 5 yaş çocuklarının sosyal uyum ve becerileri üzerinde istatistiksel olarak olumlu yönde etki yarattığını göstermiştir.

Munsi ve Guha (2014) tarafından “Güney Asya Bölgesel İşbirliği Teşkilatı Ülkelerinin (SAARC) Öğretmen Eğitim Müfredatında Yaşam Becerileri Eğitiminin Durumu: Karşılaştırmalı Bir Değerlendirme” isimli bir çalışma yürütülmüştür. Bu çalışmaya göre, yaşam becerileri gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerin öğretmen eğitimi müfredatına farklı şekillerde dahil edilmektedir. Bölgesel, ekonomik ve sosyo-kültürel işbirliğine dayalı olan bazı Güney Asya ülkelerinin birliği olan Güney Asya Bölgesel İşbirliği Teşkilatı (SAARC), bünyelerindeki tüm ülkelerin üniversitelerin ilköğretim öğretmeni eğitim müfredatına yaşam becerileri eğitimi dâhil etme sürecindedir. Ulusal hükümetlerin dışında, bölgenin bazı sivil toplum kuruluşları da tüm paydaşlar arasında yaşam becerilerine dayalı bir eğitimin (LSBE) programı uygulamaktadır. Yaşam becerileri eğitimi konusunda eğitim görmüş bir ilköğretim öğretmenlerinin, yaşam becerileri eğitimi sadece öz yardım ve ergenlik çağındaki öğrencilerin sağlık ve cinsel sorunlarının çözümünde değil, aynı zamanda günlük yaşamlarında karşılaştıkları çeşitli zorlukların üstesinden gelmeye yardımcı olarak genç nüfusun yaşam kalitesini artırmak için de uygulayabilecekleri düşünülmektedir.

Suresh ve Subramoniam, 2015 yılında “Okul ortamında yaşam becerileri eğitimi” isimli bir çalışma yayınlamışlardır. Bu çalışmada araştırmacılar okul ortamında yaşam becerileri eğitiminin önemini tanımlamayı ve okul ortamında bu yaşam becerilerini sağlamadaki boşluğu ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Araştırma kapsamında çok sayıda okul ziyaret edilerek öğretmen ve öğrenci görüşleri alınmıştır. Araştırma sonunda öğretmenlerin yaşam becerileri eğitimine yönelik algıları arasında farklılık olduğu tespit edilmiştir. Bazı öğretmenlerin, yaşam becerileri eğitiminin öğrencilerin karşılaştığı sorunlarla mücadele etmesinde önemli olduğunun bilincinde olsalar da uygulama konusunda zamanın kısıtlı, okul yönetiminin ve ailelerinin ise isteksiz olduğunu belirttikleri görülmüştür. Öğretmenlerin bir kısmının ise yaşam becerileri eğitimi akademik beceriler kadar önemli bulmadıkları ve öğretmen merkezli eğitimden çocuk merkezli eğitime geçmekte isteksiz gözlemlenmiştir.

Göl Güven (2016), Lions Quest Yaşam Becerileri Eğitim Programının, okullardaki algı ve çatışma çözme becerileri de dahil olmak üzere, okul atmosferi ve öğrencilerin davranışları üzerindeki etkisini incelemek amacıyla bir araştırma yürütmüştür. Kontrol gruplu yarı deneysel yürütülen çalışma 8 ay sürmüştür ve

araştırmanın verileri gözlem, görüşme ve anketler ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda, Lions Quest Yaşam Becerileri Programının, okul iklimi, öğrencilerin davranışları ve öğrencilerin çatışma çözme stratejileri üzerinde olumlu katkı sağladığı görülmüştür.

Kaya (2016), Yaşam Becerileri Programı'nın anaokuluna devam eden 4 yaş çocukların problem davranışlarına ve sosyal becerilerine etkisini incelediği araştırmasını 31 deney 31 kontrol grubunda olmak üzere toplamda 62 çocuk ile yürütmüştür. Deney grubundaki çocuklara 12 hafta süreyle haftada 2 gün, günde 1 saat olmak üzere yaşam becerileri programı uygulanmıştır. Yaşam becerileri programı İspanya'da 4 yaş çocukların sosyal becerilerini geliştirmek ve problem davranışlarını azaltmak amacıyla geliştirilmiştir. Araştırmacı gerekli izinleri aldıktan sonra programın Türkçeye çevirisini ve gerekli uyarlamalarını yapmıştır. Araştırma bulguları 4 yaş çocuklarına uygulanan yaşam becerileri programının çocukların sosyal becerilerini, sosyal işbirliği, sosyal etkileşim, sosyal bağımsızlık ve sosyal kabul beceri puan ortalamalarını anlamlı düzeyde artırdığını ortaya koyarken, çocukların dışa yönelim problem davranış, içe yönelim problem davranış, anti sosyal davranış ve benmerkezci davranış puan ortalamalarını anlamlı düzeyde düşürdüğünü göstermiştir.

Tymes ve arkadaşları 2016 yılında yayınlanan "Kırsal kesimdeki ilkokul çocuklarının sosyal güvenini, öz yönetimini ve madde kullanımına karşı korumayı artırmak için yapılan yaşam becerileri müdahaleleri" isimli bir çalışma yürütülmüştür. Bu pilot proje ile ilkokul çağındaki çocukların sosyal güveninin, öz yönetiminin ve genel sosyal ve madde direnci becerilerini geliştirmek için yaşam becerileri programının etkililiği değerlendirilmiştir. Araştırmaya dahil olan çocuklara okul sonrası 8 hafta boyunca 30 dakikadan oluşan etkinlikler uygulanmıştır. Programın etkililiği için ön test ve son test puan karşılaştırmaları ile değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda çocukların sigara karşıtı ve içki karşıtı tutumlarda gelişmeler olduğunu, çocukların sosyal becerileri ve özgüvenlerinde artış sağlandığı gözlenmiştir. Uygulaması yapılan yaşam becerileri eğitimi programının ilkokul çocukları arasında zorbalık, sigara içmek ve madde kullanımı gibi davranışların önlenmesi amacıyla geliştirilen bir erken müdahale programı olduğu belirtilmiştir.

Adibsereshki ve arkadaşları (2016) yaşam becerileri eğitiminin kaynaştırma sınıflarına devam eden işitme engelli çocukların sosyal becerileri üzerindeki etkisini

incelediği araştırmalarında, karar verme, iletişim, kişilerarası ilişki, eleştirel dűřünme öz farkındalık, empati, duygusal ve stres yönetimi becerilerinden oluşan yaşam becerileri eğitim programı uygulanmıştır. Uygulaması yapılan yaşam becerileri eğitim programı sonrasında işitme engelli çocukların sosyal becerilerinde anlamlı düzeyde artış gözlenmiştir.

Liu, Liu, Yan, Lee ve Mayes (2016) Çin'nin kırsal bölgesinde yaşayan çocuklara verilen yaşam becerileri eğitim programının çocukların davranış problemleri üzerindeki etkisini inceleyen bir çalışma gerçekleştirmiştir. Deneysel yürütölen çalışmada, deney grubu çocuklara 10 haftalık yaşam becerileri eğitim programı uygulanmıştır. Ön test son test ve izlem testleri sonucunda, yaşam becerileri eğitimi alan çocukların davranış problem düzeylerinde iyileşme tespit edilmiştir.

Mohtadi ve Zboon, 2017 yılında "Anaokulu çocuklarının sağlık yaşam becerilerini geliştirmede eğitim programının etkililiği" başlıklı bir çalışma yürütmüşlerdir. Araştırma ile anaokulu çocuklarına uygulanan eğitim programının çocuklarının sağlık yaşam becerileri üzerindeki etkisini sınamak amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini 5-6 yaş aralığındaki 60 çocuk oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri Sağlıklı Yaşam Becerileri Ölçeği ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda ön test ve son test sonuçları arasında istatistiksel farklılığın olduğu, eğitim programı uygulanan deney grubun sağlık yaşam becerilerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Kakavandi, Koohi, Shojaee, Movallahi ve Norozali (2017) yaşam becerileri eğitiminin, işitme bozukluğu olan çocuklara sahip annelerin yaşam kalitesi üzerindeki etkilerini değerlendirmeyi amaçladıkları bir çalışma yürütmüşlerdir. 18 deney, 18 kontrol olmak üzere 36 anne ile yürütölen araştırmada deney grubu annelere 12 oturumluk yaşam becerileri eğitimi verilmiştir. Araştırma sonucunda yaşam becerileri eğitim programına katılan annelerin fiziksel ve ruhsal sağlıkları ile sosyal ilişki düzeylerinde olumlu yönde anlamlı farklılığın oluştuğu gözlenmiştir.

Yıldırım (2017), 60-72 aylık anasınıfı çocuklarına yaşam becerileri eğitim programı uygulayarak, çocukların yaşam becerilerine ve sosyal uyumlarına etkisini incelemiştir. Ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen ile yürütölen araştırmada 18 oturum ve 36 bağımsız yaşam becerisi etkinliğinden oluşan Yaşam

Becerileri Eğitim Programını 12 hafta süreyle uygulamıştır. Araştırma sonucunda deney grubu çocukların yaşam becerilerinin anlamlı düzeyde arttığı tespit edilmiştir.

Gatumi ve Kathuri (2018) Kenya Embu West 'te okul öncesi çocuklarına yönelik yaşam becerileri programını, çocuklar, okul öncesi öğretmeni ve ailelerden elde ettiği veriler doğrultusunda incelemiştir. Veri toplama yöntemleri arasında anket, görüşme, gözlem ve belgesel analiz kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin ve ebeveynlerin, yaşam becerileri programını, çocukların büyüme, gelişme ve hayatta kalmaları için gerekli becerileri kazanmalarını sağlayan bir program olarak gördüklerini ortaya koyarken, bir diğer sonuç olarak yaşam beceri düzeyi yüksek olan çocukların akademik başarılarının da yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Benlik algısı ile ilgili yapılan araştırmalar. Lau-Siu-Chik (1998), boylamsal yürüttükleri çalışmalarında çocukların benlik algılarının gelişimini 2 yaşından 12 yaşa kadar incelemiştir. Araştırma sonucunda okul öncesi dönemde çocukların kendilerine ilişkin algılarının olumlu olduğu ilkokula başladıktan sonra benlik algılarının zayıfladığı görülmüştür.

Skowron (2005), annelerin çocuk yetiştirme tutumlarının çocuklarının akademik başarısı ve benlik algı düzeylerine olan etkisini incelemek amacıyla bir araştırma yürütmüştür. Çalışmanın örneklemini düşük sosyo ekonomik düzeye sahip ve ilkokul birinci sınıfa devam eden 55 çocuk ve onların anneleri oluşturmuştur. Elde edilen veriler sonucunda annelerin çocukları ile kurduğu bağlılığın ve duygusal yaklaşımının çocukların davranışları ve benlik algıları üzerinde etkili olduğu, olumlu tutumla yetişen çocukların daha az saldırgan davranışta bulunurken daha iyi akademik beceriye ve daha yüksek benlik algı düzeyine sahip olduğu gözlemlenmiştir.

Bahçivan-Saydam ve Gençöz (2005) aile ilişkileri ve ebeveyn tutumlarının çocukların benlik algı ve problem davranış düzeylerindeki etkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda çocuklarda görülen problem davranışları ile aile içi ilişki düzeyin ve ebeveyn tutumları arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmüştür.

Işıtan (2005), benlik kavramının resimli çocuklar kitaplarında yer verilme düzeylerini incelemiştir. Çalışma kapsamında 45'i çeviri, 195 i yerli kitap olmak üzere 240 kitap üzerinde inceleme yapmıştır. Araştırma sonunda en çok arkadaşlık

ve mutluluk üzerine kitaplar yazıldığını, fiziksel görünüm ve akademik konuların en az ele alınan alanlar olduğu görülmüştür.

Şeremet (2006), 5 ve 6 yaş grubundaki çocukların benlik algı düzeyleri üzerinde etkili olan değişkenleri inceleyen bir çalışma yürütmüştür. Çalışmanın sonucunda çocukların cinsiyetlerinin ve anne babalarının öğrenim düzeylerinin benlik algıları üzerinde farklılığa neden olduğu tespit edilmiştir. Kızların kendilerine ilişkin algılarının erkelerden daha düşük olduğu, anne baba öğrenim düşük olan çocuklarında benlik algı düzeylerinin daha düşük olduğu görülmüştür. Annelerin çalışma durumlarının çocukların benlik algı düzeylerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı gözlemlenmiştir.

Turaşlı (2006), ilköğretim kurumuna bağlı anasınıfına giden 40 çocuk ve anneleri ile yaptığı çalışmada Benlik Algısını Destekleyen Sosyal-Duygusal Hazırlık Programının 6 yaşındaki çocukların benlik algısı gelişimine, sosyal-duygusal gelişimine ve okula hazırlık becerileri gelişimine olan etkisini incelemiştir. Kontrol ve deney gruplarını 20'şer çocuk ve anneleri oluşturmuştur. Çalışmanın sonucunda deney grubundaki çocukların benlik algısı düzeylerinde program öncesine göre anlamlı fark bulmuştur Aynı araştırmada çocukların çeşitli demografik özellikler bakımından benlik algıları ile ilişkisine de bakılmıştır. Deney grubunun Demoulin Benlik Algısı Testi toplam ve öz yeterlik/öz saygı alt ölçekleri ön-son test puanları arasında yaş, cinsiyet, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, anne çalışma durumu ve kardeş değişkenleri bakımından istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulmamıştır.

Mantzicopoulos (2006), anasınıfı ile ilköğretim 1.ve 2. sınıf çocukların bilişsel, fiziksel gelişimleri ile akran ilişkilerini benlik algısı doğrultusunda incelemiştir. Head Start eğitim yaklaşımı ile normal eğitim veren okullara devam eden çocukların gelişimlerini karşılaştıran araştırmacı, Head Start eğitimi veren okullara devam eden çocukların sosyal ve bilişsel becerilerinin daha iyi olduğu ve bu çocukların yaşama becerileri ve benlik algısı gelişimlerinin de diğer çocuklara göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür.

Kochanska, Aksan, Prisco ve Adams (2008) tarafından yürütülen araştırmada, ebeveyn otorite kullanımı ile çocuğun benlik gelişimi arasındaki ilişki

incelenmiştir. Araştırma sonucunda anne-çocuk arasındaki olumlu ilişkinin çocuğun benlik gelişimi üzerindeki olumlu etkisi saptanmıştır.

Zincirkıran (2008) anaokuluna devam eden 6 yaş grubundaki çocukların benlik kavramlarını incelediği araştırmasında, çocukların benlik kavramı puanlarının, anne-babanın eğitim seviyesi, okul öncesi kuruma devam sürelerine göre anlamlı derecede farklılaştığı; çocukların cinsiyetlerinin kardeşe sahip olma durumları ile annelerinin çalışma durumlarının benlik kavramlarına anlamlı bir etkisinin olmadığı görülmüştür.

İkiz (2009), altı yaşındaki çocukların aile işlevlerinin benlik algısı düzeylerine olan etkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda, çocuğun benlik algısı düzeyi ile; ebeveynlerin eğitim düzeyi, sahip olduğu kardeş sayısı, babalarının mesleğin, çocuğun ailedeki sırası ve ailenin sosyo ekonomik düzeyini arasında anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Frosch (2009) çocukların benlik algıları üzerinde çocukların mizacı, ebeveynlerle çocuk arasındaki iletişim ve etkileşimlerinin ilişkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda ebeveynlerin davranışları ve çocuk ebeveyn arasındaki iletişimin benlik algı gelişimi üzerinde etkili olduğu tespit edilmiştir.

Colwell ve Lindsey (2010) Öğretmen-Çocuk Etkileşimleri ile okul öncesi çocukların kendilik algıları ve akran algıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucu öğretmen-çocuk etkileşiminin kalitesinin erkek ve kızların kendi algılarına ve akran algıları üzerinde etkili olduğunu göstermiştir. Öğretmenleriyle düşük etkileşimde bulunan kız çocuklarının benlik algıları düşükken, öğretmeniyle olumlu ilişkisi olan kız çocukların yüksek benlik algısına sahip olduğu görülmüştür. Benzer şekilde öğretmenleriyle olumlu ilişkiye sahip erkek çocukların benlik algılarının daha yüksek olduğu ve daha az saldırgan davranışlar gösterdikleri tespit edilmiştir.

Yakupoğlu (2011), okulöncesi eğitime devam eden çocukların benlik kavramı algıları ile babalarının bağlanma stilleri arasındaki ilişkiyi 5-6 yaş grubundaki 41 kız, 34 erkek öğrenci ile incelemiştir. Araştırmada Purdue Çocuklar İçin Benlik Kavramı Ölçeği (PCS) ile Yakın İlişkilerde Yaşantılar Envanteri (YIYE II) kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularında, çocukların benlik algılarının, babalarının bağlanma stillerine göre farklılık göstermediği görülmüştür.

Şanlı (2012) yürüttüğü çalışmada probleme dayalı altı aşamalı ders işleme modelinin anaokuluna giden 60-72 aylık çocukların benlik algılarına etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 ay arasındaki 91 çocuk oluşturmuştur. Grup A'daki öğrencilere öğrenme etkinlikleri probleme dayalı altı aşamalı ders işleme modeline göre yüksek yoğunluklu yapılandırmacı nitelikte tasarlanmış ve yaklaşık 6 aylık süre boyunca uygulanmıştır. Grup B'de ise düşük yoğunluklu yapılandırmacı etkinlikler uygulanmıştır. Araştırmanın bulgularında, yapılan eğitim uygulamalarının Grup A'da bulunan çocukların genel ve mutluluk, kaygı, sosyal beğeni, davranış alt boyutlarında, benlik algısı gelişiminde olumlu etkisi olduğu ancak fiziksel görünüm ve okul durumu alt boyutlarında olumlu etkisinin düşük düzeyde olduğu ve istatistiksel olarak anlamlı olmadığı sonucu elde edilmiştir. Grup B'de bulunan çocukların genel benlik algısı gelişiminde istatistiksel olarak anlamlı etkisi olduğu görülmüş, mutluluk, kaygı, sosyal beğeni, davranış, fiziksel görünüm ve okul durumu alt boyutlarının hiçbirinin gelişiminde olumlu etkisi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda, anne ve babanın yaş düzeylerinin eğitime bağlı olarak elde edilen benlik kavramı gelişimi üzerinde etkisi olduğu belirtilmiş ve 40 yaş ve üzerinde olan ebeveynlerin çocuklarının benlik algı düzeylerinin daha düşük düzeyde gelişim gösterdikleri belirtilmiştir.

Doumena ve Buyse (2012) çocukların benlik algıları ile öğretmen, öğretmen ve arkadaş ilişkileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucunda çocukların akademik benlik saygısı, öğretmen ve çocuk arasındaki ilişkinin kalitesi ile sosyal benlik saygısı akran kabulüyle ve annelere bağlanma düzeyi ile genel benlik saygısı arasında ilişki bulunmuştur.

LeCuyer ve Swanson (2013) çocukların öz düzenleme düzeylerini, benlik algıları, sosyal yeterlilikleri ve sınırlamalara karşı gösterdikleri tepkileri yoluyla değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda annenin otoriter tarzlarının, çocukların ideal benlik algısıyla ve sınırlamalara yönelik gösterdikleri tepkileriyle ilişkili bulunmuştur.

Sarıca ve Yazıcı (2013), ailelerin sorun çözme becerileri ile çocukların benlik algıları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçladıkları çalışmaları, 6 yaş çocukları ve aileleri ile yürütülmüştür. Sosyal Sorun Çözme Envanteri ve Demoulin Çocuklar İçin Benlik Algısı Ölçeği ile toplanan verilerin analizinde annelerin sosyal sorun çözme

düzeyi ile çocukların benlik algı düzeyi arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu, sosyal sorun çözme becerisi yüksek annelerin çocuklarının benlik algı düzeylerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Turaşlı ve Zembat (2013) “Benlik Algısını Destekleyen Duygusal-Sosyal Hazırlık Programı’nın 6 yaş çocukların benlik algısı, okula hazırlık becerileri ve sosyal-duygusal uyum düzeyleri üzerindeki etkisini incelemek amacıyla yürüttükleri araştırmalarında; deneysel araştırma modeli kullanılmıştır. Araştırma kapsamında deney grubu çocuklara benlik algısını destekleyen sosyal-duygusal hazırlık programı uygulanmıştır. Araştırma sonucunda deney grubu çocukların benlik algı düzeyi ile kontrol grubu çocukların benlik algı düzeyleri arasında .01 düzeyinde anlamlı fark tespit edilmiştir.

Akşin (2013) okul öncesi dönem çocuklarının okula hazır bulunuşluk düzeyleri ile benlik algı düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelediği yüksek lisans tezinde, çocukların benlik algısı ile matematik becerileri, zihinsel ve dil gelişim, sosyal-duygusal gelişim ile fiziksel gelişim arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkiler olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Yazıcı ve Taştepe (2013), ebeveynlerin aile ortamı algıları ile çocukların benlik algısı düzeyleri arasındaki ilişkiyi inceledikleri araştırmanın örneklem grubunu, okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 81 çocuk ve aileleri oluşturmuştur. Araştırmadaki verilere, “Demoulin Çocuklar için Benlik Algısı Ölçeği” ve “Aile Ortamı Ölçeği” yoluyla ulaşılmıştır. Araştırmadaki Aile Ortamı Ölçeğini anneler doldurmuştur. Araştırmanın sonucu, olumlu aile ortamının, çocukların benlik algısının olumlu yönde etkilendiğini ortaya koymuştur. Ayrıca bulgularda, aile ortamında denetim arttıkça çocukların öz saygı, öz yeterlilik ve benlik algısı puanlarının düştüğü saptanmıştır

Yaralı (2014), okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş çocukların bilişsel tempoları ile benlik algıları arasındaki ilişki incelemek amacıyla yürüttüğü çalışmanın örneklemini Kütahya ilinin çeşitli ilçelerinde okulöncesi kurumlara devam eden 60 çocuk oluşturmuştur. Araştırmadan elde edilen bulgular sonucunda bilişsel tempo ile öz saygı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı derecede farklılık görülmezken bilişsel tempo ile öz yeterlilik ve toplam benlik puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı derecede farklılık bulunmuştur.

Uysal ve Kaya Balkan (2015), sosyal beceri eğitiminin okul öncesi çocukların sosyal beceri düzeyleri ve benlik kavramları üzerindeki etkisini inceleyen bir çalışma yürütmüştür. 59 kız, 72 erkek çocuk ile 39'u çocukların annesi olmak üzere toplam 131 kişi ile yürütülen çalışma sonucunda, sosyal beceri eğitimine katılan çocukların sosyal beceri toplam puanları ve benlik kavram puanlarında artış saptanmıştır.

Akşin ve ark; (2016) 60-72 aylık çocukların annelerinin çocuklara yönelik tutumları ile çocuklardaki benlik algıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucunda annelerin çocuklara yönelik ilgisiz ve ihmalkar tutumları arttıkça, çocukların benlik algılarının azaldığı görülmüştür. Çocukların cinsiyetlerinin annelerin kabul düzeyi üzerinde etkili olmazken, kız çocukların kendilerine yönelik benlik algılarının erkeklerden daha düşük olduğu tespit edilmiştir.

Yukay Yüksel ve Yıldırım Kurtuluş (2016) anne davranışlarının 4-5 yaş çocuklarının bağlanma düzeyleri ve benlik kavramları üzerindeki etkisini inceleyen bir çalışma yürütmüştür. Araştırma sonunda, çocukların bağlanma türleri ve benlik kavramları üzerinde cinsiyetin, ailenin gelir düzeyinin, kardeş sayısının, ebeveynlerin öğrenim düzeyinin anlamlı etkisinin olmadığı görülmüştür. Annelerin çocuklara karşı gösterdikleri ilgi ve şefkat düzeyinin, disiplin yöntemlerinin çocukların bağlanma türlerini anlamlı düzeyde etkilediği görülmüştür.

Evirgen Geniş (2017), okul öncesi dönem çocuklarında bağlanma ve benlik algısı arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında, çocukların bağlanma düzeylerinin cinsiyet ve anne eğitim durumlarına göre anlamlı farklılık gösterdiği, sosyal ve akademik benlik boyutlarından alınan puanların kardeş sayısına göre farklılaştığı ve benlik algısının tüm alt boyutlarının doğum sırasına göre farklılaştığı görülmüştür.

Vazou ve arkadaşları (2017) okul öncesine devam eden çocuklarla yürüttükleri çalışmalarında, çocukların benlik algı düzeyleri üzerinde yapılandırılmış fiziksel etkinliklerin etkisi incelenmiştir. 12 hafta süreyle her gün 1 saat çocuklara yapılandırılmış fiziksel aktivitelerin uygulanmıştır. 12 hafta sonunda ön test son test puan karşılaştırmalarında çocukların benlik algı düzeylerinin son test lehine anlamlı derece de yükseldiği görülmüştür.

Yorulmaz (2017) anasınıfına devam çocukların benlik düzeyleri ile sosyal uyumları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma grubunu, 5 yaş grubu 97 kız, 103 erkek toplam 200 çocuk oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda, okul öncesi

çocuklarının benlik algılarının baba öğrenim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği gözlenmiştir. Babası okur-yazar olmayan çocukların benlik algılarının en düşük seviyede olduğu görülmüştür. Çocukların öz saygı düzeyleri üzerinde ise cinsiyetlerinin ve baba öğrenim düzeylerinin etkili olduğu görülmüştür. Kız çocuklarının öz saygılarının erkeklerden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Zembat, Koçyiğit, Akşin Yavuz ve Tunçeli (2018) okul öncesi dönem çocuklarının benlik algıları, mizaçları ve sosyal becerileri arasındaki ilişkilerin incelenmesi amaçladıkları çalışmaları okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 300 çocuk ile yürütülmüştür. Araştırma sonucunda benlik algısı, mizaç ve sosyal beceriler arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Temel, Kaynak Ekici, Kanat ve Şahin (2018) 5-6 yaş çocuklarının fiziksel şiddete maruz kalma ya da tanık olmaları ile benlik algıları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçladıkları bir çalışma yürütmüşlerdir. 5-6 yaşları arasındaki 100 çocuk (53 kız, 47 erkek) ile yürütülen çalışmanın verileri Şiddete Maruz Kalma ve Tanık Olma Ölçeği ve Demoulin Çocuklar İçin Benlik Algısı Testi ile toplanmıştır. Araştırma sonunda, çocukların tanık ya da kurban oldukları hafif düzeyde fiziksel şiddet ile öz yeterlilikleri ve öz saygıları arasında 0.01 düzeyinde anlamlı negatif yönlü düşük düzeyde korelasyon olduğu tespit edilmiştir.

Sosyal duygusal uyum ile ilgili yapılan araştırmalar. Güven, Önder, Sevinç, Aydın, Bolat ve Palut (2006) okul öncesi eğitimi alan ve almayan ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin sosyal duygusal uyum düzeylerini inceleyen bir çalışma yürütmüştür. Araştırma sonucunda okul öncesi eğitimi alan çocukların sosyal duygusal uyum düzeyi puan ortalamalarının, okul öncesi eğitimi almayan çocukların puan ortalamalarından anlamlı derecede yüksek olduğunu tespit etmiştir. Ayrıca cinsiyetin, anne öğrenim düzeyinin çocukların sosyal duygusal uyum düzeyleri üzerinde etkili faktörler olduğu görülmüştür.

Özgülük (2006) tam zamanlı ve yarı zamanlı okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların sosyal duygusal uyum düzeylerini karşılaştırmayı amaçladığı çalışmasını 200 çocuk ile yürütmüştür. Çocukların sosyal duygusal uyumları Marmara Sosyal-Duygusal Uyum Ölçeği değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda; tam zamanlı anaokuluna devam eden çocukların, yarı-zamanlı

anaokuluna devam eden çocuklardan sosyal duygusal yönden daha gelişmiş oldukları belirlenmiştir.

Işık (2006), okul öncesi dönem çocuklarının sosyal duygusal uyum düzeyleri üzerinde ailelerinin örgütsel ve yapısal niteliklerinin etkisini incelemek amacıyla bir çalışma yürütmüştür. Araştırma sonucunda, ailelerin örgütsel ve yapısal niteliği ile 5-6 yaş grubu çocuklarının sosyal-duygusal uyum düzeyi arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişkinin olduğu, sağlıklı işleve sahip ailelerden gelen çocukların sosyal duygusal uyum düzeylerinin de azaldığı tespit edilmiştir.

Kurt (2007), anaokuluna devam eden çocukların sosyal duygusal uyum düzeyleri üzerinde proje tabanlı eğitim programlarının etkisini incelemeyi amaçlayan araştırmasında, deney grubu çocuklara 23 hafta boyunca haftada 2 saat proje tabanlı eğitim uygulamıştır. Araştırma sonunda, proje tabanlı eğitim alan deney grubu çocukların sosyal uyum ve beceri düzeyleri, bu eğitimi almayan kontrol grubu çocuklarından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek çıkmıştır.

Domitrovich, Cortes ve Greenberg (2007) tarafından çocukların sosyal beceri düzeylerini artırarak davranış bozukluklarını azaltmak amacıyla geliştirilen “Alternatif Düşünce Stratejilerini Yükseltme” (Promoting Alternative Thinking Strategy) programı uygulanmıştır. Kıcassa PATHS olarak anılan program kapsamı 20 anasınıfında 9 ay süreyle uygulanmıştır. Program sonrasında, çocukların kendi kendini düzenleyebilme, sosyal etkileşim düzeyi ve sosyal yeteneklerinin bir önceki yıla göre daha çabuk geliştiği gözlenmiştir. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda PATHS programının çocukların sosyal becerileri ve duygusal becerilerini geliştirmede etkili bir program olduğunu belirtilmiştir.

Pahl ve Barrett (2007), çocukların, sosyal duygusal yeteneklerini artırmak, sorunların üstesinden gelme becerilerini geliştirmek ve ileri yaşlarda görülebilecek duygusal ve davranışsal bozukluklara karşı direnç kazandırmayı amaçlayan bir eğitim programı geliştirmiştir. 4- 6 yaş arasındaki çocuklar ve 7-18 yaş grubu arasındaki gençlerin çocuklukta yaşanan anksiyete ve depresyon tedavilerinde Eğlenceli Arkadaşlar isimli programın etkililiği değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda, sosyal duygusal becerileri destekleyen eğitim programının 4-6 yaş grubu çocukların akademik başarılarının artmasında ve ileri yaşlarda hastalık ihtimallerinin azalmasında önemli rol oynadığı görülmüştür. Programın özellikle

çocuklarda görülen aileden kaynaklanan stres belirtilerinin azalması ve anksiyete tedavisinde etkili olduğu gözlenmiştir.

Kara Yılmaz (2008), ilköğretim okullarının anasınıfına devam eden çocukların sosyal uyum becerileri ile duygusal zekaları arasındaki ilişkiyi inceleyen bir çalışma yürütmüştür. Anasınıfına devam eden 266, çocukların ebeveynleri ve okul öncesi öğretmenlerinin araştırmaya dahil edildiği çalışmada sonucunda, çocukların duygusal zeka düzeyleri ile sosyal uyum düzeyleri arasında ilişki olduğu, sahip olunan duygusal zekâ düzeyleri arttıkça çocukların sosyal uyum becerilerinin de arttığı görülmüştür.

Güner (2008), okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarında drama etkinliklerine yer verme düzeyleri ile çocukların sosyal duygusal uyum düzeyleri arasındaki ilişkiyi ortaya koyan bir çalışma yürütmüştür. Çocuklara haftada 1-2 saat ve 3-4 saat eğitici drama etkinlikleri uygulanmıştır. Araştırma sonucunda sosyal duygusal uyum düzeyleri ile haftada drama etkinliğine katılmayan çocukların sosyal duygusal uyum düzeyleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Drama uygulamalarının çocukların sosyal duygusal uyum düzeyleri üzerinde olumlu katkı sağladığı görülmüştür.

Kibar (2008), ananeleri yetişen ve yetişmeyen çocuklarının sosyal duygusal uyumları ve problem davranışları ile aile işlevlerinin değerlendirilmesini amaçlayan bir çalışma yürütmüştür. Araştırma kapsamında büyükannesi le yetişen 50 ile sadece aileleri ile yetişen 50 çocuk ve onların ebeveynleri ile çalışılmıştır. Araştırma sonucunda ailelerin örgütsel ve yapısal niteliği ile 5-6 yaş grubu çocukların sosyal duygusal uyum düzeyi arasında istatistiksel olarak anlamlı ve negatif yönde bir ilişki olduğu görülmüştür. Bununla birlikte çocukların sosyal duygusal uyum düzeyleri ile çocukların davranış sorunları arasında da anlamlı ve negatif yönde bir ilişkinin olduğu, çocukların sosyal duygusal uyum düzeyleri azaldıkça, davranış sorunlarının anlamlı düzeyde arttığı tespit edilmiştir.

Uzuner ve Gürsoy (2010) farklı niteliklerdeki anaokullarına devam eden altı yaş (60-72 ay) çocukların sosyal uyum ve beceri düzeylerini ve sosyal uyum düzeyleri üzerinde etkili olan faktörleri incelemiştir. 200 anasınıfı öğrencisi ile yürütülen araştırma sonucunda çocukların sosyal duygusal uyum düzeyleri üzerinde devam ettikleri okulların niteliklerinin, çocukların cinsiyetlerinin etkili olduğu

görülürken, kardeş sayısının sadece sosyal uyum üzerinde anlamlı bir farklılığa neden olduğu görülmüştür.

Kotil (2010) anaokuluna yeni başlayan ve ailenin ilk çocuğu olan 5 yaş çocukların sosyal duygusal uyum düzeylerini çeşitli değişkenlerce incelemiştir. 586 çocuk ve anneleri ile yürütülen çalışma sonucunda, cinsiyetin çocukların sosyal duygusal uyum düzeyleri arasında farklılık oluşturduğunu, kız çocukların sosyal-duygusal uyum düzeylerinin erkek çocuklara oranla daha yüksek olduğu görülmüştür. Bununla birlikte annelerin sahip olduğu öz yeterlilik algılarının, çalışma durumlarının, annelerin çocuk gelişimi ve eğitimi alanda bilgi edinmiş olmasının çocukların sosyal duygusal uyum düzeyleri üzerlerinde etkili olabildiği tespit edilmiştir.

Ünsal (2010), 60-72 aylık çocukların sosyal duygusal uyumları düzeyler ile davranış sorunları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 432 çocuk ve anneleri ile bir çalışma yürütmüştür. Çalışma sonucunda elde edilen veriler incelendiğinde, çocukların sosyal duygusal uyum düzeyi ile davranış sorunları arasında negatif yönlü bir ilişkinin olduğu, sosyal uyum düzeyleri arttıkça çocuklarda görülen davranış sorunlarının azaldığı tespit edilmiştir.

Günindi (2010) sosyal uyum beceri eğitimi programının anasınıfına devam eden altı yaş çocuklarının sosyal uyum becerilerinin gelişimine etkisi incelendiği doktora tez çalışmasını ön-test, son-test kontrol gruplu deneysel desende yürütmüştür. 18 deney, 18 kontrol omlak üzere toplam 36 çocuk ile yürütülen araştırma sonucunda, ; deney grubunda uygulanan sosyal uyum beceri eğitimi programının etkisiyle, sosyal uyum puanlarında artma, sosyal uyumsuzluk puanlarında ise azalma tespit edilmiştir.

McFarlane vd. (2010) tarafından psikososyal anlamda risk taşıyan ailelerin çocuklarının okula sosyal duygusal uyumlarını inceleyen boylamsal bir çalışma yürütülmüştür. İncelemeler sonucunda 318 ailenin, yeni doğan çocuklarını yetiştirmede hata yapabilme ihtimalinde olan risk grubunda olduğuna görülmüştür. Çocuklar bir yaşına geldiğinde evde yapılan gözlemlerle erken ebeveynlik kaliteleri değerlendirilmiştir. Çocukların okula sosyal duygusal uyumları ise birinci sınıfa başladıklarında öğretmenleri ile görüşülerek değerlendirilmiştir. Araştırma bulgularına göre erken ebeveynlik ve çocukların okula olan uyumlarının ailelere göre

değişiklik gösterdiği, psikososyal alanda risk taşıyan ebeveynlerin erken ebeveynlik davranışları ile çocukların sosyal duygusal uyumları arasında güçlü bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Fraser (2011) Amerika'da, okul öncesi eğitime devam eden 3-4 yaş grubu 104 çocukla yürüttüğü çalışmasında, çocukların problem çözme becerileri üzerinde sosyal duygusal becerilerinin etkisini incelemiştir. Deney ve kontrol gruplu yürütülen çalışma sonucunda, çocuklara uygulanan sosyal duygusal beceriler eğitiminin çocukların problem çözme becerileri üzerinde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde etkili olduğu ve çocukların problem çözme becerilerinde önemli artışın sağlandığı görülmüştür.

Ramazan ve Ünsal (2012), anaokuluna devam eden 60-72 ay grubu çocukların davranış problemleri ile sosyal duygusal uyum düzeyleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlayan bir çalışma yürütmüştür. Araştırma sonucunda, çocukların sosyal duygusal uyum düzeyleri ile problem davranışları arasında negatif yönlü bir ilişkinin olduğu, çocukların sosyal duygusal uyum düzeyi arttıkça, davranış problemi gösterme oranlarının azaldığı tespit edilmiştir.

Gülay ve Önder (2013), okul öncesi eğitim kurumlarına devam çocukların akranları ile ilişkilerinin niteliği ve sosyal-duygusal uyum düzeyleri arasındaki ilişkiyi inceleyen bir çalışma yürütmüştür. Örneklemi 144 okul öncesi dönem çocuğun oluşturduğu araştırmanın verileri Marmara Sosyal Duygusal Uyum Ölçeği ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda sosyal duygusal uyum düzeyi düşük bulunan çocukların akranlarına göre daha saldırgan davranış gösterebildiği, akran dışlanmasına daha çok maruz kalabildikleri görülürken, sosyal duygusal uyum düzeyi yüksek bulunan çocukların, yaşlıları ilişki düzeylerinin daha olumlu olduğu tespit edilmiştir.

Günindi (2013) okul öncesi eğitimi alan ve almayan çocukların sosyal uyumlarını anne görüşünü göre incelediği çalışmasında orta ekonomik düzeye sahip anneler ile çalışmıştır. Çocuğu okul öncesi kuruma giden 50 anne ve çocuğu okul öncesi kuruma gitmeyen 50 anneye sosyal uyum ve beceri ölçeği uygulanmıştır. Araştırma sonucunda okul öncesi kuruma devam eden çocukların sosyal uyum ve beceri puan ortalamalarının daha yüksek olduğu, iki grubun puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunduğu görülmüştür

Samur ve Deniz (2014), okul öncesi çocuklarına uygulanan değerler eğitimi programının çocuklarının sosyal duygusal gelişimlerine etkisi incelemeyi amaçladıkları çalışmalarını, altı yaş grubundaki 44 çocuk ile yürütmüştür. Araştırma sonucunda değerler eğitimi alan deney grubunun duyguları düzenleme, okul hazır bulunuşluğu, sosyal güven, sosyal duygusal gelişim son test puanlarının kontrol grubu çocukların puan ortalamalarından daha yüksek olduğu görülmüştür.

İpek (2014), ana sınıfa devam eden çocuklara uygulanan değerler eğitim programının çocukların sosyal duygusal uyum düzeylerine etkisini incelemiştir. Deneysel yürütülen çalışmada, deney grubuna uygulanan değerler eğitim programının çocukların sosyal duygusal uyum düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık oluşturduğu tespit edilmiştir.

Wong, Li Tsong ve Siu (2014) sosyal ve duygusal öğrenmenin ilkökul çocuklarının sosyal becerileri üzerindeki etkisini inceleyen bir araştırma yürütmüştür. Kontrol grubunda 14, deney grubunda 13 olmak üzere 27 çocukla yürütülen çalışmada deney grubuna sosyal duygusal öğrenme programı uygulanmıştır. 6 hafta boyunca haftada iki gün 5'şer kişilik küçük gruplar ile çalışma yürütülmüştür. Araştırma sonucunda sosyal duygusal öğrenme programına katılan öğrencilerin problem davranış düzeyinde azalma görülürken, kontrol grubundaki çocuklarda herhangi bir farklılığa rastlanılmamıştır.

Turaşlı (2015), 5-6 yaş çocuklarının sosyal duygusal uyum düzeyleri ve kendilerine ilişkin benlik algı düzeyleri ile anne ve öğretmenlerinin problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlayan bir araştırma yürütmüştür. Araştırma sonucunda, annelerin ve öğretmenlerin problem çözme yetenekleri ile çocukların sosyal uyum düzeyleri arasında anlamlı ve olumlu yönde bir ilişki tespit edilmiştir.

Kaçır (2015) okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan eğitsel oyunların çocukların sosyal duygusal uyum düzeyleri üzerindeki etkisini inceleyen bir araştırma yürütmüştür. 12 hafta süren ve deneysel yürütülen çalışmada 60-72 ay çocukların cinsiyetleri ve eğitsel oyun katılma düzeyleri ile sosyal duygusal uyum düzeyleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık olduğu haftada 1-2 saat eğitsel oyun oynayan çocukların sosyal duygusal uyum düzeylerinin istatistiksel açıdan anlamlı şekilde artış gösterdiği tespit edilmiştir.

Tanrıverdi ve Erarslan (2015) okul öncesi çocukların sosyal uyum düzeyleri ile değer kazanımları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla bir araştırma yürütmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu devlet anaokullarında öğrenim gören 214 çocuk oluşturmuştur. Araştırmanın verileri öğretmenlerin her bir çocuk için doldurduğu “Değer kazanımları ölçeği” ile “sosyal uyum ve beceri ölçeği” ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda; okul öncesi çocukların sosyal uyum ve beceri düzeyleri ile değer kazanımları arasında pozitif yönlü ilişkiler olduğu sonucuna varılmıştır. Sosyal uyumun değer kazanımını arttırdığı, sosyal uyumsuzluğun ise değer kazanımını etkilemediği tespit edilmiştir.

Brassart ve Schelstraete (2015), okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların dil gelişimlerini destekleyerek iletişim becerilerini ve ailelerin sözel tepki verme becerilerini desteklemek amacıyla aile odaklı bir dil müdahale programı geliştirerek etkisini sınamışlardır. Araştırma kapsamında rastgele örnekleme yöntemi ile 16’şar ebeveynlerden oluşan deney ve kontrol grupları belirlenmiştir. 8 hafta süresince haftada bir buçuk saat deney grubu ebeveynlere program uygulanmıştır. Araştırma sonucunda deney grubu ebeveynlerin sözel tepkilerinde olumlu düzeyde artış görülürken çocukların olumsuz davranışlarında ise azalma tespit edilmiştir.

Demir, Ocak Karabağ ve Şahin Ası (2017), 5 yaş çocuklarının sosyal duygusal uyumları ile ebeveynlerin çocuk yetiştirme tutumları arasındaki ilişkileri incelemek amacıyla bir çalışma yürütmüşlerdir. Araştırmanın çalışma grubunu 5 yaş grubu 50 çocuk ile onların ebeveynleri ve çocukların devam ettiği sınıfların öğretmeni olan 4 okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur. Araştırma sonucunda ebeveyn tutumunun çocukların sosyal duygusal uyum düzeyleri üzerinde etkili olduğu tespit edilmiştir. Demokratik ebeveyn tutumu ile yetişen çocukların okul öncesi kurumlarında sergiledikleri sosyal duygusal uyumlarının yüksek olduğu; olumsuz ebeveyn tutumu olarak nitelendirilen otoriter, aşırı koruyucu ve izin verici ebeveyn tutumuyla yetişen çocukların sınıflarında sergiledikleri sosyal duygusal uyumun düşük olduğu görülmüştür.

Buluş ve Samur (2017) okul öncesi kurumlarına devam eden çocuklarının sosyal duygusal uyum düzeyleri üzerinde ailelerin benlik saygısı, temel ihtiyaçları ve öz yeterlikleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amacıyla bir çalışma yürütmüştür. 5-6 yaş grubu 208 çocuk ve aileleri ile yürütülen çalışma sonunda, çocukların sosyal

duygusal uyum düzeyleri ile ailelerin benlik saygısı, öz yeterlik algıları ve temel ihtiyaçları arasında pozitif; çocukların kızgınlık-saldırganlık düzeyleri ile ebeveynlerinin benlik saygısı, öz yeterlik ve hayatta kalma temel ihtiyaçlarının arasında negatif yönde anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Ooi, Nocita, Coplan, Zhu ve Krasnor (2017) tarafından, 268 anaokulu ve ilkokul birinci sınıf çocukları ile sosyal kaygı düzeyi ile küçük çocukların sosyal-duygusal ve okul uyumu arasındaki bağları inceleyen bir araştırma yürütülmüştür. Araştırma sonucunda çocukların sosyal kaygı düzeyleri ile sosyal ve okul uyumsuzluğu arasında pozitif bir ilişki olduğu gözlemlenmiştir. Sosyal kaygı düzeyi yüksek olan çocukların sosyal uyumsuzluk ve okul uyumsuzluğunun da yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Türkmen ve Özbey (2018) 60-72 Aylık okul öncesi dönem çocuklarının benlik algılarının çeşitli değişkenler ve çocukların motivasyon düzeyleri ile ilişkisini incelemek amacıyla bir araştırma yürütmüştür. İlköğretim bünyesindeki anasınıfları ve bağımsız anaokuluna devam eden 300 çocuk araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Araştırmanın verileri “Genel Bilgi Formu”, “Demoulin Benlik Algısı Ölçeği” ve “Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeği” kullanılarak elde edilmiştir. Araştırma sonucunda çocukların benlik algılarının kardeş sayısı, doğum sırası, okul öncesi eğitim süresi, anne ve baba öğrenim durumu, anne çalışma durumu, annenin ve babanın mesleği değişkenlerine göre farklılık gösterdiği ve çocukların benlik algıları ile motivasyon düzeyleri arasında anlamlı, pozitif ve orta düzeyde ilişkinin bulunduğu tespit edilmiştir.

İlgili araştırmalara yönelik değerlendirmeler. Alan yazın incelendiğinde yaşam beceri eğitimi ile ilgili yurt içinde çok az sayıda çalıştığı görülmektedir. Yapılan çalışmalar arasında sadece iki çalışmanın okul öncesi çocuklarına yönelik olduğu görülürken, daha çok ilköğretim ve ergenlik dönemindeki gençlere yönelik çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Yurt dışında yapılan çalışmalar incelendiğinde, yaşam becerilerine yönelik yapılan çalışmaların uzun yıllardır devam ettiği ve her yaş dönemindeki bireylere yönelik yaşam becerileri eğitim programlarının uygulandığı görülmektedir. Yapılan çalışmalar ile çoğunlukla sosyal uyum, sosyal beceri ve davranış problemleri arasındaki ilişkinin incelendiği görülmektedir. Yaşam becerileri araştırmalarına yönelik yapılan incelenme sonrasında, yürütülen bu araştırma ile erken çocuklukta yaşam becerileri ve yaşam becerileri eğitiminin

önemini ortaya koyması açısından ülkemizdeki alan yazınına katkı sağlanacağı düşünülmektedir. Benlik algısına yönelik araştırmalar incelendiğinde, çalışmalarda genellikle demografik özelliklerin, anne baba tutumlarının benlik algısına etkisinin ve benlik algısı ile sosyal ilişkilerin ilişkisini incelemeye yönelik olduğu görülmektedir. Sosyal duygusal uyuma yönelik alan yazında çok sayıda çalışmaların bulunduğu görülmektedir. Yapılan çalışmalarda demografik özelliklerin, aile tutum ve işlevlerini sosyal duygusal uyum üzerindeki etkileri araştırılmıştır. İlişkisel yürütülen çalışmaların yanında sosyal duygusal eğitim programlarının geliştirilerek etkilerinin sınındığı çalışmalarda olduğu görülmektedir. Literatürde yaşam becerileri ile sosyal duygusal uyum, benlik algısı ile sosyal duygusal uyum ve az sayıda da olsa yaşam becerileri ile benlik algısını inceleyen araştırmaların bulunduğu, buna karşın üç beceri alanının tek bir çalışmada ele alındığı araştırmanın bulunmadığı görülmüştür. Bu açıdan yürütülen çalışmanın bu yönüyle alan yazın için önemli olacağı düşünülmektedir.

Bölüm 3

Yöntem

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın yöntemi, çalışma grubu, veri toplama süreci, veri toplama araçları ve verilerin analizi yer almaktadır.

Araştırmanın Yöntemi

Yaşam Becerileri Programının beş yaş çocuklarının yaşam becerileri, benlik algıları ve sosyal duygusal uyum düzeylerine etkisinin incelendiği bu çalışmada, Deneysel yöntem kullanılmıştır. Deneysel araştırmalarda, en az bir değişken kontrol altına alınarak bu değişkenin bir veya daha fazla değişken üzerindeki etkisi test edilmektedir (Fraenkel, Wallen & Hyun, 2012). Deneysel desenlerde temel amaç, değişkenler arasında oluşturulan neden sonuç ilişkisini test etmektir (Büyüköztürk & diğerleri, 2013). Deneysel araştırmalarda deneklerin gruplara yansız atama yoluyla yerleştirilmesi önemlidir (Fraenkel, Wallen & Hyun, 2012) fakat; yansız atamanın mümkün olmadığı durumlarda “araştırmacı hazır gruplar üzerinde çalışabilir, mevcut gruplar seçilerek deneysel çalışma yapılabilir” (Büyüköztürk, 2002). Katılımcıların gruplara atanması açısından eşit şanslarının olmadığı, hali hazırda bir gruba mensup olan bireylerin grup veya gruplar şeklinde ele alınarak deneysel etkinlin incelenmesine yönelik olarak gerçekleştirilen çalışmalar *Yarı-Deneysel* çalışmalar olarak nitelendirilmektedir. Bu çalışmada gruplar rastlantısal olarak atanmadığı için deneysel araştırma yöntemlerinden ön test-son test-izlem (kalıcılık) testi kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Karasar (2009) öntest-sontest kontrol gruplu modeli gelişigüzel seçilmiş ve başlangıçta benzerlikleri bilinmeyen iki gruptan birinin deney, diğerinin kontrol grubu olarak seçilmesi şeklinde açıklamaktadır. Öntest-sontest kontrol gruplu modelin kontrol grubunda mevcut uygulama yürütülürken, deney grubunda araştırmacı(lar) tarafından hazırlanan yeni program uygulanmakta, her iki gruptan elde edilen bulgular karşılaştırılarak yorum yapılmaktadır. Desende bağımlı değişken okul öncesi kurumuna devam eden 60-66 ay grubu çocukların yaşam becerileri, benlik algı ve sosyal duygusal uyum düzeyleridir. Çocukların yaşam beceri, benlik algı ve sosyal duygusal uyum düzeylerine etkisi incelenen “Yaşam Becerileri Eğitim Programı” ise bağımsız değişkendir. Araştırma deseninin sembolik görünümü Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1

Araştırma Deseni

Grup	Ön test	İşlem	Son test	İzlem testi
D (Deney)	O1.1.	YBP	O1.2	O3
K (Kontrol)	O2.1		O2.2	

D: Yaşam Becerileri Programı uygulanan 5 yaş deney grubunu,

K: Kontrol grubunu,

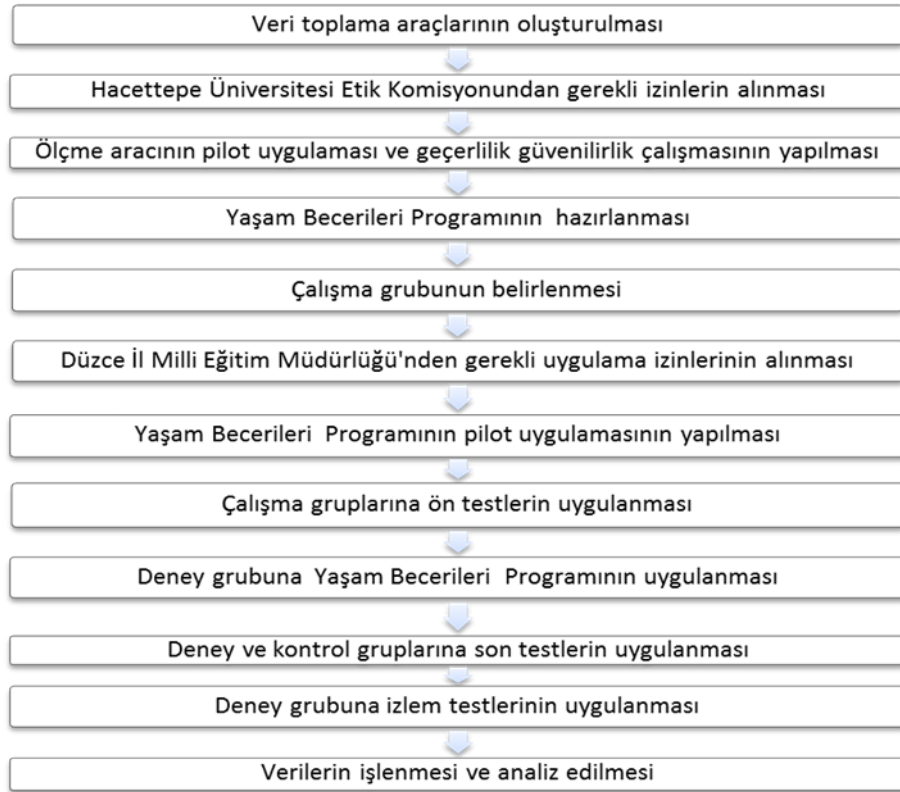
O1.1. ve O1.2. : Deney grubunun ön test-son test ölçümlerini

O2.1. ve O2.2. : Kontrol grubunun ön test-son test ölçümlerini

O3 : Deney grubunun izlem testi ölçümlerini

YBP: Deney gruplarına uygulanan bağımsız değişkeni (Yaşam Becerileri Programı) ifade etmektedir.

Çalışmada, deney grubuna seçilen çocuklara mevcut okul öncesi eğitim programının yanında araştırmacı tarafından Yaşam Becerileri Programı uygulanırken, kontrol grubundaki çocuklara öğretmenleri tarafından okul öncesi eğitim programının uygulanmasına devam edilmiştir. Araştırma sürecinde takip edilen işlem basamakları Şekil 1’de gösterilmiştir.



Şekil 1. Araştırmanın işlem basamakları

Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubuna, 2017-2018 Eğitim Öğretim yılında Düzce İl merkezinde bulunan ve Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı iki bağımsız anaokuluna devam eden beş yaş grubu 22'si deney (12 kız, 10 erkek), 21'i kontrol (11 kız, 10 erkek) olmak üzere toplam 43 çocuk dahil edilmiştir. Veri toplama sürecinde kontrol grubunda bulunan çocuklardan birinin kaydının başka okula alınması, birinin ise annesinin sağlık sorunları nedeniyle okuldan ayrılması sonucu deney grubundaki bu iki çocuk örneklemden çıkarılmıştır. Böylece çalışma grubu, veri toplama süreci sonunda 22'si deney (12 kız, 10 erkek), 19 'u kontrol (10 kız, 9 erkek) olmak üzere toplam 41 çocuktan oluşmuştur. Çalışma grubuna dâhil edilen okulların belirlenmesinde öncelikle Düzce İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden (MEM) merkez ilçedeki okullarının listesi alınmıştır. Okulların öğrenci sayılarının belirlenmesinden sonra, mevcut okul öncesi eğitim programı dışında herhangi bir eğitim programı ya da proje çalışması yürütülmeyen ve sınıflarındaki öğrenci sayıları birbirine yakın olan okullar belirlenmiştir. Belirlenen beş bağımsız anaokulunu arasından basit tesadüfî örnekleme yoluyla deney ve kontrol gruplarını oluşturacak okullar

belirlenmiştir. Yarı deneysel çalışmaların yürütülebilmesi açısından temel gerekliliklerden birisi olan grupların başlangıç düzeylerinin eşit olup olmamasının tespit edilebilmesi için, belirlenen okullara araştırmada kullanılacak erken çocukluk yaşam becerileri ölçeği, demoulin çocuklar için benlik algısı testi ve Marmara sosyal duygusal uyum ölçeğinin ön test uygulama yapılmıştır. Yapılan ön test sonucunda grupların ölçek puan ortalamaları arasında anlamlı farklılığın olmadığı tespit edilerek belirlenen gruplarla çalışmanın yürütülmesine devam edilmiştir. Deney ve kontrol gruplarının ayrı okullardan seçilmesiyle aynı zamanda kontrol grubunda yer alacak çocukların dolaylı yollarla da olsa Yaşam Becerileri Programından etkilenebilme olasılıkları ortadan kaldırılmıştır.

Tablo 2

Katılımcıların Demografik Bilgilerine İlişkin Frekans Dağılım Tablosu

		Grup					
		Deney		Kontrol		Total	
		n	%	n	%	n	%
Çocuğun Cinsiyeti	Kız	12	54,5	10	52,6	22	53,7
	Erkek	10	45,5	9	47,4	19	46,3
	Total	22	100,0	19	100,0	41	100,0
Annenin Yaş Grubu	26-40	22	100,0	15	78,9	37	90,2
	41-60	0	0,0	4	21,1	4	9,8
	Total	22	100,0	19	100,0	41	100,0
Anne Öğrenim Durumu	İlkokul ve altı	1	4,5	3	15,8	4	9,8
	Lise	8	36,4	10	52,6	18	43,9
	Üniversite ve üstü	13	59,1	6	31,6	19	46,3
	Total	22	100,0	19	100,0	41	100,0
Babanın Yaş Grubu	26-40	18	81,8	14	73,7	32	78,0
	41-60	4	18,2	5	26,3	9	22,0
	Total	22	100,0	19	100,0	41	100,0
Baba Öğrenim Durumu	İlkokul ve altı	1	4,6	3	15,8	4	9,8
	Lise	7	31,8	6	31,6	13	31,7
	Üniversite ve üstü	14	63,6	10	52,6	24	58,5
	Total	22	100,0	19	100,0	41	100,0

Tablo 2 incelendiğinde deney grubunu oluşturan çocukların %54,5'inin kız, %45,5'inin erkek olduğu, kontrol grubunu oluşturan çocukların ise %52,6' sının kız, %47,4'ünün erkek olduğu görülmektedir. Çocukların okul öncesi kurumlarına devam

süreleri incelendiğinde, deney grubunda %18,1'in anaokulunda ilk senesi olduğu, %9,1'inin iki yıldır anasınıfına devam ettiği, %72,8'inin ise 3 yıldır anaokulu eğitimi aldığı görülmektedir. Kontrol grubunun okul öncesi kurumuna devam süreleri incelendiğinde; %15,8'inin anaokulunda ilk yılı olduğu, yine %15,8'inin iki yıldır anaokuluna devam ettiği %68,4'ünün ise 3 yıldır anaokulu eğitimi aldığı görülmektedir. Araştırmaya katılan çocukların annelerinin demografik özellikleri incelendiğinde, deney grubunu oluşturan tüm çocukların annelerinin 26-40 yaş grubunda (%100) olduğu görülürken, kontrol grubunu oluşturan çocukların annelerinin %78,9'unun 26-40 yaş arası, %21,1'inin ise 41-60 yaş grubunda olduğu görülmektedir. Annelerin öğrenim durumları incelendiğinde, deney grubundaki annelerin %4,5'inin ilkokul düzeyinde, %36,4'ünün lise , %54,5'inin üniversite ve %4,6'sının lisansüstü eğitime sahip olduğu görülmektedir. Kontrol grubundaki annelerin öğrenim durumları incelendiğinde, %15,8'inin ilkokul, %52,6'sının lise, %26,3'ünün üniversite ve %5,3'ünün lisansüstü öğrenime sahip olduğu görülmektedir. Çocukların babalarının demografik bilgilerinde incelendiğinde, deney grubunu oluşturan çocukların babalarının %81,8'inin 26-40 yaş grubunda, %18,2'sinin ise 41-60 yaş grubunda olduğu; kontrol grubun oluşturan çocukların babaların %73,7'sinin 26-40 yaş, %26,3'ünün ise 41-60 yaş arasında olduğu görülmektedir. Baba öğrenim durumları incelendiğinde, deney grubundaki çocukların babalarının %4,5'inin ilkokul, %31,8'inin lise, %45,5'inin üniversite ve %18,2'sinin lisansüstü öğrenime sahip olduğu görülmektedir. Kontrol grubu çocukların babaların ise, %15,8'inin ilkokul, %31,6'sının lise, %47,3'ünün üniversite ve %5,3'ünün lisansüstü eğitime sahip olduğu görülmektedir.

Veri Toplama Süreci

Araştırmada verilerin toplanmasından önce Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonundan çalışma izni, daha sonra Düzce İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden uygulama izni alınmıştır. Gerekli tüm izinlerin alınmasıyla 2016-2017 Eğitim Öğretim yılı Güz dönemi Aralık ayında çocukların yaşam beceri düzeylerini değerlendirmek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan Erken Çocukluk Yaşam Becerileri Ölçeği'nin (EÇYBÖ) geçerlilik güvenilirlik çalışmasına yönelik veri toplama süreci başlatılmıştır. Belirlenen anaokulları ve ilkokul bünyesinde bulunan ana sınıflarında görev yapan okul öncesi öğretmenleri ile görüşülerek ölçek hakkında bilgi verilmiş

ve sınıflarındaki her bir çocuk için ölçeği doldurmaları istenmiştir. Yürütülen geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları sonucunda EÇYBÖ 'nin geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğunun tespit edilmesinin ardından Yaşam Becerileri Programının uygulanması ve etkililiğinin sınanmasına yönelik çalışmalara başlanmış ve bu çalışmalar 2017-2018 Eğitim Öğretim yılı Şubat ve Haziran ayları arasında yürütülmüştür. Araştırmada kullanılacak EÇYBÖ ve Marmara Sosyal Duygusal Uyum Ölçeği deney ve kontrol grubunu oluşturan sınıfların öğretmenleri tarafından her bir çocuk için doldurulmuştur. İki ölçeğin bir çocuk için doldurulması yaklaşık 10 dakika sürmüştür. Demoulin Çocuklar için Benlik Algısı Testi ise araştırmacı tarafından çocuklarla birlikte uygulanmıştır. Masa başında her bir çocuğa ölçek maddesini içeren ve üzerinde yüz ifadeleri bulunan kâğıt verilmiştir. Araştırmacı, her bir çocuğa önce ölçek maddelerini tek tek söylemiş ve sonra çocukların istedikleri renk kalemi kullanarak duruma uygun, kendilerine en yakın ifadeyi boyamalarını istemiştir. Her uygulama yaklaşık 10-15 dakika sürmüştür. Araştırmanın ön test uygulaması 5-9 Şubat 2018, son test uygulaması 7-9 Mayıs 2018 ve izlem testleri 4-6 Haziran 2018 tarihleri arasında yapılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada çocuklar ve ailelerinin demografik özellikleri hakkında bilgi toplamak için "Demografik Bilgi Formu", yaşam beceri düzeylerini incelemek için "Erken Çocukluk Yaşam Becerileri Ölçeği", benlik algı düzeylerini incelemek için "Demoulin Çocuklar İçin Benlik Algısı Testi", sosyal duygusal uyumlarını değerlendirmek için de "Marmara Sosyal Duygusal Uyum Ölçeği" kullanılmıştır. Kullanılan veri toplama araçlarına ilişkin bilgiler aşağıda sunulmuştur.

Çocuk ve ebeveyn demografik bilgi formu. Çocuk ve Ebeveyn Demografik Bilgi Formu, araştırmacı tarafından çocuklar ve ebeveynleri hakkında bilgi almak amacıyla hazırlanmıştır. Form; cinsiyet, okul öncesi eğitime devam etme süresi, anne ve babanın öğrenim durumu, anne ve babanın yaşları gibi bilgilerin ortaya konulmasına yönelik 10 soru maddesinden oluşmaktadır. Çocuk ve Ebeveyn Demografik Bilgi Formu deney ve kontrol grubundaki her çocuk için, araştırmacı tarafından çocuklara ait kişisel gelişim dosyalarındaki bilgiler doğrultusunda doldurulmuştur.

Demoulin çocuklar için benlik algısı testi. Donald Demoulin tarafından 1995-1998 yılları arasında “Kendimi Seviyorum” adlı benlik algısını desteklemek amacıyla hazırlanan program kapsamında geliştirilmiştir (Demoulin, 2000). Test, Turaşlı (2006) tarafından 60-72 aylık çocuklar için Türkçe’ye uyarlanmıştır. İki alt boyuttan oluşan testin asıl formu öz saygı (15 madde) ve öz yeterlik (15 madde) olmak üzere toplam 30 maddeden oluşmaktadır. Testin Türkçe’ye uyarlama sürecinde öz saygı boyutundan bir madde çıkarılarak 29 maddeye düşürülmüş ve güvenilirlik Cronbach Alfa puanı 0.885 olarak bulunmuştur (Turaşlı, 2014). Çocukların kendilerini bir grubun içinde nasıl algıladıklarına yönelik değerlendirmeler öz saygı boyutunu (ilk 14 soru), çocukların kendileri ile ilgili öz değerlendirmeleri ise öz yeterlilik (son 15 ifade) boyutunu oluşturmaktadır. Test, çocuklarla bireysel olarak uygulanmaktadır. Test her çocuk için tek tek ve gruptan ayrı uygulanmaktadır. Testin her çocuk için uygulaması yaklaşık 15 dakika sürmektedir. Çocuklara yüz ifadelerinin bulunduğu kağıt verilerek, araştırmacının ona yönelttiği durumla ilgili kendine en yakın gördüğü yüz ifadesini, istediği renk kalemle boyamaları istenmektedir. Değerlendirme formunda bulunan; her gülen yüz 3 puan, her ifadesiz yüz 2 puan ve her mutsuz yüz 1 puan üzerinden değerlendirilmektedir. Öz Yeterlik alt boyutu için 14-23 arası düşük, 24-33 arası orta, 34-42 arası yüksek, Özsaygı alt boyutu için, 15-24 arası düşük, 25-34 arası orta ve 35-45 arası yüksek, Toplam Benlik Algısı puanında ise; 29-48 arası düşük 49-68 arası orta 69-87 arası yüksek olduğunu ifade etmektedir. Bu çalışma için Demoulin Çocuklar için Benlik Algısı Testinin Cronbach alfa değeri, 0,735 olarak bulunmuştur.

Marmara sosyal-duygusal uyum ölçeği (MASDU). Marmara Sosyal Duygusal Uyum ölçeği 6,0–6,11 ay olan çocukların sosyal duygusal uyum düzeylerini ölçmeyi amacıyla 6 alt boyut ve 36 madde olarak geliştirilmiştir (Önder, Güven, Sevinç, Aydın, Balat, Palut, Aydın, Sarı & Dibek, 2004). 6 yaş çocuklarına yönelik hazırlanan ölçeğin 5 yaş çocukları için geçerlilik ve güvenilirlik çalışması Güven ve Işık (2006) tarafından yapılmıştır. 36 maddeden oluşan ölçek, elde edilen verilere uygulanan faktör analizi sonucunda 4 faktör ve 19 maddeye indirgenmiştir. Bu çalışmada Marmara Sosyal Duygusal Uyum Ölçeğinin Güven ve Işık (2006) tarafından geçerlilik ve güvenilirlik çalışması yapılan 5 yaş formu kullanılmıştır. Ölçek, Sosyal Yaşamın Gereklere Uygun Davranma (9 madde), Sosyal Duruma Uygun Tepki Verme (4 madde), Akranlarla Etkileşim (3 madde) ve Sosyal Çevreye

Pozitif Yaklaşma (3 madde) alt boyutlarından oluşmaktadır (Güven ve Işık, 2006). Ölçeğin Cronbach Alpha katsayısı 0.83, test-tekrar test güvenilirliği korelasyon değeri ise $r = .89$ bulunmuştur. Ölçeğindeki her madde hiçbir zaman 1 puan, bazen 2 puan ve her zaman 3 puan şeklinde puanlanmaktadır. Bu puanların toplanmasıyla ölçeğin toplam puanı elde edilmektedir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 19, en yüksek puan ise 57'dir. Ölçekten alınan yüksek puan, çocuğun sosyal duygusal uyumunun yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir (Güven & Işık, 2006). Ölçek öğretmenler tarafından doldurulmaktadır. Bu çalışma için Marmara Sosyal-Duygusal Uyum Ölçeğinin Cronbach alfa değeri 0,788 olarak bulunmuştur.

Erken çocukluk yaşam becerileri ölçeği. Erken Çocukluk Yaşam Becerileri Ölçeği (EÇYBÖ) araştırmacı tarafından, 48-72 ay çocukların yaşam beceri düzeylerini değerlendirmek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçekte yer alan soru maddeleri Dünya Sağlık Örgütü'nün belirlediği 10 temel yaşam becerisini oluşturan iletişim, kişilerarası ilişki, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, problem çözme, karar verme, duygularını yönetme, stresle başa çıkma, özfarkındalık, empati becerilerinin yanında araştırmacı tarafından eklenen sağlık ve güvenlik becerilerine yönelik soru maddelerini içermektedir. Beşli likert tipi hazırlanan ölçek 56 maddeden ve tek boyuttan oluşmaktadır. Ölçekte tersine çevrilmesi gereken herhangi bir madde bulunmamaktadır. Ölçeğin her bir çocuk için uygulanması yaklaşık 10 dakika sürmektedir. Ölçek öğretmen ve ebeveyn tarafından uygulamasına uygun olarak geliştirilmiştir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 56, en yüksek puan ise 280'dir. Değerlendirme toplam puan ortalamaları üzerinden yapılmaktadır.

EÇYBÖ'nün geliştirilme süreci ve geçerlilik güvenilirlik çalışmaları. Erken Çocukluk Yaşam Becerileri Ölçeğinin geliştirilme süreci ve geçerlik-güvenirlik çalışması ile ilgili açıklamalara aşağıda yer verilmiştir.

EÇYBÖ maddelerinin oluşturulması. EÇYBÖ'nin geliştirilmesinin ilk aşamasında, mevcut okul öncesi eğitim programı (MEB, 2013), yaşam becerilerine yönelik yürütülen çalışmalar ve eğitim programlarına yönelik, ulusal ve uluslararası makale, tez, kitap ve çalışmalar incelenerek konu ile ilgili literatür taraması yapılmıştır. Yapılan çalışmalar ışığında geliştirilecek olan EÇYBÖ'nün içeriği belirlenmiştir. Ölçeğin kapsam geçerliliğini sağlamak için oluşturulacak soruların, erken çocukluk yaşam becerilerini kapsayıcı becerileri ölçer nitelikte olmasına dikkat edilmiştir. Yaşam becerilerine ilişkin standartlar ve yeterliliklerin incelenmesinin

ardından soru madde havuzu oluşturulmuştur. Sağlıklı ve güvenli yaşam becerileri, kendini ve duyguları yönetme becerileri, toplumsal yaşam becerileri olarak gruplanan yaşam becerilerini değerlendirmeye yönelik 68 madden oluşan bir ölçek taslağı hazırlanmıştır.

Geçerlik çalışmalarında geliştirilmek istenen ölçek ile ölçülmek istenilen özellik arasındaki bağıntının tutarlı olmasına özen gösterilmesi gerekmektedir. Bu amaçla kapsam geçerlilik indeksleri belirlenmektedir. Bu kapsamda hazırlanan EÇBYÖ'nün kapsam geçerlilik indeksinin belirlenmesi amacıyla uzman görüşüne başvurulmuştur. Kapsam geçerlilik oranları, her madde için olumlu (gerekli) yanıt vermiş olan uzman sayılarının toplamının, toplam uzman sayısına oranının bir eksiği olarak ifade edilmekle birlikte, görüşlerine başvurulacak alan uzman grubunun en az 5, en çok 40 uzmandan oluşması istenmektedir (Yurdugül, 2005). Bu çalışma kapsamında 10 uzmanın görüşlerine başvurulmuştur onlardan gelen görüşler doğrultusunda kapsam geçerlilik oranları belirlenmiştir. Lawshe tekniğinde 10 uzman görüşüne başvurularak hesaplanan kapsam geçerliliğinde maddelerin alabileceği en düşük değer 0.62 kabul edilmektedir (Yurdugül, 2005). Bu sebeple uzman görüşleri sonrası değeri 0.6 değerine sahip 8 madde ölçekten çıkarılmıştır. Böylece 56 maddeden oluşan ve çocukların yaşam beceri düzeylerini belirleyen EÇBYÖ oluşturulmuştur.

EÇBYÖ'nün pilot uygulamasının yapılması. Kapsam geçerliliği sonrasında, ölçme aracının ön uygulamasını yapmak için, gerekli izinlerin alınmasının ardından tesadüfî örnekleme yöntemiyle belirlenen Düzce İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı iki bağımsız anaokul ve bir ilköğretim bünyesindeki anasınıfına devam eden toplam 152 çocukla pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulama sonuçları incelendiğinde aracın anlaşılabilirliğine ilişkin herhangi bir soruna rastlanmadığından ölçme aracı maddelerinde değişikliğe gidilmemiştir

EÇBYÖ'nün yapı geçerliliğinin sağlanması. EÇBYÖ'nün yapı geçerliliğinin belirlenmesi için açıklayıcı faktör analizi (AFA), daha sonra doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ve son olarak da güvenilirliğinin belirlenmesi amacıyla Cronbach alfa güvenilirlik kat sayıları hesaplanmıştır. madde istatistikleri için *Açıklayıcı Faktör Analizi*'nin uygulanmasının mümkün olup olmadığının anlaşılabilmesi için KMO Bartlett' testi uygulanmıştır. KMO testinin 0.50 ve daha üstü, Bartlett küresellik testi sonucunun da istatistiksel olarak anlamlı olması gerekmektedir (Jeong, 2004; Kalaycı, 2009).

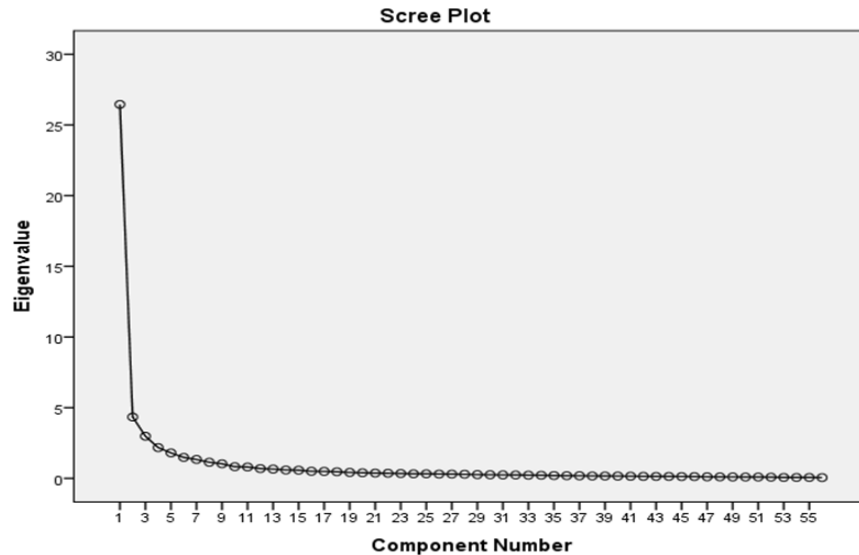
Bu çalışma sonucunda KMO testi sonucu 0.96, Bartlett küresellik testi de istatistiksel olarak ($p<0.01$) anlamlı bulunmuştur. Elde edilen sonuçlar değerler ile değişkenler arasında yüksek korelasyonların bulunduğunu göstermektedir. Bu sonuçlara göre, elde edilmiş olan verilerle Açıklayıcı faktör analizinin uygulanması mümkün olduğu söylenebilir.

Tablo 3

EÇYBÖ'ye Ait KMO Bartlett's Testi Sonuçları

KMO ve Bartlett Testi			
Kaiser-Meyer-Olkin Örnekleme Yeterliliğinin Ölçümü			,961
Bartlett'in Küresellik Testi	Yaklaşık Ki-Kare		20672,727
	Sd.		1540
	Anlamlılık.		,000*

Tablo 3' ye göre EÇYBÖ'nin KMO ve Bartlett testi sonucuna göre KMO değeri .96 bulunmuştur. KMO değerlerinin belirlenmesinin ardından ölçek maddelerinin öz değerlerinin dağılı ve ölçekte oluşan boyut sayısının incelenmesine yönelik analizler yapılmıştır. Faktörlerin öz değerlerine ait saçılma diyagramı incelendiğinde, öz değeri diğer faktörlerden daha yüksek olan ve açıkladığı varyansı daha yüksek olan tek faktörün baskın olduğu anlaşılmaktadır. Böylece ölçeğin tek boyuttan oluştuğu gözlemlenmiştir.



Şekil 2 .Faktörlerin öz değerlerine ait saçılma diyagramı.

Ölçeğin faktör sayısı belirlendikten sonra faktör analizi tekrar edilmiştir. Ölçeğin tek faktörde oluşması sebebiyle, döndürme işlemi yapılmamıştır. EÇYBÖ'ne ait faktör yük değerleri Tablo '4 de gösterilmektedir.

Tablo 4

EÇYBÖ Faktör Analizi Sonucu Faktör Yük Değerleri

Madde	Faktör Yük Değeri	Madde	Faktör Yük Değeri
	Faktör-1		Faktör-1
M12	.819	M47	.669
M7	.811	M9	.662
M13	.808	M53	.655
M3	.805	M22	.647
M4	.800	M16	.645
M39	.794	M34	.617
M27	.781	M45	.614
M26	.777	M24	.605
M8	.772	M43	.585
M2	.765	M44	.570
M32	.759	M46	.570
M6	.757	M40	.564
M36	.752	M17	.558
M1	.751	M23	.536
M37	.750	M14	.516
M5	.748	M41	.514
M25	.740	M15	.473
M33	.731	M42	.453
M35	.729	M56	.431
M28	.727	M47	.669
M19	.721	M9	.662
M29	.719	M53	.655
M38	.717	M22	.647
M30	.714	M16	.645
M18	.712	M34	.617
M48	.705	M45	.614
M49	.705	M24	.605
M20	.700	M43	.585
M21	.696	M44	.570
M54	.692	M46	.570
M10	.689	M40	.564
M50	.689	M17	.558
M51	.687	M23	.536

M31	.686	M14	.516
M11	.684	M41	.514
M52	.680	M15	.473
M55	.670	M42	.453

Tablo 4'te ölçeğe ait faktör yüklerinin değerleri gösterilmektedir. Faktör analizi esnasında ölçek maddelerinin sahip oldukları faktör yük değerinin 0.30'dan yüksek olması gerektiği belirtilmektedir. Faktör yük değeri 0.30'un altında olan maddeler ve birden fazla faktöre yüksek yük değeri veren maddelerin (binişik madde) ölçekten çıkarılması gerekmektedir (Büyüköztürk, 2002). Öz değer yükseldikçe, faktörün açıkladığı varyans da yükselmektedir (Çokluk & diğerleri, 2016). EÇYBÖ'nin faktör yük değerleri incelenmiş ve yapılan analiz sonrasında hiçbir maddenin .30'un altında faktör yüküne sahip olmadığı belirlenmiştir. Böylece tüm maddelerin gerekli olduğu görülerek maddelerin hepsi ölçekteki yerini korumuştur.

EÇYBÖ'nin maddelerinin kaç boyut oluşturduğu, maddelerin hangi boyutlar altında toplandığı ve bir madde olarak değerlendirilebilirlik durumuna yönelik olarak, toplam varyansların açıklanması durumu, ortak varyanslar ve faktör yükleri gibi özelliklerinin değerlendirilebilmesi açısından *Principle Component Analysis* yöntemi kullanılmıştır.

Tablo 5

EÇYB'ye Ait Boyutlara Göre Varyansların Açıklanması Tablosu

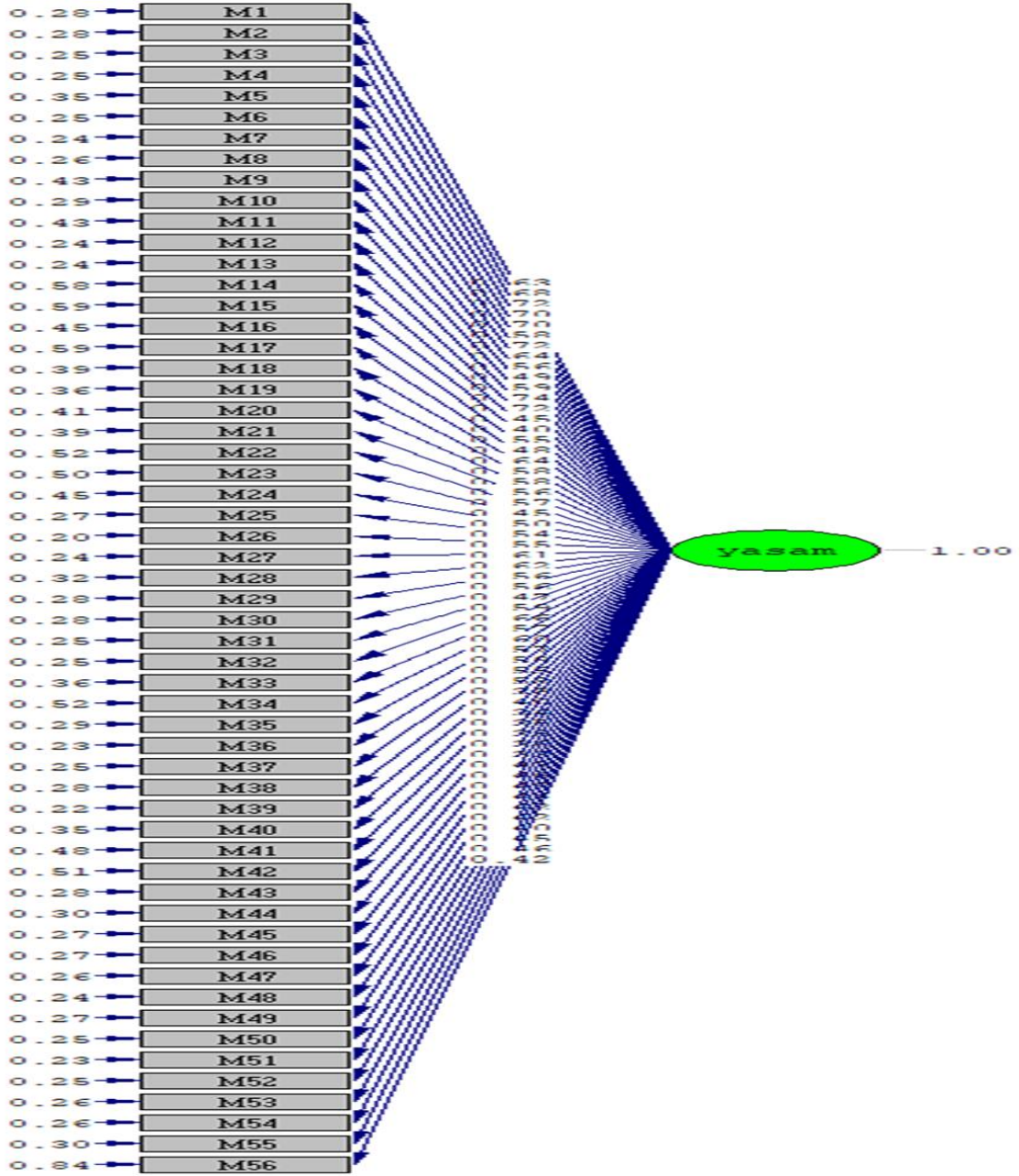
Bileşen	Başlangıç Öz Değerleri			Kare Yüklerin Çıkarım Topamları			Kare Yüklerin Döndürme Topamları		
	Toplam	Varyans Yüzdesi	Yığılmalı Yüzde	Toplam	Varyans Yüzdesi	Yığılmalı Yüzde	Toplam	Varyans Yüzdesi	Yığılmalı Yüzde
1	26,453	47,237	47,237	26,453	47,237	47,237	9,075	16,204	16,204
2	4,340	7,751	54,988	4,340	7,751	54,988	7,095	12,670	28,874
3	2,981	5,323	60,311	2,981	5,323	60,311	6,195	11,063	39,937
4	2,174	3,883	64,193	2,174	3,883	64,193	4,743	8,469	48,406
5	1,801	3,216	67,409	1,801	3,216	67,409	4,458	7,961	56,367
6	1,480	2,642	70,051	1,480	2,642	70,051	3,610	6,446	62,812
7	1,336	2,386	72,437	1,336	2,386	72,437	2,835	5,063	67,875
8	1,138	2,033	74,470	1,138	2,033	74,470	2,624	4,686	72,561
9	1,029	1,838	76,308	1,029	1,838	76,308	2,098	3,747	76,308
10	,824	1,471	77,778						

11	,804	1,435	79,214
12	,694	1,239	80,453
13	,655	1,170	81,623
14	,593	1,059	82,681
15	,580	1,036	83,717
16	,502	,896	84,614
17	,490	,876	85,489
18	,467	,835	86,324
19	,419	,749	87,073
20	,392	,700	87,773
21	,376	,671	88,444
22	,363	,648	89,092
23	,345	,616	89,708
24	,325	,581	90,289
25	,323	,577	90,866
26	,306	,546	91,412
27	,299	,534	91,946
28	,289	,516	92,462
29	,268	,478	92,940
30	,257	,458	93,398
31	,246	,440	93,838
32	,239	,427	94,265
33	,226	,404	94,669
34	,220	,393	95,062
35	,201	,360	95,422
36	,190	,339	95,761
37	,185	,330	96,092
38	,172	,308	96,400
39	,170	,303	96,703
40	,164	,293	96,996
41	,154	,275	97,271
42	,145	,259	97,529
43	,141	,251	97,780
44	,136	,243	98,023
45	,131	,235	98,258
46	,128	,228	98,486
47	,111	,198	98,684
48	,107	,191	98,876
49	,101	,180	99,056
50	,097	,173	99,229
51	,095	,171	99,399
52	,085	,152	99,551

53	,068	,122	99,673
54	,065	,117	99,790
55	,063	,113	99,903
56	,054	,097	100,000

Tablo 5 incelendiğinde EÇYBÖ'nin yapılan açıklayıcı faktör analizi sonucunda tek boyutun ölçeğe ilişkin toplam varyansın %47.24'ünü açıkladığı görülmüştür. Bir ölçeğin geçerliliğinin yüksek olması için tek faktörden oluşan ölçeklerde açıklanan varyansın %30 ve daha fazla olması beklenmektedir (Büyüköztürk, 2002). Bu sonuçlar doğrultusunda ölçeğin tek faktörlü bir yapıya sahip olduğu ve geçerliliğinin yüksek düzeyde olduğuna düşünülebilir. Açıklayıcı faktör analizi ile hangi maddelerin hangi faktörlerle ilişkili olduğu belirlendikten sonra, oluşturulan maddelerin belirlenen faktörler ile gerekli ölçüde temsil edilme durumlarını belirlemek amacıyla da doğrulayıcı faktör analizi kullanılmaktadır (Öngen, 2010). Doğrulayıcı faktör analizi (DFA), pek çok gözlenebilir değişkenin oluşturduğu faktörlerden (gizil değişkenlerden) oluşan faktöryel bir modelin gerçek verilerle ne derece uyum gösterdiğini değerlendirmeyi amaçlar. İncelenecek model, ampirik bir çalışmanın verileri kullanılarak belirlenmiş ya da belirli bir kurama dayandırılarak kurgulanmış bir yapıyı tanımlayabilir (Sümer, 2000).

DFA da modelin geçerliliğini değerlendirmek için çok sayıda uyum indeksi kullanılmaktadır. Bunlar içinde en sık kullanılanları (Cole, 1987; Sümer, 2000); Ki-Kare Uyum Testi (Chi-Square Goodness, χ^2), Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (Root Mean Square Error of Approximation, RMSEA), Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (Comparative Fit Index, CFI), Normleştirilmemiş Uyum İndeksi (Non-Normed Fit Index, NNFI), Normleştirilmiş Uyum İndeksi (Normed Fit Index, NFI), İyilik Uyum İndeksi (Goodness of Fit Index, GFI). Ölçek modelinde gözlenen değerlerin $X^2/d < 3$; $0 < RMSEA < 0.05$; $0.97 \leq NNFI \leq 1$; $0.97 \leq CFI \leq 1$; $0.95 \leq GFI \leq 1$ ve $0.95 \leq NFI \leq 1$ aralıklarında olması mükemmel uyumu; $4 < X^2/d < 5$; $0,05 < RMSEA < 0,08$; $0.95 \leq NNFI \leq 0.97$; $0.95 \leq CFI \leq 0.97$; $0.90 \leq GFI \leq 0.95$ ve $0.90 \leq NFI \leq 0.95$ ise kabul edilebilir uyumu göstermektedir (Kline, 2005; Sümer, 2000).



Şekil 3. Ölçeğe ait Path Diagramı

Şekil 3 incelendiğinde, son hali verilen ölçeğin 56 madde ve tek faktörden oluştuğu görülmektedir. Uyum indeksleri $\chi^2=7256.14$, $X^2/sd= 4.89(4<X^2/d<5)$, $CFI=0.94(0.95\leq CFI\leq 0.97)$, $NNFI=0.92(0.95\leq NNFI\leq 0.97)$, $NFI=0.91(0.90\leq NFI\leq 0.95)$, $RMSEA=0,06(0,05<RMSEA<0.08)$ ve $GFI=0,90(0.90\leq GFI\leq 0.95)$ olarak bulunmuştur. RMSEA, GFI, X^2/sd , ve NFI değerleri kabul edilebilir sınırlarda, CFI VE NNFI değeri de kabul edilebilir sınırlara çok yakın olması nedeniyle kabul edilebilir sınırda kabul edilmiştir. 6 uyum indeksinden 4 tanesi kabul edilebilir, 2

tanisi de kabul edilebilir sınırlara yakın olması teorik olarak geçerliliğin sağlandığı söylenebilir. Ölçeğin faktöryel yapısını gösteren modelin gözlenen değişkenleriyle faktörleri arasındaki ilişkiyi gösteren katsayılar incelendiğinde, uyum indekslerinin yeterli düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır. DFA ile hesaplanan uyum istatistikleri dikkate alındığında, ölçeğin daha önce belirlenen tek faktörlü yapısının toplanan verilerle genel olarak uyum sağladığı tespit edilmiştir. Maddelere ait regresyon değerleri ve t değerlerine Tablo 6'de yer verilmiştir.

Tablo 6
DFA'ya ait Regresyon ve T Değerleri

Maddeler	Regresyon değerleri	t değerleri	Maddeler	Regresyon değerleri	t değerleri
M1	0,63	16,96	M29	0,56	15,77
M2	0,68	17,57	M30	0,56	15,72
M3	0,72	18,77	M31	0,47	14,41
M4	0,70	18,50	M32	0,59	16,69
M5	0,70	16,88	M33	0,66	16,07
M6	0,58	16,61	M34	0,57	12,77
M7	0,72	18,97	M35	0,60	16,15
M8	0,64	17,41	M36	0,57	16,78
M9	0,56	13,62	M37	0,58	16,54
M10	0,49	14,24	M38	0,55	15,54
M11	0,59	14,13	M39	0,58	17,42
M12	0,74	19,22	M40	0,38	10,98
M13	0,72	18,85	M41	0,40	9,88
M14	0,45	10,17	M42	0,34	8,42
M15	0,40	9,10	M43	0,35	11,17
M16	0,45	13,12	M44	0,35	10,68
M17	0,59	10,55	M45	0,36	11,64
M18	0,39	15,46	M46	0,33	10,69
M19	0,36	14,76	M47	0,43	13,32
M20	0,41	14,16	M48	0,46	14,52
M21	0,39	14,10	M49	0,48	14,34
M22	0,52	12,76	M50	0,44	13,66
M23	0,50	10,80	M51	0,42	13,72
M24	0,50	12,25	M52	0,42	13,49
M25	0,54	15,59	M53	0,40	12,80
M26	0,55	17,13	M54	0,45	13,82
M27	0,61	17,30	M55	0,46	13,29
M28	0,62	16,16	M56	0,42	8,06

Tablo 6 incelendiğinde, elde edilen regresyon katsayılarının ve t değerlerinin anlamlı olduğu ve modelin doğrulandığı belirlenmiştir. Araştırma kapsamında geliştirilen EÇYBÖ'nün geçerlik güvenirlik çalışmalarını yürütmek üzere Düzce İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nden alınan izin ardından merkez okulların listeleri temin edilmiştir. Okullar buldukları bölgeye, hitap ettikleri sosyoekonomik ve sosyokültürel özelliklere, okul türüne göre gruplandırılmış, ardından her gruptan rastgele örnekleme yöntemi ile seçilen okullar çalışma grubuna dahil edilmiştir. Belirlenen sekiz okulun müdürleri ve okul öncesi öğretmenleri ile görüşmeler yapılarak araştırma hakkında bilgi verilmiş, gönüllülük esasına bağlı kalarak Erken Çocukluk Yaşam Becerileri Ölçeğinin uygulanmasına izin vermeleri istenmiştir.

Tablo 7

Çalışma Grubuna Dahil Edilen Okulların Çocuk Sayılarına Göre Dağılımı

Uygulama yapılan okul listesi	Uygulama yapılan çocuk sayısı
O1..... Anaokulu	36
O2.....Anaokulu	21
O3.....Anaokulu	34
O4..... Anaokulu	32
O5.....Anaokulu	30
O6.....Anasınıfı	95
O7.....Anasınıfı	45
O8.....Anasınıfı	57
Toplam	350

EÇYBÖ'nin geçerlik güvenirlik çalışması, Düzce il merkezinde bulunan ve Millî Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı okullar arasından rastgele örnekleme yöntemi ile seçilen sekiz okul ile yürütülmüştür. 3 farklı ilköğretim bünyesindeki anasınıfına devam 197 çocuk ve 5 farklı bağımsız anaokullarına devam eden 153 çocuk olmak üzere toplam 350 çocuk geçerlilik güvenirlik çalışmasının örneklemini oluşturmuştur.

Tablo 8

Geçerlilik Güvenilirlik Uygulamalarına Yönelik Çalışma Grubunun Demografi Özellikleri

Demografik Özellikler		n	%
Okul Türü	İlköğretim anasınıfı	125	35,71
	Bağımsız anaokulu	225	64,29
	Toplam	350	100,00
Çocuğun Cinsiyeti	Kız	171	48,86
	Erkek	179	51,14
	Toplam	350	100,00
Çocuğun Yaşı	48-60	180	51,42
	60-72	170	48,58
	Toplam	350	100,00
Anne Yaşı	25 ve altı	6	1,72
	26-40	319	91,14
	41-60	25	7,14
	Toplam	350	100,00
Anne Öğrenim Durumu	İlkokul	43	12,29
	Ortaokul	47	13,43
	Lise	140	40,00
	Üniversite	119	34,00
	Lisans üstü	1	0,28
	Toplam	350	100,00
Babanın Yaşı	25 ve altı	1	0,28
	26-40	304	86,86
	41-60	45	12,86
	Toplam	350	100,00
Baba Öğrenim Durumu	İlkokul	33	9,43
	Ortaokul	30	8,57
	Lise	158	45,14
	Üniversite	117	33,43
	Lisans üstü	12	3,43
	Toplam	350	100,00

Tablo 8 incelendiğinde, EÇYBÖ'nin geçerlilik güvenilirlik uygulamalarına yönelik oluşturulan çalışma grubundaki çocukların %35,71'inin ilkokul bünyesindeki anasınıfına, %64,29'unun ise bağımsız anaokuluna devam ettirdiği görülmektedir. Çocukların %48,86'sının cinsiyeti kız iken, %51,14'erkektir. Yaş gruplarına göre dağılımları incelendiğinde, çocukların %51,4, 48-60 ay, %48,6'nın ise 60-72 aylık

olduğu görülmektedir. Araştırmaya dahil olan çocuklardan %92,21'nin annesi 26-40 yaş grubunda iken, %7,79'nun annesi 41-60 yaş grubundadır. 25 yaş ve altı grubunda olan annelerin oranı ise %1,72'dir. Benzer şekilde babaların %86,8'i 26-40 yaş, ve %12,9'u 41-60 yaş grubundayken babaların sadece %0,28'i 25 yaş ve altı yaş grubundadır. Çocukların anne öğrenim durumları incelendiğinde; %40'ının lise, %34'nün üniversite, %13,43'ünün ortaokul, %12,29'unun ilkokul ve %0,28'inin lisansüstü eğitim mezunu olduğu görülmüştür. Baba öğrenim durumları incelendiğinde, babaların %45,14'ünün lise, %33,43'ünün üniversite, %9,43'ünün ilkokul, %8,57'sinin ortaokul mezunu olduğu görülürken, %3,43'nün ise lisansüstü eğitime sahip olduğu görülmüştür.

Cronbach alfa iç tutarlılık anlamında güvenirlik katsayısının hesaplanması. Ölçek maddelerindeki yanıtların tutarlılık derecesini belirleyebilmek için güvenirlik analizi yapılmaktadır. Güvenirlik analizi Cronbach Alpha katsayısı ve madde-toplam korelasyon katsayısı hesaplanarak belirlenmektedir. Cronbach Alpha (α) katsayısının kabul edilmesi için değerin 0.70 ve üzeri olması gerekmektedir (Evcı ve Aylar, 2017).Yapılan istatistikler sonucunda ölçeğin tek faktörü için güvenirlik katsayısı 0.98 olarak tespit edilmiştir. Tezbaşaran (1997), likert tipi bir ölçekte yeterli sayılabilecek bir güvenirlik katsayısının olabildiğince 1'e yakın olması gerektiğini ifade etmektedir. Bu değer doğrultusunda ölçeğin tamamının güvenirliğinin yüksek düzeyde olduğu kabul edilebilir.

Tablo 9

EÇYBÖ'ine Ait Madde Toplam İstatistikleri

Madde Toplam İstatistikleri				
	Madde			
	Silindiğinde	Madde	Düzeltilmiş	Madde
	Ölçek	Silindiğinde	Madde Toplam	Silindiğinde
	Ortalaması	Ölçek Varyansı	Korelasyonu	Cronbach Alfa
1	222,43	870,199	,739	,978
2	222,46	867,550	,754	,978
3	222,49	864,721	,796	,978
4	222,55	865,658	,790	,978
5	222,60	865,851	,737	,978
6	222,19	872,442	,738	,978
7	222,41	864,599	,802	,978
8	222,36	869,091	,760	,978

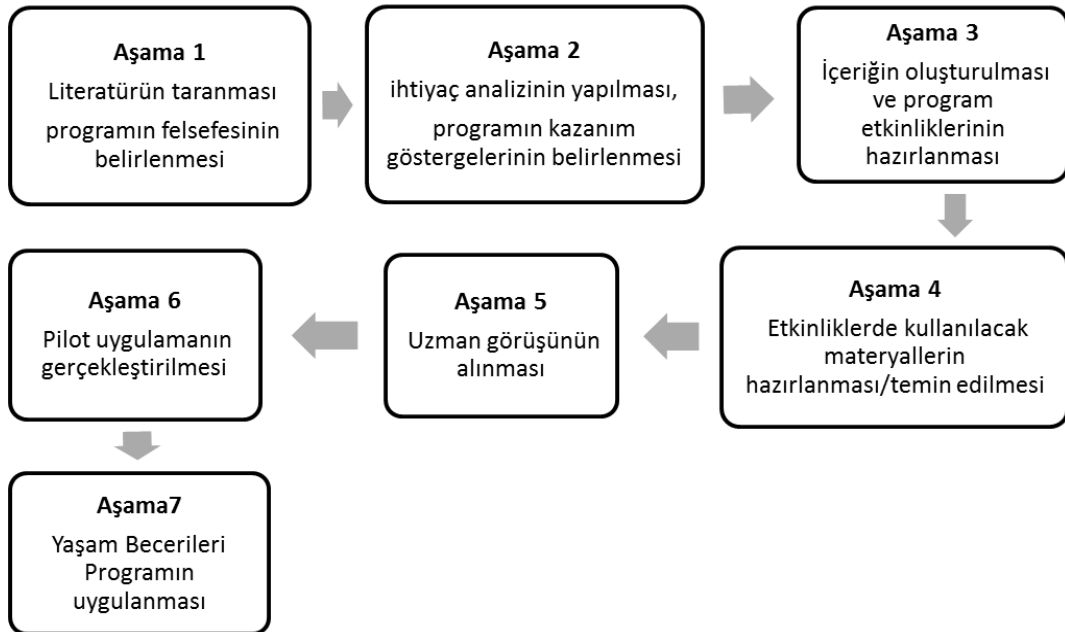
9	222,60	872,562	,653	,978
10	222,21	877,264	,667	,978
11	222,52	870,743	,674	,978
12	222,48	863,437	,809	,978
13	222,42	865,007	,799	,978
14	222,69	879,030	,511	,978
15	222,71	881,600	,469	,979
16	222,70	872,842	,647	,978
17	222,64	875,934	,557	,978
18	222,54	868,473	,706	,978
19	222,38	870,672	,716	,978
20	222,37	870,526	,694	,978
21	222,37	871,512	,690	,978
22	222,43	870,881	,641	,978
23	222,45	879,629	,529	,978
24	222,31	876,506	,589	,978
25	222,17	874,100	,725	,978
26	222,09	874,293	,756	,978
27	222,13	870,449	,764	,978
28	222,34	870,379	,716	,978
29	222,17	874,051	,701	,978
30	222,21	874,227	,693	,978
31	222,03	879,179	,663	,978
32	222,25	872,004	,744	,978
33	222,49	867,947	,719	,978
34	222,77	872,797	,609	,978
35	222,41	871,779	,718	,978
36	222,41	873,663	,735	,978
37	222,49	872,640	,737	,978
38	222,47	874,462	,704	,978
39	222,32	871,486	,783	,978
40	222,26	882,881	,554	,978
41	222,53	882,021	,505	,978
42	222,63	885,139	,442	,979
43	221,98	884,561	,566	,978
44	222,01	884,931	,550	,978
45	221,96	883,844	,591	,978
46	221,94	886,111	,544	,978
47	222,23	880,402	,651	,978
48	222,26	878,753	,686	,978
49	222,16	877,334	,685	,978
50	221,95	879,997	,660	,978

51	221,89	881,132	,658	,978
52	221,91	880,864	,652	,978
53	221,90	882,033	,625	,978
54	221,89	879,299	,664	,978
55	221,95	878,686	,645	,978
56	222,61	880,748	,414	,979

Tablo 9’da görüldüğü üzere EÇYBÖ’nin düzeltilmiş madde toplam korelasyonuna bakıldığında en düşük değer $.41$ olduğu görülmektedir. Düzeltilmiş madde toplam korelasyonlarının $.30$ kestirme puanının üstünde olması önerilmektedir (Field, 2013).

Yapılan madde analizleri sonrasında EÇYBÖ’nin 56 maddeden ve tek boyuttan oluştuğu, yapısında bulunan faktörlerin toplam varyansı $\%47,237$ oranında açıklayabildiği, maddeler arası korelasyonun ve ayırt ediciliğinin yeterli düzeyde olduğu, yapı geçerliği sağanmış bir ölçme aracı olduğu ortaya çıkmıştır.

Yaşam becerileri programının hazırlanması. Araştırmacı tarafından hazırlanan Yaşam Becerileri Programı beş yaş (60-66 aylık) çocukların yaşam becerilerini geliştirmeyi esas almaktadır. Programda, beş yaş çocuklarının gelişim düzeyleri ve özellikleri dikkate alınarak, çocuğun tüm gelişim alanlarının desteklenmesi hedeflenmiştir. Yaşam Becerileri Programının geliştirme aşamaları Şekil 4’te verilmiştir.



Şekil 4. Yaşam Becerileri Programının geliştirme aşamaları

Aşama 1. Literatürün taranması ve yaşam becerileri programının felsefi ve kuramsal temellerinin belirlenmesi. Eğitim, bireyin ve toplumun istek ve ihtiyaçları doğrultusunda belli amaçlara göre bireyin davranışlarında değişiklik oluşturma süreci olarak tanımlanmaktadır. Bu doğrultuda okulların temel görevi, bugünün çocukları yarının yetişkinlerinin, bireysel ve toplumsal yaşamlarına yön veren bilişsel, duyuşsal, devinişsel ve sosyal davranışları için gerekli olan bilgi, beceri, tutum ve değerleri edinmelerini sağlamaktır. Okullar bu görevlerini, bireyin ve toplumun özellikleri ve gereksinimleri dikkate alınarak hazırlanmış eğitim programlarının uygulanmasıyla gerçekleştirmektedir. Eğitim programlarının geliştirilmesi sürecini oluşturan hedeflerin, yöntemin belirlenmesi, uygulamanın nasıl yapılacağı, öğretmenin rolü gibi birçok başlığın belirlenmesi hangi eğitim felsefesinin temel alındığına göre farklılaşmaktadır. Goodland (1984) felsefeyi bir programı geliştirmeye karar vermede başlangıç noktası olduğunu ve programla ilgili sonraki kararlar içinde temel oluşturduğunu belirtmiştir (Demirel, 2015). Bu sebeple geliştirmek istenen Yaşam Becerileri Programının ilk adımı olarak; yaşam becerileri ile ilgili alan yazın araştırması yapılmıştır. Eğitim felsefeleri ve gelişim kuramları incelenerek, düşünceleri ve çalışmaları ile erken çocukluk eğitiminin gelişimine yön vermiş bilim insanlarının görüşleri ve eğitim felsefeleri yaşam becerileri kapsamında incelenerek Yaşam Becerileri Programının dayanağı olan eğitim felsefesi belirlenmeye çalışılmıştır.

Comenius (1592-1670); erken çocuklukta en iyi öğrenmenin duyular yoluyla olduğunu ve ilk çocukluk yıllarında somut ve duylara dayalı bir eğitim verilmesi gerekliliğini savunmakla birlikte doğumdan altı yaşa kadar olan dönemin çocuğun hayatı boyunca ihtiyaç duyacağı tüm becerilerin tohumlarının atıldığı dönem olduğunu ifade etmiştir (Akyol, 2015). Jean Jacques Rousseau (1712-1778), eğitimin amacının çocuklardaki öğrenme isteğini devam etmesini sağlamak ve çocukları toplumun sorumluluk sahibi bireyleri olarak yetiştirmek olduğunu belirtirken, erken çocukluk eğitiminin bedensel etkinlikler ve gerçek yaşam deneyimleri sunarak verilmesi gerektiğini savunmuştur. Maria Montessori (1870-1952) ise, çocuğun bireyselliğini vurgulayan ve çocuk merkezli bir eğitim programı geliştirmiştir. Programında çocuğun günlük yaşamla ilgili beceriler edinmesini amaçlayan “günlük hayatta başarı (pratik yaşam alıştırmaları)” çalışmalarına yer vermiştir. J.Piaget (1896-1980); eğitim programları aracılığı ile çocuklara alternatif

yaşam deneyimleri sunarak düşüncelerinde gelişim sağlanması gerektiğini çocukların doğuştan getirdikleri doğal merakın ortaya çıkarılmasının desteklenmesi gerektiğini vurgulamıştır (Yurdakul, 2011). Eric Erikson (1902-1994); insan kişiliğinin tüm yaşamı boyunca gelişmeye devam ettiğini, yaşamın her döneminin temel bir çatışması olduğunu ve karşılaştığı çatışmaların üstesinden başarıyla gelen bireylerin, diğer dönemleri de daha sağlıklı geçirdiğini savunmuştur (Bayhan & Artan, 2011). Uygun çevresel şartlar ve koşullar sağlandığında, yaşanan başarısızlıkların kişilik gelişimi üzerindeki örseleyici izlerinin silinebileceğini belirtmiştir (Gürses & Kılavuz, 2011).

J. Dewey, gerçek eğitimin, çocuğun içinde yaşadığı hayat şartlarına uymasına yardımcı olması gerektiğini ifade etmiştir. Eğitimin yaşam için bir hazırlık değil, aksine bir yaşam biçimi olduğunu belirten Dewey; çocukların yaşamları için gereken bilgi ve becerileri öğrenmelerini sağlayacak aktivitelerin çocukların günlük yaşamlarından hareketle ve günlük yaşamlarıyla ilişkilendirilerek verilmesi gerektiğini vurgulamıştır (Erdiller, 2010). Dewey, eğitim alanında en önemli temsilcilerinden olduğu pragmatist(faydacı görüş) eğitim anlayışında, çocukların ilgi, ihtiyaç ve tecrübelerinden kopuk bir bilgilendirmenin işe yaramayacağını savunmaktadır. Pragmatist felsefeyi temele alan eğitim program anlayışında, öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarının ön planda tutulduğu, öğrencinin yaparak yaşayarak öğrenmesini sağlayan etkinliklere yer verilmektedir (Tuncel, 2014). Pragmatik felsefi görüşlerini kendine temel alan ilerlemecilik, eğitimin “*yaşama hazırlık değil yaşamın kendisi*” olduğunu savunmaktadır (Demirel, 2015) İlerlemecilik eğitim felsefesinin hedefleri, çocukların işbirliği, dayanışma duygularını, sosyal becerilerini, problem çözme, yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeyi hedef almaktadır. Okul ve yaşamın iç içe olması gerektiğini, öğrenciye yaşamda karşılaşacağı sorunlara yönelik problem durumları sunulması gerektiği ve bu süreçte çocuklara zengin öğrenme yaşantıları sunulması gerektiğini savunmaktadır (Tuncel, 2014). Beceri temelli bir yaklaşım olan yaşam becerileri eğitimi; sosyal bilişsel kuram, problem davranış teorisi, bilişsel problem çözme, sosyal etkileşim teorisi ve çoklu zeka teorisi olmak üzere beş önemli kuramsal çerçeveye dayanmaktadır (Subasree & Nair, 2014). Bu araştırma çerçevesinde hazırlanan Yaşam Becerileri Programı J.Dewey’in ilerlemecilik eğitim felsefesine dayandırılarak oluşturulmuş, çocuk

merkezli, aktif öğrenme, yaparak yaşayarak öğrenmeyi temel alan etkinlik temelli bir programdır.

Aşama 2. Yaşam becerileri programının hazırlanmasına yönelik ihtiyaç analizinin yapılması ve programın kazanım göstergelerinin belirlenmesi.

Eğitim programının felsefi temelleri belirlendikten sonra program hazırlanmasına yönelik ihtiyaçlar belirlenmeye çalışılmıştır. Bu aşamada ihtiyaç belirleme tekniklerinden gözlem, görüşme, literatür tarama, raporları değerlendirme ve mevcut programları inceleme tekniklerinden faydalanılmıştır. İlk olarak yaşam becerileri ile ilgili literatür taraması yapılmış, yürütülen projeler ve hazırlanan eğitim programları incelenmiştir. İkinci adım olarak yaşam becerileri ile ilgili programlar ve standartlar incelenmiştir. Uluslararası alan yazın incelendiğinde; erken çocukluk dönemine yönelik yaşam becerileri ile ilgili bilimsel çalışmaların yanı sıra kurumsal projelerin, programların da olduğu görülmüştür. Yaşam becerileri etkinlik kitaplarının hazırlanmasının yanında erken çocukluk yılları da dahil olmak üzere tüm kademelere yönelik hazırlanan eğitim programları standartlarında yaşam becerilerine “Sağlık ve Yaşam Becerileri” (Healty and Life Skills) başlığıyla yer verildiği görülmektedir. (Health Education Content Standards for California Public Schools; An Introduction To The B.C. Life Skills Program, Life Skills-Based Hygiene Education, Life Skills-Based Education in South Asia, Understanding Skills-Based Health Education & Life Skills, For Kindergatren To Grade 9 Healty And Life Skills Programme, Standart-Based Life Skills Curriculum, Prek-12 Life Skills Curruculum Guide vd.)

Ulaşılan yaşam becerilerine yönelik kaynaklar incelenerek hangi alanlara değinildiği, tüm programların üzerinde durduğu kazanımlar belirlenmiştir. Daha sonra ülkemizde uygulanmakta olan MEB (2013) okul öncesi eğitim programı incelenmiştir. Yaşam becerisi kavramı açıkça geçmese de yaşam becerilerini destekleyen kazanım ve göstergelere yer verildiği görülmektedir. Bu becerilere yönelik kazanımların öz bakım becerilerinin tümünde, sosyal duygusal gelişim alanının büyük çoğunluğunda yer almakla birlikte, dil gelişim, bilişsel gelişim ve az miktarda da motor gelişim alanlarında ilgili kazanımların olduğu görülmüştür. Okul öncesi eğitim programında çocukların yaşam becerilerini destekleyen kazanımların belirlenmesinin ardından bu kazanımlara okul öncesi öğretmenleri tarafından ne düzeyde yer verildiği tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırmacı tarafından Düzce il

merkezindeki 8 bağımsız ana okul ile iki ilkokul bünyesindeki ana sınıflarında Eylül-Ekim-Kasım-Aralık 2017 aylarına ait okul öncesi öğretmenlerinin ele aldığı aylık kazanımlar incelenerek, yaşam becerilerini destekleyen kazanım ve göstergelere ver verme düzeyleri incelenmiştir. İncelemeler doğrultusunda, öğretmenlerinin aylık eğitim planlarını hazırlarken bilişsel, dil ve motor gelişim alanlarına yönelik neredeyse tüm kazanımlara her ay yer verirken, sosyal duygusal alan ve öz bakım becerilerine yönelik kazanımların yeteri düzeyde ele almadıkları görülmüştür. Kendisini ve ailesinin özelliklerini tanıtmaya, farklılıklara saygı gösterme ve başkalarıyla olan sorunlarını çözme, problem durumlarına çözüm üretme, sağlığı ile ilgili önlemler alma, tehlike ve kazalardan korunma gibi çocukların yaşam becerilerinin gelişimi destekleyen kazanımların aylık planlarda çok az sayıda yer aldığı görülmüştür. Yapılan araştırmalar doğrultusunda, Yaşam Becerileri Programının etkinliklerinde kullanılmak üzere, mevcut okul öncesi eğitim programında yer alan kazanım ve göstergeler arasından yaşam becerilerini desteklediği düşünülen kazanımlar ile araştırmacı tarafından oluşturulan ek kazanım ve göstergeler belirlenmiştir. Programın kazanım ve göstergeleri Ekte K'da sunulmuştur.

Aşama 3. Program etkinliklerinin hazırlanması. Yaşam becerileri Programı 60-66 aylık çocukların yaşam becerilerini desteklemek amacıyla geliştirilen program, 12 hafta ve haftada üç gün (Pazartesi- Çarşamba- Cuma) araştırmacı tarafından uygulanmak üzere geliştirilmiştir. Hazırlanan etkinliklerin, uzman görüşüne sunulduktan sonra son şekli verilmiştir.

Etkinlikler, iç ve dış mekânlarda, büyük ve küçük gruplar halinde, bütünleştirilmiş veya tek tek uygulanacak şekilde planlanmıştır. Kazanım, gösterge ve kavramlar eğitim programının uygulanma süreci boyunca farklı etkinliklerle yeniden ele alınmış, böylece kazanımların pekiştirilmesi sağlanmıştır. Etkinliklerin uygulanmasında basitten zora doğru sıra izlenmiş, etkinliklere tüm çocukların aktif katılım sağlamalarına özen gösterilmiştir. Etkinliklerin sonunda çocuklara betimleyici, kazanımlara yönelik, duyuşsal ve kendi yaşamlarıyla ilişkilendirecekleri sorular yöneltilerek etkinliklerin değerlendirilmesi sağlanmıştır. Eğitim Programı kapsamında, çocuğun aktif katılımını sağlayacak, Türkçe, Sanat, Drama, Müzik, Oyun, Fen, Matematik ve Okuma Yazmaya Hazırlık ve alan gezisi etkinliklerine yer verilmiştir.

Bu araştırma kapsamında hazırlanan Yaşam Becerileri Programında Dünya Sağlık Örgütü'nün ön gördüğü 10 temel yaşam becerisi ve bunlara ek olarak sağlık ve güvenlik becerileri temel alınmıştır. Ele alınan yaşam becerileri “Toplumsal Yaşam Becerileri”, “ Kendini Ve Duygularını Yönetme Becerileri”, ve “Sağlıklı Ve Güvenli Yaşam Becerileri” olmak üzere 3 başlıkta gruplanmıştır.



Şekil 5. Yaşam Becerileri Programında ele alınan becerilerin sınıflandırması

Yaşam Becerileri Programı kapsamında desteklenmesi amaçlanan yaşam becerilerine “Toplumsal Yaşam Becerileri” “Kendini ve Duyguları Yönetme Becerileri” ve “Sağlıklı ve Güvenli Yaşam Becerileri” başlıkları altında ele alınan etkinliklerle ulaşılmaya çalışılmıştır.

Sağlıklı ve güvenli yaşam becerileri. Çocuğun ilk yıllarında ve daha sonraki yıllarında sağlıklı bir yaşam sürdürebilmesi için gerekli besinin sağlanması, hastalıklardan ve tehlikelerden korunması ve temizliğinin düzenli olarak uygun şekilde yapılması gerekmektedir. Her çocuk, sağlıklı koşullarda doğup büyüme, yeterli beslenme, her türlü tehlikeden korunma ve eğitim görme hakkına sahiptir (Haktanır, 2011). Bazı ülkelerde çocuğun sağlığı ve gelişimi açısından olumlu gelişmeler olmasına rağmen dünyada pek çok çocuğun çeşitli ihmal ve istismar biçimleriyle karşılaştığı görülmektedir. Birçok çocuk beslenme, bakım ve gözetim yetersizliği nedeniyle yaşamlarını yitirmekte, sakat kalabilmekte ve sağlıklarını kaybedebilmektedir. Kazaya, ihmal ve istismara bağlı çocuk ölümleri ile ilgili medya da sık sık haberler verilmektedir. Bunların yanında çocuklar, zehirlenme, yanma, düşme, kaçırılma ve kaybolma gibi birçok tehlikelerle karşı karşıya kalmaktadır (Halmatov & Halmatov, 2015). Ebeveynlerin her an çocukların yanında olmaları

mümkün değildir. Hiçbir eğitim kurumunda da çocukların her anını gözetim altına mümkün olmamaktadır. Tüm tehlikelere rağmen çocuklar yaşam süreçlerinde kimi zaman evde, okulda sokakta hatta doğada yalnız başlarına kalmak zorunda kalabilirler. Bu nedenle çocuklara sağlık ve güvenlik becerilerinin erken yaşlarda kazandırılması önem arz etmektedir.

Çocuğun güvenliğinin sağlanması ve haklarının korunması; onun ekonomik sömürüye, her türlü tehlikeli işe ve eğitime, sağlığına ve toplumsal gelişmesine zarar verecek durumlardan uzak tutulmasını ve çocuğun bedensel, zihinsel, duygusal, ahlaksal, sosyal, ekonomik ve hukuksal açılardan sağlıklı bir biçimde korunması ve geliştirilmesi içermektedir (Aktürk, 2006). Çocukların kişisel güvenliğini kendilerinin sağlayabilmesi ve istismara ya da kötü muameleye maruz kaldıklarında bunu anlayabilmeyi, bu durumla baş etmeyi ve istenmeyen durumlara karşı “hayır” diyebilmeyi öğrenmeleri onların fiziksel, cinsel ve duygusal açılardan sağlıklı bir birey ve yetişkin olmalarını sağlayacaktır. Çocukların sağlıklı ve güvenli yaşaması için oldukça önem taşıyan bu durumları, yaşamlarının ilk yıllarında öğrenmelerinin sağlanması gerekmektedir (Kenny, 2011).

Bu amaçla geliştirilen Yaşam Becerileri Programı kapsamında, Dünya Sağlık örgütünün belirlediği temel yaşam becerilerine ek olarak sağlık ve güvenlik becerilerine yer verilmiştir. Program kapsamında ele alınan Sağlıklı Ve Güvenli Yaşam Becerileri; başlığı altında toplanan etkinlikler ile; tehlikeli ve güvenli durumları ayırt etme becerisi, kendini ve çevresini tehlikelerden ve kazalardan koruma becerisi, güvenliğini sağlamak için yapabileceklerinin farkında olma ve yardım isteyebileceği kişi ve kurumları tanıma becerisi, kendisi için tanıdık, yabancı ve güvenli kişileri ayırt etme becerisi, cinsel istismar ile ilgili farkındalığa sahip olma ve kendini koruma becerisi, istemediği durumlarda hayır diyebilme ve kendini zorba davranışlardan koruyabilme, sağlıklı ve sağlıklı besinleri ayırt ederek sağlıklı besin tercih edebilme becerisi, beden ve çevre temizliğini bağımsız yapabilme becerisini kazandırılmak amaçlanmıştır.

Kendini ve duygularını yönetme becerileri. Freud, okul öncesi dönem çocuklarının içsel dürtülerinin toplum tarafından kabul gören bir şekilde başa çıkmaları gerektiğini savunmuştur. Çocukların bu dürtülerinden bazıları sevgi, şefkat gibi olumluyken bazıları ise öfke, kızgınlık ve kösteklenme hissi gibi olumsuz duygulardır. Çocuk sosyalleşirken bu olumsuz dürtüleri diğer çocuklara

yansıttığında dışlanabilmektedir (Demir & Çil, 2014). Kişinin kendi kendini kontrol etme durumlarına kızgınlık ve öfke anlarında çatışmalara girmeden duygularını kontrol ederek, ilişkilerini sürdürebilme örnek olarak verilebilir. Bu beceri erken yaşlarda kazandırılması gereken bir beceridir (Menteş, 2007).

Sosyal duygusal açıdan donanımlı bir birey olarak yetişmenin temelinde kendinin ve başkalarının duygularını tanıyabilmek, özdenetim becerilerini kullanarak öfke ile olumlu şekilde baş edebilmek yatmaktadır (Ocak & Arda, 2014). Duygularının farkında olan çocuk kendini daha iyi tanıyarak ifade edebilmektedir. Duygularını anlamak ve ona uygun tepkiler vermek çocuğun kişiliğinin oluşmasında etkili olmaktadır. Böylece, çocuk topluma daha kolay uyum sağlayabilmektedir (Ceylan, 2009). Bu amaçla hazırlanan Yaşam Becerileri Programı kapsamında, “Kendini Ve Duygularını Yönetme Becerileri” başlığındaki etkinliklerde, farklı duyguları ve özelliklerini tanıma, öfke, kızgınlık, üzüntü gibi olumsuz duygularla kendine ve çevresine zarar vermeden başa çıkabilmek, yaşadığı stres durumlarının üstesinden gelebilme gibi becerilerinin desteklenmesi amaçlanmıştır.

Toplumsal yaşam becerileri. Eğitimin temel amaçlarından bir tanesi çocuklara günlük hayatlarında ise yarayacak, hayatlarını kolaylaştıracak, kendilerini geliştirmelerini sağlayacak beceriler kazandırmaktır. Eğitim alanında son yıllarda yapılan araştırmalarda, bireyler arası ilişkiler, bilinçlilik, karar verme ve problem çözme becerileri gibi karmaşık alanları içeren duyuşsal alanın incelendiği görülmektedir. Etkili karar verme stratejileri ve problem çözme becerilerini geliştirme, eğitimde önemli konulardır (Güçray, 1998). Günlük yaşam içerisinde sık sık belirsizlik durumlarıyla karşılaşmak mümkündür. Böyle durumlarda bireyin sağlıklı kararlar vermesi beklenir. Karar verme davranışının ortaya çıktığı durumlar, geleceğe yönelik tahminlerde bulunmayı, iki ya da daha fazla alternatif arasından en iyisini seçmeyi ya da kısıtlı bilgilere dayanarak akıl yürütmeyi beraberinde getirmektedir (Kokdemir, 2003). Özgür ve bağımsız bir birey olmak karar verme sorumluluğunu taşımak ve bu sorumluluğu iyi bir şekilde yerine getirmekle mümkün olabilir (Çakmakcı & Özabacı, 2013).

Yaşadığımız dünyanın karmaşıklığı çocukları çözümlenmesi gereken problemlerle sık sık karşı karşıya getirdiğinden dolayı problem çözmeyi öğrenme erken çocukluk eğitiminin en kritik noktasını oluşturmaktadır (Aydoğan,2010). Çocukların, okul öncesi dönemden itibaren problem çözme yeteneklerinin

geliştirilmesi, gerçek yaşama uyum sağlama açısından çok önemlidir. Problemler, çocuklara kendi tarzları ile keşfetme olanağı verirken, yeni kazanılacak davranışlar ile deneyimler arasında bir denge kurulmasına yardımcı olur (Zembat, Unutkan, 2005). Problem çözme becerisi bireyin ve grubun, içinde yaşadığı çevreye uyum sağlamasına yardım eder. Bu nedenle bireyler yaşadıkları çevreye etkin uyum sağlayabilmek için problem çözmeyi öğrenmek durumundadır (Senemoğlu, 2005).

Çocuklar okul öncesi eğitime yeni başladıkları dönemde, enerjik, meraklı, özgün, olayları sorgulayıcı yapıdadır. Ancak bu özellikleri yavaş yavaş kaybolmaya başlamaktadır (Lipman, 2003). Bono'ya göre çocuklar eğitim hayatlarının ilk yıllarında özgün ve yaratıcı düşünebilmelerine karşılık öğrenim hayatları süresince bu yetenekleri gerilemektedir. Bu noktada önemli olan erken harekete geçilerek çocukların bu yeteneklerinin köreltilmemesi aksine bu özellikleri destekleyici eğitim olanaklarının sunulmasıdır (Gür, Koçak, & Demircan, 2016)

Wallace (2002) düşünme eğitime erken yaşlarda başlamanın önemini vurgulamaktadır. Düşünmeye yönelik çalışmalar sırasında her çocuk kendi kapasitesine uygun katılım gösterebilmekte, düşünmeye yönelik becerilerini sergileyebilmekte ve olaylara ilişkin sebep-sonuç ilişkilerini açığa çıkarabilmektedir. Bu, çocukların özgüveninin desteklenmesine katkıda bulunmaktadır (Ritchhart, 2015). Bruner (1965) çocuklara uygun şekilde sunulduğu takdirde çocukların hemen her şeyi herhangi bir yaşta öğrenebileceğini savunmaktadır. Ancak başlangıçta sorgulama becerilerinin geliştirilmesine yönelik desteğe ihtiyaç duyacaklarını ifade eder (Gür, Koçak & Demircan, 2016). Erken yaşlarda düşünme becerilerinin desteklenmesi ile sorgulama, eleştirme, alternatif önerme, kuşkuyla yaklaşma, doğruluğu test etme ve tutarlılık gibi hem bilgi bakımından hem de ahlak ve kişilik bakımından çocukların gelişimi desteklenmiş olacaktır. (Mutlu & Aktan, 2011). Erken yaşlarda duygu ve düşüncelerini açıkça söyleyebilen, bir arkadaş grubuna rahatça girebilen çocuklar yetiştirmek, onların ilerleyen yaşlarda rahat iletişim kuran bireyler olmalarının temellerini oluşturabilir. (Önder, Dağal & Şanlı, 2015). Özellikle empati yeteneği gelişmiş çocuklar daha uyumlu, daha anlayışlı görüntü sergilerken sağlıklı sosyal ilişkiler kurma düzeyleri daha yüksektir.

Hazırlanan Yaşam Becerileri Programında Toplumsal Yaşam Becerileri; başlığı altında toplanan etkinlikler ile; kendisi, ailesi ve kültürü ile ilgili özelliklerin farkında olma, duygu ve düşüncelerini uygun yolla ifade edebilme, içinde bulunduğu

gruba ve ortama karşı sorumluluklarını yerine getirme, karşılaştığı sorunların üstesinden gelmeye çalışma, karar verebilme ve aldığı kararların sonuçlarını kabul edebilme, hatayı kabul etme ve telafi edebilmeye çalışma, haklarını koruma, gerekli durumda yardım etme ve yardım isteyebilme, her türlü farklılığı karşı saygı duyma, arkadaşları ve ailesi ile olumlu iletişim kurabilme ve günlük yaşamında karşılaşılabileceği önemli işaretleri tanıma becerilerinin kazandırılması amaçlanmıştır.

Aşama 4. Etkinliklerde kullanılacak materyallerin hazırlanması/temin edilmesi. Program etkinliklerinin hazırlanmasının ardından, etkinleri yönelik gerekli olan materyaller belirlenerek, materyallerin temini ve geliştirilme süreci yürütülmüştür.

Aşama 5. Uzman görüşünün alınması. Eğitim programının kapsam geçerliliğinin sağlanması için hazırlanan etkinlik örnekleri program geliştirme uzmanı, çocuk gelişimi ve okul öncesi eğitimi alanından beş öğretim üyesi, iki okul öncesi öğretmeni olmak üzere toplam 8 alan uzmanına gönderilmiştir. Uzmanlardan Yaşam Becerileri Programı ile ilgili olarak; etkinliklerin kazanımları karşılaması ve gelişim düzeyine uygunluk yönünden görüş bildirmeleri, etkinlikler üzerinde öneri ve düzeltmelerde bulunmaları istenmiştir. Uzman grubundan gelen görüş ve öneriler doğrultusunda Yaşam Becerileri Programı üzerinde gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Yedek etkinlikler ile birlikte toplamda 57 etkinlik ile Yaşam Becerileri Programı hazırlanmıştır.

Aşama 6. Programının pilot uygulamasının yapılması. Uzman görüşleri doğrultusunda düzenlenen eğitim programının pilot uygulaması yapılmıştır. Pilot uygulama, çalışma grubunu oluşturan bağımsız anaokulunun araştırmaya dahil edilmeyen 60-66 ay grubu sınıflarından birinde iki hafta boyunca haftada üç gün süreyle uygulanmıştır. Etkinlikler arasından kur'a yoluyla seçilen ikisi "Sağlık Ve Güvenlik Becerileri", ikisi "Kendini ve duygularını yönetme" ve ikisi "Toplumsal Yaşam Becerilerine" yönelik olmak üzere toplamda altı etkinlik uygulaması gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulama ile etkinliklere ayrılacak sürenin belirlenmesi, uygulama sırasında karşılaşılabilecek zorlukların tespiti, eğitim materyallerinin uygunluğu ve kullanımı ve eğitim durumlarına çocukların ilgisi hakkında bilgi edinilmesi amaçlanmıştır. Pilot uygulama sonunda etkinliklere 30-40 dakika ayrılması gerektiği anlaşılmıştır. Bütünleştirilmiş etkinliklerde sürenin 45 dakikayı

bulduğu, tek tek planlanan etkinliklerde ise 30 dakika sürdüğü gözlenmiştir. Beklenmeyen bir durum karşısında öğrenme sürecinin aksamaması için etkinliklerde kullanılacak materyallerin çocuk sayısından fazla sayıda bulundurulmasının önemli olduğu gözlenmiştir. Alan gezilerinde, bireysel etkinliklerin uygulanmasında sınıf öğretmenine veya yardımcı öğretmene ihtiyaç duyulduğu anlaşılmıştır. Bununla birlikte etkinliklerin çocukların gelişim düzeylerine uygun olduğu ve etkinliklere çocukların istekli ve aktif katılım sağladıkları gözlenmiştir.

Aşama 7. Yaşam becerileri programının uygulanması. Verilerin toplanmasından önce araştırmanın etik açıdan uygunluğunu belirlemek amacıyla Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonu'ndan gerekli onay alınmıştır. Daha sonra belirlenen okullarda "Erken Çocukluk Yaşam Becerileri Ölçeği" "Marmara Sosyal Duygusal Uyum Ölçeği (5 yaş)" "Demoulin Çocuklar için Benlik Algı Testi (5-6 yaş)" ve Yaşam Becerileri Programının uygulanabilmesi için Düzce İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden resmi izin alınmıştır. Gerekli izinlerin alınmasından sonra çalışma grubunu oluşturan bağımsız anaokulunun müdür ve öğretmenleri ile görüşülerek gönüllük ilkesi gereğince programın uygulanabilmesi için görüşleri ve izinleri alınmış, programın amacı, süresi, öğrenme süreçleri ve uygulama süresince yapılması planlanan etkinliklere ilişkin bilgiler paylaşılmıştır. 6 Şubat 2018 tarihinde deney grubunu oluşturan beş yaş grubu çocukların devam ettiği sınıfının ailelerinin katılımıyla program tanıtım toplantısı yapılmıştır. Düzenlenen toplantıda araştırmanın amacı, önemi, yaşam becerileri ve erken çocukluk döneminde yaşam becerilerinin desteklenmesinin önemi, eğitim programının uygulama aşamaları hakkında bilgiler verilmiştir. Deney grubuna 12 haftalık Yaşam Becerileri Programı ile ön test-son test ve izlem testleri uygulanırken, kontrol gruplarına sadece ön test ve son test uygulanacağı, bu sınıflarda normal eğitim akışlarının devam edeceği açıklanmıştır. Ailelere "Çocuk-Veli Gönüllü Katılım Formu" dağıtılarak çocuklarının eğitim programından faydalanmasına, etkinlik uygulamasında çocuklarının fotoğraflarının ve videolarının çekilmesine ile gerekli ölçeklerin uygulanmasına izin veren ailelerin formu doldurması istenmiştir. Tüm ailelerin katılımında bulunmaya gönüllü olmasıyla bütün çocuklar programa dahil edilmiştir.

Yaşam Becerileri programı 12 Şubat 2018 tarihi ile 4 Mayıs 2018 tarihleri arasında Pazartesi Çarşamba ve Cuma günleri öğleden sonra uygulanmıştır.

Programın başlamasından bir hafta önce çocukların araştırmacıya alışması amacıyla, araştırmacı deney grubunun sınıfına konuk olarak katılım sağlamış, etkinliklerde öğretmen ile birlikte görev almıştır. Programın başında deney grubu sınıflarının ailelerinin programın uygulanmasına karşı gösterdikleri ilgili ve programda yapılan etkinliklere ilişkin bilgi almakta istekli olmaları sebebiyle bir iletişim ağı grubu oluşturulmuştur. Program süresince her etkinlik sonrasında ailelere bu grup üzerinden o gün yapılan etkinliklerin amacı, yapılan çalışmalar ve etkinliklere ilişkin fotoğraflar ve aile katılım etkinlikleri paylaşılmıştır. Program etkinkileri araştırmacı tarafından uygulanırken, öğretmenlerde sınıflarda kalarak gerekli durumlarda araştırmacıya yardımcı olmuştur.

Programın ilk haftasında; öncelikle tanışma oyunları oynanmış ardından çocukların kendileri, aileleri, yaşadıkları çevreye yönelik farkındalıklarını destekleyecek etkinlikler uygulanmıştır. Tanışma ve alışma etkinliklerinin ardından programın ikinci günü çocuklarla hazine avı oyunu oynanmıştır. Oyunun ardından çocuklarla “hazine” sözcüğünün anlamı üzerinde sohbet edilerek en değerli hazinenin hayatta yaşamlarını kolaylaştıracak, onlara yardımcı olacak bilgilerin sahip olunan aile ve arkadaşların olduğu vurgulanmıştır. Etkinlik sonunda çocukların her birine klasör dağıtılarak, bu klasörlerin onların etkinliklerini, deneyimlerini, bilgilerini saklayacakları “Yaşam rehberleri” olacakları anlatılarak çocukların yaşam rehberlerini diledikleri gibi süslemelerine fırsat verilmiştir. Eğitim programının portfolyosu niteliğinde olan bu yaşam rehberlerine, çocuklar program süresinde yapılan etkinlikleri, uygulama resimlerini istedikleri gibi düzenleyerek yerleştirmiştir. Birinci hafta ele alınan etkinliklerle çocukların yaşam becerilerinden öz farkındalık, empati, iletişim, yaratıcı düşünme becerilerinin desteklenmesi amaçlanmıştır.

Programın ikinci haftasında; sınıfa amigurumi tekniği (örgü bebek) ile yapılan oyuncak bir kız bebek sınıfa getirilerek, Bahar’ın şehre yeni taşındıkları, okulda ilk günü olduğu bu sebeple hiç arkadaşının olmadığını ve buna çok üzöldüğü anlatılarak çocukların tek tek oyuncak bebekle tanışmaları sağlanmıştır. Ardından okula başladıkları ilk günlerde neler hissettiklerini sorularak o günlere ilişkin duygu ve düşüncelerini arkadaşları ile paylaşmalarına fırsat verilmiştir. Çocuklarla arkadaşlık üzerine sohbet edilerek, yeni arkadaşlar edinebilmesi için Bahara önerilerde bulunmaları, iyi bir arkadaş olabilmek için nelere dikkat etmesi gerektiğini hakkındaki düşüncelerini paylaşmaları istenmiştir. Arkadaşlığın önemi ve

arkadaşlarla ilişkilerimizde dikkat edilmesi gerekenlere yönelik etkinliklerin tamamlanmasından sonra çocuklarla farklılıklar üzerine etkinlikler yapılarak, kendilerinin ailelerinden arkadaşlarından farklı ve benzer özelliklerini fark etmeleri amaçlanmıştır. Türkçe dil etkinliğinde paylaşılan “Ama bu balığın parmakları var” isimli kitap ile her canlının diğerlerinden farklı boy, kilo, ten ve göz renkleri, farklı saçları olduğu, yeteneklerinin ve yapabildiklerinin değişebileceğine dikkat çekilmeye çalışılmıştır. Ardından “sizce sadece bize özel olan, aynısının başka kimse de olmadığı özelliklerimiz var mı?” sorusu yöneltilerek insanların parmak izlerinin ve doğduklarında kendilerine verilen kimlik numaralarının bir tek kendilerine özel olduğu ve başka kimseninkiyle aynı olmadığı ifade edilmiştir. Sonrasında çocuklara nüfus kimlikleri ve parmak izleri, özellikleri, önemleri, nerelerde kullanıldığı uygulanan etkinlikler ile ele alınmıştır. Çocuklara farklı nüfus kimliği, öğrenci kimliği gibi çeşitli kimlik göstererek incelemeleri sağlanmıştır. Nüfus kimlerini toplumsal yaşamda yanında taşımanın önemi anlatıldıktan sonra çocuklarla birlikte kimlik kartları hazırlanmıştır. Kimlik kartlarının fotoğraf kısmına çocuklar kendilerini çizerken eğitimci tarafından üzerlerine isimleri, temsili bir kimlik numarası ve sınıfları yazılmış ardından arkasına çocukların parmak izi alınmıştır. Hep birlikte hazırlanan kimlik kartı yakalarına takılarak eğitim programı süresince her gün yanlarında getirme sorumluluğu verilmiştir. Toplumsal yaşamda bireyleri diğerlerinden ayıran özellikler ve ortak benzerliklere dikkat çekmeyi amaçlayan etkinliklerin ardından çocuklardan gözlerini kapatarak dünyada yaşayan herkesin birbirinin aynısı olduğunu hayal etmeleri ve ardından “herkesin tıpa tıp aynı olduğu bir dünya” çizmeleri istenmiştir. Her çocuk resmini paylaştıktan sonra herkesin aynı görüldüğü, birbirinin aynı özellikleri olduğu bir dünyada yaşamın nasıl olabileceği üzerine konuşulmuştur. İkinci hafta ele alınan bu etkinlikler ile çocukların öz farkındalık, empati, kişilerarası ilişki, duygularını yönetme, problem çözme ve yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimi desteklenmeye çalışılmıştır.

Programın üçüncü haftasında, yaşanılan şehir ve ülkeyi tanımaya yönelik etkinlikler uygulanmıştır. Bu etkinlik kapsamında önce Düzce ilinin kültürel, tarihi ve doğal özelliklerini ele alan etkinlikler ardından da Türkiye’ye ait özelliklerin ele alındığı etkinlikler uygulanmıştır. Bu etkinlikler kapsamında, dünya da farklı ülkelerin, ülkemizde de farklı şehirlerin olduğu, buralarda kendilerinden daha farklı özelliklere ve kültüre sahip olan insanların yaşadığı, dünyayı tüm insan ve canlılar

ile paylaştığımız vurgulanmaya çalışılmıştır. Ülkeleri tanıtan etkinlikler ele alınırken, her ülkenin kendine özel bir bayrağı olduğu belirtilmiş ardından Türk bayrağı ve diğer ülke bayrakları incelenmiştir. Daha sonra çocuklara “Sınıfımız sadece çocukların yaşadığı bir ülke olsaydı sizce bayrağı nasıl olurdu? sorusu yönetilerek çocukların düşünmelerine ve hayal ettikleri bayrakları tasarlamalarına fırsat verilmiştir. Tüm çocukların bayraklarını tasarlaması bittikten sonra bayraklar masalarda sergilenerek çocuklardan en çok beğendikleri bayrağı oylamaları istenmiştir. Her çocuğun oyunu kullanmasının ardından en çok oy alan bayrak çocuk ülkesinin bayrağı seçilerek sınıfın kapısına asılmıştır. Haftanın son etkinlik gününde üç hafta sürecinde ele alınan “benzerlikler ve farklılıklar” kavramlarının tamamlayıcı olan saygı kavramına yönelik etkinlikler uygulanmıştır. Etkinliklerde dil, renk, fiziki özellikler, kültürel farklılıklara saygının yanında, düşüncelere, isteklere saygıda pekiştirilmeye çalışılmıştır. Bu hafta ele alınan etkinliklerle çocukların öz farkındalık, empati, yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme karar verme, kişilerarası ilişki becerilerinin desteklenmesi amaçlanmıştır.

Programın dördüncü haftasında; sağlıklı ve güvenli yaşam becerilerine yönelik etkinlikler uygulamalarına başlanmıştır. İlk olarak vücudumuz, organlarımız işlevleri ve onların sağlığını korumak adına dikkat edilmesi gerekenler fen, oyun, sanat, matematik ve okuma yazmaya hazırlık gibi çeşitlik etkinlik türleri ile ele alınmıştır. Bu etkinliklerde bedensel engellilere ve farklı fiziki özelliklere de değinilmiştir. Haftanın son etkinlik gününde temizliğin sağlığın korunması ve toplumsal yaşamdaki önemi üzerine etkinlikler uygulanmıştır. Dördüncü hafta ele alınan etkinliklerle öz farkındalık, empati, kişilerarası ilişki, problem çözme becerilerinin gelişimini desteklemek amaçlanmıştır.

Programın beşinci haftasında, sağlıklı beslenmenin önemine yönelik etkinlik uygulamaları yapılmıştır. Besin türleri çocukların gelişimlerine olan katkıları, dengeli beslenmenin önemi fen, matematik, sanat, müzik, Türkçe dil ve oyun etkinlikleri ile ele alınmıştır. Ayrıca besin türlerinin tanıtıldığı etkinlik günü ailelerden sebze, meyve, kuru yemiş türlerinden göndermeleri istenmiştir. Çocuklarla besinler tek tek incelenerek, benzerlikleri, farklılıkları gözlemlenmiş, özelliklerine göre gruplamalar yapılmıştır. Ardından her çocuğa tabak, çatal ve bıçak dağıtılarak kendilerine sağlıklı tabaklar hazırlayarak birlikte yemeleri sağlanmıştır. Bu hafta ele alınan etkinliklerle çocukların sağlıklı beslenmeye yönelik farkındalıkları geliştirilirken aynı zamanda

empati, karar verme, iletişim, eleştirel düşünme ve problem çözme becerileri desteklenmeye çalışılmıştır.

Programın altıncı haftasında, duygularını yönetme becerilerine yönelik etkinlikler uygulanmıştır. Bu kapsamda öncelikle olarak farklı duygu durumlarını tanımaya yönelik etkinlikler yapılmıştır. Ardından mutluluk ve mutsuzluk üzerine farklı etkinlikler uygulanmıştır. Öykü neden ağlıyor? İsimli Türkçe dil etkinliğinin ardından yetişkinleri ve çocukları mutlu ve mutsuz hissettiren olaylar, davranışlar ve sözlere yönelik etkinlikler uygulanmıştır. Daha sonra bu duygularla başa çıkmanın yolları üzerine etkinlikler gerçekleştirilmiştir. Bu hafta ele alınan beceriler ile, duyguları yönetme, iletişim, kişilerarası ilişki, eleştirel düşünme becerileri desteklenmeye çalışılmıştır.

Programın yedinci haftasında, duygulara yönelik etkinliklerin ele alınmasına devam edilmiştir. “Hiç hata yapmayan kız” hikayesi ile herkesin hata yapabildiğini önemli olanın hatalarını kabul ederek telafi edebilmek olduğunu etkinlikler aracılığı ile çocuklara aktarılmaya çalışılmıştır. “Sizce kalp kırılır mı? Bir kalp nasıl kırılabilir? soruları ile çocukların kalp kırıklığı üzerine düşüncelerine ve düşüncelerini ifade etmelerine fırsat verilmiştir. Daha sonra “gönül alma” ve kalbi tamir etmek üzerine etkinlikler uygulanmıştır. Son olarak çocuklara kartona çizilmiş ve çizgilerinin üzerine delgeçler ile delikler açılmış kalpler dağıtılmıştır. Her bir çocuğa iğne ve iplik dağıtılarak deliklerinden diledikleri şekilde ipi geçirerek kalbi dikmeleri istenmiştir. Yedinci haftanın ikinci gününde evde, okulda, yaşanan çevredeki sorumluluklara, kuralların var olma nedenleri ile kurallara uymanın gerekliliği üzerine çeşitli etkinlikler yürütülmüştür. Haftanın son etkinlik gününde günlük yaşamda kullanılan işaretleri ve anlamlarına yönelik etkinlikler uygulanmıştır. Trafik levhası, uyarı levhaları, durak, hastane, wc, acil çıkış gibi farklı işaret ve levhalar tanıtılmıştır. Çocuklarla önce okullarındaki işaretleri bulma oyunu oynanmıştır. Okulun içinde gezilerek hangi işaretlerin olduğu tespit edilmiştir. Ardından çocuklara çeşitli uyarı işaretlerinin olduğu kağıt ve kalem dağıtılmıştır. Eğitimci ve sınıf öğretmeni eşliğinde çocuklarla okulun dışına çıkılarak yakın çevreye gezi düzenlenmiş çocuklardan etraflarında gördükleri işaretleri ellerindeki kağıtta bulmaları istenmiştir. Bu gezi boyunca çocuklarla okul levhası, durak levhası, yaya geçidi levhası, ölüm tehdidi uyarı levhası görülmüştür. Yedinci hafta uygulanan etkinlikler ile, duyguları

yönetme, empati, kişilerarası ilişki, öz farkındalık, yaratıcı düşünme becerileri desteklenmeye çalışılmıştır.

Programın sekizinci haftasında, sağlıklı ve güvenli yaşam becerilerinin güvenlik kavramına yönelik etkinliklere yer verilmiştir. Haftanın ilk etkinlik gününde tehlikeli olabilecek eşyaları tanıtmaya yönelik etkinlikler yapılmıştır. Bu etkinlikler kapsamında eğitimci sınıfa eli sargılı girerek çocukların dikkatlerini çekmeye çalışmıştır. Çocuklardan ne olduğuna yönelik tahminde bulunmaları istenmiştir. Eğitimci dikkatli davranmadığı için elinde küçük bir kesiğe neden olduğunu anlattıktan sonra üzerine tehlike uyarı işareti, içine de çeşitli kesici ve delici aletleri koyduğu kutuyu çocuklardan bulmalarını istemiştir. Sınıfa getirilen bıçak, makas, tornavida, çivi, iğne, testere gibi aletlerin çocukların incelemelerine ve öğretmen kontrolünde kullanmalarına izin verilmiştir. Evlerde bulunan elektrikli eşyalara ve kullanımlara yönelik etkinlikler yürütülmüştür. Sınıfa pansuman malzemeleri getirilerek düşme, kesilme, yaralanma gibi durumlarda çocukların yapabilecekleri basit pansuman uygulamalarına yönelik etkinlikler gerçekleştirilmiş çocukların birbirlerine pansuman yapmalarına fırsat sağlanmıştır. Bir diğer gün çocuklara tuz, şeker, beyaz toz deterjan, bonibon ve renkli ilaçların olduğu tabaklar gösterilerek hangilerinin şeker, hangilerinin ilaç, hangilerinin tuz hangisinin deterjan ya da şeker olduğunu bakarak ayırt etmeleri istenmiştir. Bu etkinlikler ile çocuklara zehirlenmelere yönelik dikkat etmeleri gereken noktalar aktarılmaya çalışılmıştır. Etkinliklerin ardından çeşitli kaza durumları ve kazalardan korunmayı ele alan etkinlik uygulamaları yapılmıştır. Çocuklara sağlıkları ve güvenlikleri tehlikede olduğu zaman yardım isteyebilecekleri acil çağrı merkezinin numaralarını ve yardım isterken nelere dikkat etmeleri konusunda bilgilendirmeye yönelik etkinlikler uygulanmıştır. Okula afet ve acil durum teknikleri davet edilerek okulun bahçesinde yetkili tarafından küçük bir yangın çıkarılarak söndürme tatbikatı yapılmıştır. Haftanın son gününde doğal afetler ile ilgili etkinlik yürütülmüştür. Düzce birinci bölge deprem bölgesidir ve 1999 yılında gerçekleşen Bolu depreminde maalesef büyük can ve mal kaybı yaşanmış çok sayıda kişi enkaz altına kalmıştır. Her yıl küçük şiddetlerde de olsa sarsıntılar yaşanmaktadır. Çocukların yaşadıkları sarsıntıların ne olduğunu, deprem anında ne yapmaları gerektiğini bilerek yetişmeleri oldukça önemlidir. Bu sebeple Düzce Üniversitesi'nde doktor öğretim üyesi olarak görev yapan bir inşaat mühendisi okula davet edilmiştir. Sınıfa büyük

bir apartman maketinden oluşan deprem simülasyonu kurulmuştur. Farklı şiddetlerde sarsıntı verilerek depremin apartmanı nasıl salladığı gözlemlenmiştir. Ardından konuk misafir tarafından çocuklara deprem anında nasıl saklanabilecekleri ve yapabilecekleri hakkında uygulamalar yapılmıştır. Sekizin hafta yürütülen etkinliklerde çocuklara karar karar verme, problem çözüme, iletişim ve duyguları ve stresle başa çıkma becerileri desteklenmeye çalışılmıştır.

Programın dokuzuncu haftasında, kaybolmaya yönelik etkinliklere yer verilmiştir. İlk hafta sınıfa getirilen bahar isimli örgü bebek çocuklar fark etmeden okulun bahçesindeki salıncağa konmuştur. Eğitimci Türkçe dil etkinliğine geçerken çocuklar “bugünkü hikayemizi size Baharla birlikte okumak istiyorum ama Baharı göremedim sınıfta, sizler nerede olduğunu biliyor musunuz?” diyerek çocukların dikkatini bebeğe çekmiş, çocuklarla birlikte önce sınıfta sonra okul içinde bebek aranmıştır. Daha sonra okulun bahçesine çıkılarak çocukların salıncaktaki bebeği bulmalarına fırsat verilmiştir bebek alınarak sınıfa döndükten sonra kayıp bebeği bulamadıklarında neler hissettikleri üzerine sohbet edilmiştir. Eğitimci haber vermeden öğretmenin ya da ailenin yanından ayrılmanın doğru olmadığını vurguladıktan sonra “Eğer bir gün kaybolursam” adlı bütünleştirilmiş etkinlik uygulanmıştır. Bu etkinlikte çocuklarla yapılan Türkçe dil, drama ve sanat etkinlikleri ile kaybolmaları durumunda güvenlikleri için nelere dikkat etmeleri ve kimlerden yardım istemeleri gerektiği aktarılmaya çalışılmıştır. “Ben herkesle gitmem ki” ve “En güvenli araba babamın ki” etkinlikleri ile çocuklara tanımadıkları insanlarla gitmemeleri, tanıdıkları insanlar ile de anne ve babaları ile konuştukları takdirde gitmeleri gerektiğinin önemi anlatılmaya çalışılmıştır. Korkumu yenebilirim etkinliği ile çocuklarla korkmak ve korku ile başa çıkabilmenin yollarına yönelik etkinlikler uygulanmıştır Bu etkinlikler ile çocuklara onlar için tanıdık- yabancı, ve güvenli insanları ayırt etmeleri ve istekleri dışında bir yere götürülmek istediklerinde neler yapacaklarına yönelik bilgiler kazandırılmak amaçlanmıştır. Bu amaçlar doğrultusunda yapılan, drama, oyun, Türkçe dil ve sanat etkinlikleri ile aynı zamanda çocukların duygu ve stresini kontrol edebilme, karar verme, kişiler arası ilişki, problem çözüme, empati becerilerini desteklenmeye çalışılmıştır.

Programın onuncu haftasında, çocuklara cinsel istismardan korunmaya yönelik farkındalık kazanmak amacıyla çeşitli etkinliklere yer verilmiştir. Bu etkinlikler kapsamında, özel bölgeler, iyi dokunuş, kötü dokunuş, iyi sır kötü sirlara

yönelik Türkçe dil, drama, okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri yapılmıştır. Bu etkinlikler ile aynı zaman da çocukların öz farkındalık, duygu ve stres yönetim, karar verme, eleştirel düşünme, kişilerarası ilişki ve iletişim becerilerinin gelişimi desteklenmeye çalışılmıştır.

Programın on birinci haftasında öfke kontrolü sağlamaya ve sabırlı davranış gösterebilmeye yönelik etkinlikler uygulanmıştır. Bu etkinliklerle çocuklara olumsuz duygularını kendilerine ve başkalarına zarar vermeden kontrol edebilmeleri, isteklerini erteleyebilmeyi, sıralarını bekleyebilmeyi kazandırma amaçlanmıştır. Bu amaçlar doğrultusunda yapılan etkinlikler ile aynı zamanda iletişim, kişilerarası ilişki, problem çözme, öz farkındalık, empati, duygu ve stresini kontrol etme becerilerini desteklemeye çalışılmıştır.

Programın son haftası olan on ikinci haftada, çocuklara enerji tasarrufu ve tutumluluk üzerine etkinlikler yapılmıştır. Geri dönüşüm, doğal yaşam kaynaklarının dikkatli kullanımının önemine dikkat çekilmeye çalışılmıştır. Haftanın ikinci günü çocuklara Türk lirası ve farklı para birimleri tanıtılarak, paranın kullanım alanları ve sahip olunan paraları kullanırken dikkat edilmesi gerekenlere yönelik farkındalık kazandırılmak istenmiştir. Farklı para birimleri incelendikten sonra çocuklardan kendi paralarını tasarlamaları istenmiştir. O gün yapılacak etkinlikler hakkında aileler bir gün önce bilgilendirilerek çocuklarına 5 lira vermeleri istenmiştir. İlk alışveriş adlı hikayenin paylaşımıyla alışverişe giderken neler yapıldığı, çalışanlara nasıl iletişim kurulması gerektiği, paranın nasıl harcanması gerektiği konularında sohbet edilerek fikirler paylaşılmıştır ardından minik pazarcılar drama etkinliği ile çocukların satıcı ve müşterileri canlandırmalarına fırsat verilmiştir. Ardından eğitimci her çocuğa hazırladığı alışveriş listelerini dağıtarak, sınıf öğretmenin de katılımıyla okulun yakınında bulunan market ve manava alışveriş yapmaya gidilmiştir. Çocukların alışveriş listelerinde resmi bulunan ürünleri market ve manav reyonlarında bularak alışverişlerini kendilerinin tamamlamalarına rehberlik edilmiştir. Programın son günü düzenlenen kapanış etkinliğinde aileler ve okul yönetimi sınıfa davet edilmiştir. Eğitimci tarafından 12 haftalık eğitim programı sürecini anlatan bir sunum yapılmıştır. Sunumun ardından çocuklar aileleri birlikte yaşam rehberlerini inceleyerek, program süresince yaptıkları etkinlikleri, edindikleri bilgileri ve anılarını aileleri ile paylaşmış ve böylece yaşam becerileri programı tamamlanmıştır.

Yaşam becerileri programı kapsamında belirtilen etkinliklerin yanında program süresince her gün çocuklar ile dışarı çıkılarak açık havada oynamalarına fırsat verilmiştir. Ayrıca uygulama sınıfına geçici yaşam merkezi kurulmuş, araştırmacı tarafından her uygulama günü etkinlik öncesinde o hafta ele alınacak becerilere ve etkinliklere yönelik materyaller, kitap ve afişler getirilerek çocukların ilgileri merkeze yönlendirilmiştir.

Verilerin Toplanması

Ön test uygulamalarının yapılması. 2017-2018 Eğitim Öğretim yılı bahar döneminin başladığı 5-9 Şubat tarihleri arasında ön test uygulaması yapılmıştır. “Erken Çocukluk Yaşam Becerileri Ölçeği” “Marmara Sosyal Duygusal Uyum Ölçeğinin” doldurulması, anasınıfı öğretmenleri tarafından her çocuk için doldurulmuştur. İki ölçeğin tek bir çocuk için uygulaması yaklaşık 7-8 dakika sürmüştür. “Demoulin Çocuklar için Benlik Algı Testi” ise araştırmacı tarafından çocuklarla bire bir, dikkatlerinin dağılmasına neden olacak faktörlerin bulunmadığı sessiz bir odada yapılmıştır. Testin bir çocuk için uygulanma süresi çocukların performansına göre değişmekle birlikte ortalama olarak 10 dakika sürmüştür. Çocuklara ve ailelerine ilişkin kişisel bilgi formu çocukların kişisel bilgilerinin yer aldığı dosyalarından alınarak doldurulmuştur.

Son test ve izleme testlerinin yapılması. 4 Mayıs 2018 Cuma günü programın son etkinliğinin uygulanmasından sonra 07-08-09 Mayıs 2018 tarihleri arasında kontrol ve deney gruplarına Erken Çocukluk Yaşam Becerileri Ölçeği, Demoulin Çocuklar için Benlik Algısı Ölçeği ve Marmara Sosyal Duygusal Uyum Ölçekleri uygulanmıştır. Son test uygulamalarından 4 hafta sonra 4-5-6- Haziran 2018 tarihlerinde sadece deney grubuna üç ölçek yeniden uygulanarak programın kalıcılığı test edilmeye çalışılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan çocukların 2018-2019 eğitim öğretim yılında ilkokula başlayacaktır. Çocukların yaşamlarında gerçekleşecek bu geçiş ve yeni döneme uyumlarının kolay olması amacıyla ailelerden de bu konuda gelen talepler doğrultusunda eğitim programının ve veri toplama araçlarının uygulanması tamamlandıktan sonra deney ve kontrol grubu çocukların ailelerine “ilkokula geçiş süreci ve ilkokula uyum” konularında anaokulunda küçük bir eğitim semineri verilmiştir.

Verilerin Analizi

Bu çalışmada elde edilen veriler lisanlı SPSS 21 paket programı ile analiz edilmiştir. Araştırmada, çocuk ve aileye ilişkin demografik bilgilerin betimlenmesinde; frekans (f) ve yüzde (%) kullanılmıştır. Verilerin analizinde öncelikle, ön-test, son test ve izleme testi puanlarının, karşılaştırma yapılacak her bir gruba göre normal dağılım gösterip göstermediği araştırılmıştır. Verilere ilişkin normallik testleri Shapiro-Wilk testi aracılığı ile analiz edilmiştir. İkili gruplar arasındaki farklılıklar incelenirken normal dağılım göstermeyen değişkenlerin analizinde Mann Whitney U testinden yararlanılmıştır. Normal dağılım göstermeyen bağımlı değişkenler arasındaki farklılık ise Wilcoxon Testi ile incelenmiştir. Sonuçlar yorumlanırken anlamlılık düzeyi olarak 0,05 kullanılmış olup; $p < 0,05$ olması durumunda anlamlı bir farklılığın olduğu, $p > 0,05$ olması durumunda ise anlamlı bir farklılığın olmadığı belirtilmiştir.

Bölüm 4

Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmacı tarafından hazırlanan Yaşam Becerileri Programının, çocukların yaşam becerileri, benlik algı ve sosyal duygusal uyum düzeyleri üzerindeki etkisini ortaya koymak amacıyla, alt problemler doğrultusunda elde edilen bulgulara ve bulgulara ilişkin yorumlara yer verilmiştir. Yaşam becerileri programının çocukların yaşam becerileri, benlik algı ile sosyal duygusal uyum düzeylerine olan etkisini ortaya koymak amacıyla öncelikle deney ve kontrol grupların ön test puan ortalamaları karşılaştırılarak grupların denkliği incelenmiştir. Daha sonra deney ve kontrol gruplarının kendi içlerinde yaşam becerileri, benlik algı ve sosyal duygusal uyum düzeyleri ön test, son test ve izleme test puanları ile karşılaştırılmıştır. Son olarak deney ve kontrol grubu çocukların sahip oldukları yaşam becerileri düzeyi ile benlik algısı ve sosyal duygusal uyum düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir.

Yaşam becerileri programı uygulanmadan önce deney ve kontrol gruplarının yaşam becerileri, benlik algı ve sosyal duygusal uyum düzeyleri arasında istatistiksel bir farklılığın var olup olmadığı incelenmiştir. Böylece deney ve kontrol grubun denklik düzeyi ortaya konmaya çalışılmıştır.

Tablo 10

Deney ve Kontrol Gruplarının EÇYBÖ Ön Test Puan Karşılaştırmalarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonucu

	Grup								Mann-Whitney U Testi	U	
		n	X	Median	Min.	Max.	ss	Sıra ort.	z		P
EÇYBÖ	Deney	22	4,02	3,96	3,48	4,61	,30	17,86	140	-1,8	0,071
	Kontrol	19	4,17	4,23	3,41	4,57	,31	24,63			
	Toplam	41	4,09	4,09	3,41	4,61	,31				

*p<0.05

Uygulaması yapılacak erken çocukluk yaşam becerileri eğitim programının etkisini ortaya koyabilmek amacıyla, eğitim programının uygulanmasından önce deney ve kontrol gruplarına erken çocukluk yaşam becerileri ölçeği uygulanarak ön test puanlarına ilişkin, Mann Whitney U Testi sonucu Tablo 6 da sunulmuştur. Elde edilen bulgular incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarının Erken Çocukluk Yaşam

Becerileri Ölçeği ön test puan ortalamaları arasında, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir ($U= 140$, $z= -1.8$; $p>0,05$). Yapılan analiz sonucunda grupların yaşam beceri düzeylerinin birbirine yakın olduğu, yaşam beceri düzeylerinde gerçekleşecek farklılıkların deney ve kontrol gruplarına uygulanacak işlemlere bağlı olduğu söylenebilir.

Tablo 11

Deney ve Kontrol Gruplarının Demoulin Çocuklar İçin Benlik Algısı Ölçeği Ön Test Puan Karşılaştırmalarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonucu

Demoulin Çocuklar İçin Benlik Algısı Testi	Grup	n	x	Median	Min	Max	ss	Sıra ort.	Mann-Whitney U testi		
									U	z	p
Ön Test - Öz Yeterlilik Alt Boyut	Deney	22	36,59	37,50	27,00	42,00	3,90	21,57	196,05	-0,328	0,743
	Kontrol	19	36,53	37,00	29,00	42,00	3,41	20,34			
	Toplam	41	36,56	37,00	27,00	42,00	3,63				
Ön Test - Öz Saygı Alt Boyut	Deney	22	40,05	40,50	35,00	43,00	2,52	20,59	200	-0,238	0,812
	Kontrol	19	40,00	41,00	32,00	43,00	3,07	21,47			
	Toplam	41	40,02	41,00	32,00	43,00	2,75				
Ön Test - Benlik Algısı Toplam	Deney	22	76,64	77,50	62,00	85,00	5,85	20,95	208	-0,026	0,979
	Kontrol	19	76,53	78,00	63,00	83,00	5,66	21,05			
	Toplam	41	76,59	78,00	62,00	85,00	5,69				

* $p<0.05$

Uygulaması yapılacak Yaşam Becerileri Programının, çocukların benlik algı düzeyleri üzerindeki etkisini tespit edebilmek amacıyla erken çocukluk yaşam becerileri eğitim programı öncesinde deney ve kontrol grubuna Demoulin Çocuklar için Benlik Algısı Testi uygulanmıştır. Grupların ön test puan ortalamalarına ilişkin Mann Whitney U Testi Sonucu Tablo 7’de gösterilmiştir. Bulgular incelendiğinde, deney ve kontrol grubunun Demoulin Benlik Algısı Ölçeği ön test toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olmadığı tespit edilmiştir ($U=208$, $z=-0,026$ $p>0.05$). Yapılan analiz sonucunda grupların benlik algı düzeylerinin birbirine yakın olduğu, benlik algı düzeylerinde gerçekleşecek farklılıkların deney ve kontrol gruplarına uygulanacak işlemlere bağlı olduğu söylenebilir.

Tablo 12

Deney ve Kontrol Gruplarının Marmara Sosyal-Duygusal Uyum Ölçeği Ön Test Puan Karşılaştırmalarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonucu

Marmara Sosyal-Duygusal Uyum Ölçeği	Grup	n	X	Median	Min	Max	ss	Sıra ort.	Mann-Whitney U testi		
									U	z	p
Ön Test-Sosyal Yaşamın Gereklerine Uygun Davranma	Deney	22	22,41	22,00	16,00	27,00	2,61	14,59	68	-1,7	0,052
	Kontrol	19	25,47	26,00	22,00	27,00	1,68	28,42			
	Toplam	41	23,83	24,00	16,00	27,00	2,69				
Ön Test-Sosyal Duruma Uygun Tepki Verme	Deney	22	10,23	10,50	7,00	12,00	1,15	17,70	136,5	-1,65	0,051
	Kontrol	19	10,84	11,00	8,00	12,00	1,01	24,82			
	Toplam	41	10,51	11,00	7,00	12,00	1,12				
Ön Test-Akranlarla Etkileşim	Deney	22	7,23	7,00	4,00	9,00	1,45	16,89	118,5	-1,4	0,053
	Kontrol	19	8,32	9,00	6,00	9,00	1,11	25,76			
	Toplam	41	7,73	8,00	4,00	9,00	1,40				
Ön Test-Sosyal Çevreye Pozitif Yaklaşma	Deney	22	8,59	9,00	6,00	9,00	,73	20,68	202	-0,231	0,818
	Kontrol	19	8,53	9,00	5,00	9,00	1,02	21,37			
	Toplam	41	8,56	9,00	5,00	9,00	,87				
Ön Test-Sosyal Duyum Ölçeği Toplam	Deney	22	48,45	48,00	43,00	53,00	3,07	14,16	58,5	-1,9	0,059
	Kontrol	19	53,16	54,00	43,00	57,00	3,66	28,92			
	Toplam	41	50,63	51,00	43,00	57,00	4,07				

*p<0.05

Uygulaması yapılacak Yaşam Becerileri Programının, çocukların sosyal duygusal uyum düzeyleri üzerindeki etkisini ortaya koyabilmek amacıyla, deney ve kontrol gruplara erken çocukluk yaşam becerileri eğitim programı öncesinde Marmara Sosyal-Duygusal Uyum Ölçeği uygulanmıştır. İki grubun ön test puan ortalamaları Mann Whitney U testi ile değerlendirilerek Tablo 8’de sunulmuştur. Elde edilen bulgular incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarının Sosyal-Duygusal Uyum Ölçeği ön test toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılığın bulunmadığı görülmüştür ($U=58,5$, $z= -1.9$; $p>0.05$). Bu bulgular sonucunda deney ve kontrol gruplarının erken çocukluk yaşam becerileri eğitim programı öncesinde sosyal duygusal uyum düzeylerinin birbirine yakın olduğu, gerçekleşecek farklılık üzerinde gruplara uygulanacak işlemlerin etkili olacağı söylenebilir.

Erken Çocukluk Yaşam Becerileri Ölçeği, Marmara Sosyal Duygusal Uyum Ölçeği ve Demoulin Çocuklar İçin Benlik Algısı Ölçeği ön test puan ortalamalarının incelenmesi sonucunda, deney ve kontrol gruplarının erken çocukluk yaşam

becerileri eğitim programı öncesinde, yaşam beceri düzeyleri, sosyal duygusal uyum düzeyleri ile benlik algı düzeylerinin birbirine yakın olduğu görülürken, üç farklı alanda gerçekleşecek farklılıklar üzerinde uygulaması yapılacak olan yaşam becerileri programının etkili olabileceği söylenebilir

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Deney ve kontrol grubunun erken çocukluk yaşam becerileri ölçeği ön test-son test ve izlem testi puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını tespit edebilmek amacıyla yapılan Wilcoxon Testi sonuçları Tablo 13, 14 ve 15 de sunulmuştur.

Tablo 13

Deney Grubunun EÇYBÖ Ön Test -Son Test ve Son Test-İzlem Testi Puan Ortalamalarının Farklılığına İlişkin Wilcoxon Testi Sonucu

	Deney Grubu					Wilcoxon İşaret testi		
	n	X	Median	Min	Max	Ss	z	p
Erken Çocukluk Yaşam Becerileri Ölçeği Ön Test Ortalama	22	4,02	3,96	3,48	4,61	,30	-4,10	,000
Erken Çocukluk Yaşam Becerileri Ölçeği Son Test Ortalama	22	4,49	4,57	3,86	4,82	,25		
Erken Çocukluk Yaşam Becerileri Ölçeği Son Test Ortalama	22	4,49	4,57	3,86	4,82	,25	-4,11	,000
Erken Çocukluk Yaşam Becerileri Ölçeği İzlem Testi Ortalama	22	4,75	4,85	4,29	4,98	,20		

*p<0.01

Deney grubunun EÇYBÖ ön test -son test ve son test-izlem testi puan ortalamaları Tablo 9'de sunulmuştur. Tablo 13 incelendiğinde; deney grubunda, EÇYBÖ ön test puanı ortalaması ile son test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir (z= -4,10; p<0,05). Elde edilen farklılığın son test lehine olduğu, EÇYBÖ son test puan ortalamalarının (X=4,49) ön test puan ortalamalarına (X=4,02) göre anlamlı derecede yüksek olduğu görülmektedir. Deney grubunun, EÇYBÖ son test puan ortalaması (X=4,49) ile izlem test puan

ortalamları ($X=4,75$) karşılaştırıldığında ise, iki testin ortalamaları arasında izlem test puanları lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunduğu görülmüştür. ($z=-4,11$; $p<0,05$). Elde edilen sonuçlar doğrultusunda uygulaması yapılan yaşam becerileri programının çocukların yaşam beceri düzeylerine olumlu katkı sağladığı, programın etkisinin kalıcılığını koruduğu söylenebilir.

Tablo 14

Kontrol Grubun EÇYBÖ Ön Test ve Son Test Puan Ortalamalarının Farklılığına İlişkin Wilcoxon Testi Sonucu

	n	X	Kontrol			Ss	Wilcoxon İşaret Testi	
			Median	Min	Max		z	p
Erken Çocukluk Yaşam Becerileri Ölçeği Ön Test Ortalama	19	4,17	4,23	3,41	4,57	,31	-3,50	,000
Erken Çocukluk Yaşam Becerileri Ölçeği Son Test Ortalama	19	4,37	4,38	3,70	4,66	,25		

* $p<0,01$

Kontrol grubunu oluşturan çocukların EÇYBÖ puan ortalamalarına ilişkin Wilcoxon Testi sonuçları Tablo 14'te sunulmuştur. Tablo incelendiğinde, kontrol grubu çocuklarının EÇYBÖ ön test puan ortalamaları ($X=4,17$) ile son test puan ortalamaları ($X=4,37$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunduğu görülmektedir ($z= -3,50$; $p<0,05$). Kontrol grubu çocuklarının da deney grubunu oluşturan çocuklar gibi EÇYBÖ son test puan ortalamaları daha yüksek bulunmuştur. Bu sonuca göre, mevcut okul öncesi eğitim programı doğrultusunda verilen eğitimin de çocukların yaşam becerileri üzerinde olumlu katkı sağladığı söylenebilir. Elde edilen bulguların ardından deney ve kontrol gruplarının EÇYBÖ'den aldıkları puanlar arasındaki artış düzeyi karşılaştırılmıştır. Fark puanlarına ilişkin bulgular Tablo 15'te sunulmuştur.

Tablo 15

Yaşam Becerileri Düzeyi Fark Puanları ile Gruplar Arasındaki Farklılığa İlişkin Mann Whitney U Testi Sonucu

		Grup							Mann-Whitney U testi		
		n	X	Median	Min	Max	Ss	Sıra ort.	U	z	p
Yaşam becerileri fark puanı	Deney	22	0,46	0,44	0,05	0,83	0,21	27,52			
	Kontrol	19	0,19	0,16	-0,03	0,55	0,17	13,45	65,5	-3,7	0,0001
	Toplam	41	0,34	0,32	0-,03	0,83	0,23				

*p<0.01

Deney ve kontrol gruplarının EÇYBÖ ön test ve son test puan ortalamaları arasındaki farkın karşılaştırması Tablo 15'te gösterilmiştir. Elde edilen bulgular incelendiğinde yaşam becerileri fark puanları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($U=65,5$, $z=-3,7$; $p<0,05$). Bu sonuca göre yaşam becerileri programı sonrasında deney grubunun yaşam becerileri düzeyindeki artışın ($x=0,46$), mevcut okul öncesi eğitim programına devam eden kontrol grubunun yaşam beceri düzeylerindeki puan artışından ($x=0,19$) anlamlı derecede yüksek olduğu görülmüştür. Elde edilen bu sonuç doğrultusunda, okul öncesi eğitim programının çocukların yaşam becerilerinin gelişimini desteklediği, fakat mevcut okul öncesi eğitim programı ile yaşam becerilerine yönelik hazırlanan programın bir arada kullanılmasının çocukların yaşam beceri düzeylerinde daha yüksek ve kalıcı bir etki sağladığı söylenebilir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Deney ve kontrol grubu çocukların Demoulin Çocuklar İçin Benlik Algı Testi ön test son test ve izlem testi puanlarının karşılaştırmalarına ilişkin sonuçlar Tablo 16 ve Tablo 17'de sunulmuştur.

Tablo 16

Deney grubunda, Demoulin Çocuklar için Benlik Algısı Ölçeği Ön Test-Son Test ve İzlem Testi Puan Ortalamalarının Farklılığa İlişkin Wilcoxon Testi Sonucu

	n	X	Deney				Ss	Wilcoxon İşaret testi	
			Median	Minimum	Maximum	z		p	
Ön Test - Öz Yeterlilik Alt Boyut	22	36,59	37,50	27,00	42,00	3,90	-2,2	0,025*	
Son Test - Öz Yeterlilik Alt Boyut	22	38,41	39,00	30,00	42,00	2,94			
Son Test - Öz Yeterlilik Alt Boyut	22	38,41	39,00	30,00	42,00	2,94	-0,255	0,799	
İzlem Testi - Öz Yeterlilik Alt Boyut	22	38,36	39,00	35,00	42,00	2,13			
Ön Test - Öz Saygı Alt Boyut	22	40,05	40,50	35,00	43,00	2,52	-3,22	0,001*	
Son Test - Öz Saygı Alt Boyut	22	42,05	43,00	37,00	45,00	1,76			
Son Test - Öz Saygı Alt Boyut	22	42,05	43,00	37,00	45,00	1,76	-1,46	0,142	
İzlem Testi - Öz Saygı Alt Boyut	22	41,55	42,50	37,00	45,00	2,36			
Ön Test - Benlik Algısı Toplam	22	76,64	77,50	62,00	85,00	5,85	-3,02	0,002*	
Son Test - Benlik Algısı Toplam	22	80,45	81,50	69,00	87,00	4,14			
Son Test - Benlik Algısı Toplam	22	80,45	81,50	69,00	87,00	4,14	-0,981	0,327	
İzlem Testi - Benlik Algısı Toplam	22	79,91	81,50	72,00	85,00	4,15			

*p<0.05

Deney grubu çocukların Demoulin Çocuklar İçin Benlik Algısı ön test son test ve izlem testleri Tablo 16'da sunulmuştur. Tablo incelendiğinde deney grubunun benlik algı testinin öz yeterlilik alt boyutunda ön test ve son test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunduğu ($z=-2,2$; $p<0,05$), son test

puan ortalamalarının ($x=38,41$) ön test puan ortalamalarından ($x=36,59$) anlamlı derecede yüksek olduğu görülmektedir. Benzer şekilde deney grubunun öz saygı alt boyutu ön test ve son test puan ortalamaları arasında da istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunduğu görülürken ($z=-3,22$; $p<0,05$), son test puan ortalamalarının ($x=42,05$) ön test puan ortalamalarından ($x=40,05$) daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Deney grubunda benlik algısı testi toplam puan ortalamaları incelendiğinde, ön test ve son test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ($z=-3,02$; $p<0,05$). Demoulin Çocuklar için Benlik Algısı Testi son test puan ortalamalarının ($x=80,45$) ön test toplam puan ortalamalarından ($x=76,64$) anlamlı derecede yüksek olduğu görülmüştür. Elde edilen bu bulgular doğrultusunda deney grubuna uygulanan erken çocukluk yaşam becerileri eğitim programının çocukların benlik algı düzeylerine olumlu katkı sağladığı söylenebilir. Deney grubunun Demoulin Çocuklar İçin Benlik Algısı Testi son test ve izlem testi puan ortalamaları incelendiğinde ise, öz yeterlilik ve öz saygı alt boyutları ile benlik algısı toplam puanlarının son test ($x=80,45$) ve izlem test puan ortalamaları ($x=79,91$) arasında, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir ($z = -0,327$; $p>0.05$). Elde edilen bu bulgular doğrultusunda uygulaması yapılan erken çocukluk eğitim programının çocukların benlik algı düzeyleri üzerinde yarattığı olumlu katkının kalıcılığını koruduğu söylenebilir.

Tablo 17

Kontrol Grubunun Demoulin Çocuklar İçin Benlik Algısı Ölçeği Ön Test Ve Son Test Puan Ortalamalarının Farklılığına İlişkin Wilcoxon Testi Sonucu

	n	X	Kontrol			SS	Wilcoxon İşaret testi	
			Median	Minimum	Maximum		z	p
Ön Test - Öz Yeterlilik Alt Boyut	19	36,53	37,00	29,00	42,00	3,41	-0,49	0,624
Son Test - Öz Yeterlilik Alt Boyut	19	36,16	36,00	31,00	40,00	2,79		
Ön Test - Öz Saygı Alt Boyut	19	40,00	41,00	32,00	43,00	3,07	-0,675	0,501
Son Test - Öz Saygı Alt Boyut	19	40,32	41,00	34,00	43,00	2,26		
Ön Test - Benlik Algısı Toplam	19	76,53	78,00	63,00	83,00	5,66	-0,252	0,801

Son Test - Benlik Algısı	19	76,47	77,00	66,00	83,00	4,45
Toplam						

p<0,05

Kontrol grubunda, Demoulin Benlik Algısı Ölçeği ön test ve son test puan ortalamalarının karşılaştırmalarına ilişkin Wilcoxon Testi Sonucu Tablo 17 'de sunulmuştur. Tablo 17 incelendiğinde kontrol grubunda öz yeterlilik alt boyutunun ön test puan ortalamaları ($x=36,53$) ve son test puan ortalamaları ($x=36,16$) arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık görülmemektedir ($z=-0,49$; $p>0,05$). Öz saygı altı boyutunun ön test puan ortalamaları ve son test puan ortalamaları arasında da istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamakla birlikte ($z=-0,675$; $p>0,05$), son test puan ortalamalarının ($x=40,32$) ön test puan ortalamalarına ($x=40,00$) oranla daha yüksek olduğu görülmektedir. Kontrol grubunun Benlik Demoulin Çocuklar için Benlik Algısı Testi toplam puanlarına bakıldığında ön test puan ortalamaları ($x=76,53$) ve son test puan ortalamaları ($x=76,47$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın oluşmadığı ($z=-0,252$; $p>0,05$) tespit edilmiştir. Bu bulgular doğrultusunda araştırma süresince kontrol grubuna uygulanan okul öncesi eğitim programının kontrol grubu çocukların benlik algı düzeylerinde anlamlı bir farklılık yaratmadığı söylenebilir.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Deney ve kontrol gruplarının Marmara Sosyal Duygusal Uyum Ölçeği ön test, son test ve izlem testi puan ortalamalarını belirlemek amacıyla yapılan Wilcoxon Testi sonucuna yönelik bulgular Tablo 18 ve Tablo 19 de sunulmuştur.

Tablo 18

Deney Grubunun Marmara Sosyal Duygusal Uyum Ölçeği Ön Test Son Test ve İzlem Testi Puan Ortalamalarının Farklılığına İlişkin Wilcoxon Testi Sonucu

	n	x	Deney			Ss	Wilcoxon İşaret testi	
			Median	Min	Max		z	p
Ön Test- Sosyal Yaşamın Gereklerine Uygun Davranma	22	22,41	22,00	16,00	27,00	2,61	-3,9	0,0001
Son Test- Sosyal Yaşamın Gereklerine Uygun Davranma	22	25,55	26,00	21,00	27,00	1,57		
Son Test- Sosyal Yaşamın Gereklerine Uygun Davranma	22	25,55	26,00	21,00	27,00	1,57	-2,7	0,006
İzleme Testi- Sosyal Yaşamın Gereklerine Uygun Davranma	22	27,86	27,00	22,00	45,00	5,68		
Ön Test- Sosyal Duruma Uygun Tepki Verme	22	10,23	10,50	7,00	12,00	1,15	-3,09	0,002
Son Test- Sosyal Duruma Uygun Tepki Verme	22	10,23	11,00	8,00	12,00	1,05		
Son Test- Sosyal Duruma Uygun Tepki Verme	22	11,05	11,00	8,00	12,00	1,05	-3,07	0,002
İzleme Testi- Sosyal Duruma Uygun Tepki Verme	22	12,45	12,00	10,00	20,00	2,52		
Ön Test-Akranlarla Etkileşim	22	7,23	7,00	4,00	9,00	1,45	-1,33	0,182
Son Test-Akranlarla Etkileşim	22	7,55	8,00	6,00	9,00	,96		
Son Test-Akranlarla Etkileşim	22	7,55	8,00	6,00	9,00	,96	-3,204	0,001
İzleme Testi-Akranlarla Etkileşim	22	8,91	9,00	6,00	15,00	2,20		

Ön Test-Sosyal Çevreye Pozitif Yaklaşma	22	8,59	9,00	6,00	9,00	,73		
							-0,687	0,492
Son Test-Sosyal Çevreye Pozitif Yaklaşma	22	8,68	9,00	6,00	9,00	,72		
Son Test-Sosyal Çevreye Pozitif Yaklaşma	22	8,68	9,00	6,00	9,00	,72		
							-2,23	0,026
İzleme Testi-Sosyal Çevreye Pozitif Yaklaşma	22	9,50	9,00	8,00	15,00	1,79		
Ön Test-Sosyal Duygusal Uyum Ölçeği Toplam	22	48,45	48,00	43,00	53,00	3,07		
							-3,9	0,0001
Son Test-Sosyal Duygusal Uyum Ölçeği Toplam	22	52,82	53,00	45,00	56,00	2,79		
Son Test-Sosyal Duygusal Uyum Ölçeği Toplam	22	52,82	53,00	45,00	56,00	2,79		
							-3,6	0,0001
İzleme Testi-Sosyal Duygusal Uyum Ölçeği Toplam	22	58,73	56,00	50,00	95,00	11,92		

p<0,01

Deney Grubunun, ön test son test ve izlem testi sonuçlarına ilişkin Marmara Sosyal Duygusal Uyum Ölçeği Wilcoxon Testi Sonucu Tablo 18’de gösterilmektedir. Tablo 18 incelendiğinde sosyal yaşamın gereklerine uygun davranma alt boyutunun ön test puan ortalamaları ($x=22,41$) ve son test puan ortalamaları ($x=25,55$) arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu görülmüştür ($z=-3,9$; $p<0,005$). Benzer şekilde sosyal duruma uygun tepki verme alt boyutunun ön test puan ortalamaları ($x=10,23$) ve son test puan ortalamaları ($x=10,23$) arasında da son test lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılığın elde edildiği görülmektedir. ($z=-3,09$; $p<0,05$). Bununla birlikte, akranlarla etkileşim alt boyutunun ön test puan ortalamaları ($x=7,23$) ve son test puan ortalamaları ($x=7,55$) arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık görülmemektedir ($z=-1,33$, $p>0,05$). Sosyal çevreye pozitif yaklaşma alt boyutlarının puan ortalamaları incelendiğinde ön test puan ortalamalarının ($x=8,59$) ve son test puan ortalamaları ($x=8,68$) arasında da istatistiksel olarak anlamlı farklılığın oluşmadığı tespit edilmiştir ($z=-0,687$ $p>0,05$). Marmara Sosyal Duygusal Uyum Ölçeği toplam ön test ve son test puan

ortalamları karşılaştırıldığında; son test puan ortalamalarının ($x=52,82$) ön test puan ortalamalarından ($x=48,45$) anlamlı derecede yüksek olduğu görülmektedir ($z=-3,9$; $p<0.05$). Elde edilen bu bulgular ışığında, erken çocukluk yaşam becerileri eğitimi programının deney grubu çocuklarının sosyal duygusal uyum düzeyleri üzerinde olumlu katkı sağladığı söylenebilir. Deney grubunun Marmara Sosyal Duygusal Uyum Ölçeği son test ve izlem testi puan ortalamaları karşılaştırıldığında, sosyal yaşamın gereklerine uygun davranma, sosyal duruma uygun tepki verme ve akranlarla etkileşim alt boyutları arasında anlamlı bir farklılığın elde edildiği ($p<0.05$), bu alt boyutların izlem testi puanlarının son test puanlarından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte sosyal çevreye pozitif yaklaşma alt boyutunun son test ve izlem testi puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir ($p>0.05$). Marmara Sosyal Duygusal Uyum Ölçeği toplam test puanlarının son test ve izlem test sonuçları karşılaştırıldığında, izlem testi puan ortalamaları lehine anlamlı bir farklılığın oluştuğu ($p<0.05$), izlem test puan ortalamalarının son test ortalamalarından daha yüksek olduğu görülmüştür.

Tablo 19

Kontrol Grubunda, Değişkenler Arasındaki Farklılığa İlişkin Sosyal Duygusal Uyum Ölçeği Wilcoxon Testi Sonucu

	n	Mean	Kontrol			Ss	Wilcoxon İşaret testi	
			Median	Min	Max		z	p
Ön Test-Sosyal Yaşamın Gereklerine Uygun Davranma	19	25,47	26,00	22,00	27,00	1,68	-0,058	0,954
Son Test-Sosyal Yaşamın Gereklerine Uygun Davranma	19	25,47	26,00	23,00	27,00	1,17		
Ön Test-Sosyal Duruma Uygun Tepki Verme	19	10,84	11,00	8,00	12,00	1,01	-1,5	0,132
Son Test-Sosyal Duruma Uygun Tepki Verme	19	11,11	11,00	8,00	12,00	1,05		
Ön Test-Akranlarla Etkileşim	19	8,32	9,00	6,00	9,00	1,11	-1,2	0,206
Son Test-Akranlarla Etkileşim	19	8,53	9,00	6,00	9,00	,84		

Ön Test-Sosyal Çevreye Pozitif Yaklaşma	19	8,53	9,00	5,00	9,00	1,02	-1,13	0,257
Son Test-Sosyal Çevreye Pozitif Yaklaşma	19	8,74	9,00	8,00	9,00	,45		
Ön Test-Sosyal Duygusal Uyum Ölçeği Toplam	19	53,16	54,00	43,00	57,00	3,66	-1,5	0,123
Son Test-Sosyal Duygusal Uyum Ölçeği Toplam	19	53,84	55,00	48,00	57,00	2,27		

p<0,05

Kontrol grubunun Sosyal Duygusal Uyum Ölçeği ön test ve son test puan karşılaştırmalarına yönelik Wilcoxon Testi Sonucu Tablo 19'de sunulmuştur. Tablo 19 incelendiğinde, kontrol grubunda Marmara Sosyal Duygusal Uyum Ölçeğinin alt boyutlarının ile toplam puan ön test ve son test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p>0,05$). Elde edilen bu sonuç doğrultusunda, araştırma süresince kontrol grubunda uygulanan okul öncesi eğitim programının, kontrol grubu çocukların sosyal duygusal uyum düzeyleri üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmadığı söylenebilir.

Bölüm 5

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu bölümde elde edilen bulgular doğrultusunda araştırmanın sonuçları özetlenmiş, bulgularla ilgili değerlendirmelere yer verilerek, araştırmaya ve uygulamaya yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Sonuçlar

Bu araştırmanın amacı çocuklara yönelik hazırlanan Yaşam Becerileri Programının beş yaş çocuklarının yaşam becerileri, benlik algı düzeyleri ile sosyal duygusal uyum düzeylerine etkisini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda 12 hafta süreyle uygulanan Yaşam Becerileri Programının çocukların yaşam becerileri, benlik algıları ve sosyal duygusal uyumları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Yapılan analizler doğrultusunda elde edilen sonuçlar aşağıda paylaşılmıştır.

Yaşam Becerileri Programının etkisi araştırmacı tarafından geliştirilen EÇYBÖ'nün deney ve kontrol gruplarına ön test son test ve izlem testleri uygulanarak incelenmiştir. Yaşam Becerileri Programının uygulandığı deney grubu çocuklarının EÇYBÖ ön test ve son test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Deney grubu çocukların EÇYBÖ son test puan ortalamalarının ön test puan ortalamalarından anlamlı derecede yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Kontrol grubunun, EÇYBÖ ön test ve son test puan ortalamaları arasında deney grubunda olduğu gibi anlamlı farklılık tespit edilmiş, son test puan ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test puan artışları arasındaki fark incelendiğinde ise, yaşam becerileri eğitimi alan deney grubu çocuklarının yaşam becerileri puan ortalamaları arasındaki farkın kontrol grubunun yaşam becerileri puan ortalamaları arasındaki farktan daha yüksek bir artış gösterdiği sonucu elde edilmiştir.

Deney grubunun, EÇYBÖ son test ve izlem test puanları karşılaştırıldığında sonuçlar arasında anlamlı farklılık bulunduğu, izlem test puanlarının son test puanlarından anlamlı derecede yüksek olduğu tespit edilmiştir. Deney grubu çocuklarına uygulanan Yaşam Becerileri Programının çocukların yaşam becerilerini olumlu yönde etkilediği görülmüştür.

Yaşam Becerileri Programının çocukların benlik algı düzeylerine etkisi Demoulin Çocuklar için Benlik Algısı testinin ön test, son test ve izlem testleri uygulanarak incelenmiştir. Deney grubunun Demoulin Çocuklar İçin Benlik Algısı Testi ön test ve son test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olduğu görülmüştür. Deney grubunun öz saygı ve öz yeterlilik alt boyutlarının ikisinin de son test puan ortalamalarının daha yüksek olduğu, Demoulin Çocuklar için Benlik Algısı Testi toplam puan ortalamalarının da son test lehine anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Deney grubu çocuklarının “Demoulin Çocuklar İçin Benlik Algısı Testi” son test ve izlem testi puan ortalamaları arasında ise anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Deney grubunda uygulanan yaşam becerileri programının çocukların benlik algı düzeylerinin kalıcılığı üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu görülmüştür. Kontrol grubuna uygulanan Demoulin Çocuklar İçin Benlik Algısı Testi ön test ve son test puan ortalamaları karşılaştırıldığında, öz yeterlilik ve öz saygı alt boyutlarının ikisinde de anlamlı farklılık görülmemekle birlikte, öz saygı alt boyunun son test puan ortalamasında artış gözlenmiştir. Kontrol grubun Demoulin Benlik Algı Testi toplam puanı incelendiğinde ön test ve son test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmemiştir.

Deney grubunun Marmara Sosyal Duygusal Uyum Ölçeği ön test ve son test puanları karşılaştırıldığında, ölçeğin “Sosyal Yaşamın Gereklerine Uygun Davranma” ve “Sosyal Duruma Uygun Tepki Verme” alt boyutlarının puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık tespit edilirken, bu iki alt boyutun son test puan ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Bununla birlikte, “Akranlarla Etkileşim” ve “Sosyal Çevreye Pozitif Yaklaşma” alt boyutlarının ön test ve son test karşılaştırmalarında anlamlı farklılık görülmemiştir. Marmara Sosyal Duygusal Uyum Ölçeğinin toplam puan ortalamalarına bakıldığında, son test puan ortalamalarının ön test puan ortalamalarından daha yüksek olduğu sonucu elde edilmiştir. Deney grubu çocuklarının Marmara Sosyal-Duygusal Uyum Ölçeği son test ve izlem testi puanları karşılaştırıldığında ise, aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu, izlem test puan ortalamalarının anlamlı derecede yüksek olduğu görülmüştür. Deney grubuna uygulanan yaşam becerileri programının çocukların sosyal duygusal uyum düzeylerine olumlu katkı sağladığı ve programın etkisinin artarak devam ettiği tespit edilmiştir. Kontrol grubunun Marmara Sosyal Duygusal Uyum Ölçeği ön test ve son test puan ortalamaları

karşılaştırıldığında; alt boyutlarının tümünde ve toplam ön test ve son test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir.

Tartışma

Araştırmacı tarafından hazırlanan Yaşam Becerileri Programı beş yaş çocuklarının yaşam becerileri, benlik algı düzeyleri ve sosyal duygusal uyum düzeylerine etkisini incelemek amacıyla uygulanmıştır. 12 hafta boyunca, hafta da üç gün araştırmacı tarafından uygulanan programın etkililiği ön test, son test ve izlem testleri ile sınanmıştır. Deneysel çalışmalarda gruplara uygulanan bağımsız değişkenin etkisinin doğru olarak ortaya konulabilmesi için grupların karşılaştırılmak istenen özellikler açısından birbirine denk olması gerekmektedir. Bu sebeple eğitim programını uygulamadan önce deney ve kontrol gruplarının denkliliğini belirlemek amacıyla EÇYBÖ, Demoulin Benlik Algı Testi, Marmara Sosyal Duygusal Uyum Ölçeği iki gruba da uygulanmıştır. Yapılan analiz sonrasında iki grubun ölçülen değerler arasından bir birine denk olduğu görülmüştür. Böylece son test sonuçları üzerinde uygulanan Yaşam Becerileri Programının etkisinin olduğu söylenebilir.

Yaşam Becerileri Programının çocukların yaşam becerilerine olan etkisine yönelik sonuçlar incelendiğinde, deney grubu çocuklarının EÇYBÖ ön test ve son test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu, son test puan ortalamalarının ön test puan ortalamalarına göre anlamlı derecede yüksek olduğu görülmüştür. Benzer şekilde izlem testi puanlarının da son test puan ortalamalarından yüksek olduğu tespit edilmiştir. Alan yazın incelendiğinde yaşam becerileri programlarının çocukların yaşam becerileri düzeyinde olumlu katkı sağladığı sonucunu ortaya koyan birçok çalışmanın bulunduğu görülmektedir. Yıldırım (2017), 60-72 aylık çocuklarla yürüttüğü deneysel çalışmasında, uyguladığı 12 haftalık yaşam becerileri eğitim programı sonrasında deney grubu çocukların yaşam beceri düzeylerinin anlamlı derecede yükseldiğini tespit etmiştir. Benzer şekilde Mohtadi ve Zboon (2017), yaşam becerileri eğitim programının anaokulu çocuklarının sağlıklı yaşam becerileri düzeylerine etkisini incelemek amacıyla 5-6 yaş grubu çocuklarla yürüttüğü araştırmasında, eğitim programına katılan çocukların sağlıklı yaşam becerilerinin daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Catherine (2002), çocukların yaşam becerilerini ve sağlık becerilerini destekleyen eğitim programı sonrasında çocukların ihtiyaçları doğrultusunda hazırlanan

etkinliklerin çocukların yaşam becerilerinin ve sağlık becerilerinin gelişmesini desteklediğini göstermiştir. Botvin, Griffin, Paul ve Macaulay (2003) yürüttükleri çalışma ile ilkökul çocuklarına uygulanan yaşam becerileri programının çocukların sosyal güven, öz yönetim gibi yaşam becerilerini geliştirmelerine yardımcı olduğunu göstermiştir. Tymes arkadaşları (2016) kırsal kesimdeki yaşayan ilkökul çocuklarına uygulanan yaşam becerileri eğitim programının çocukların sosyal becerileri ve özgüvenlerinde artış sağlandığı gözlenmiştir. Alan yazında yapılan araştırma bulguları ışığında bu araştırma kapsamında elde edilen sonuçların daha önce yapılan benzer çalışmaların bulgularını destekler niteliğinde olduğu söylenebilir.

Araştırma da kontrol grubunun da ön test ve son test puanları arasında artış görülmüş, son test puanların daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Okul öncesi eğitim programı ile 21. yüzyılın gereksinim duyduğu bireyi yetiştirmek, ulusal özellik ve gereksinimleri karşılamak amaçlanmaktadır. Bu sebeple farklı öğrenme kuram ve erken çocukluk eğitim modellerindeki çocuk merkezli uygulamalardan yararlanılarak eklektik yapıda hazırlanmıştır. Okul öncesi dönem çocuklarının yaşadıkları toplumun değerlerini tanımaları, kültürel ve evrensel değerleri benimsemeleri, onları sorumluluk bilincine sahip bireyler olarak yetiştirmeleri programda üzerinde durulan hedeflerdendir. Bu yönüyle, farklılıklara saygı duyulmasını ve farklı özellikleri olan bireylerle uyum içinde bir arada yaşamaya dair deneyimler kazanılmasını teşvik etmektedir (MEB, 2013). Çocuğun tüm yönlerinin gelişimi desteklemeyi amaçlayan okul öncesi eğitim programında özellikle sosyal duygusal ve öz bakım becerileri alanlarını destekleyen kazanım ve göstergelerin çocukların yaşam becerilerini destekler nitelikte olduğu düşünülmektedir. Bu kazanımlar kullanılarak hazırlanmış etkinliklerin kontrol grubu çocukların yaşam becerilerini geliştirdiği düşünülebilir. Deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test puan ortalamaları arasındaki artış farkı incelendiğinde ise Yaşam Becerileri Programına katılan deney grubu çocuklarının yaşam becerileri puan ortalamaları arasındaki fark artışının, kontrol grubunun yaşam becerileri puan ortalamaları arasındaki fark artışından daha yüksek olduğu görülmüştür. Elde edilen bu bulgu doğrultusunda okul öncesi eğitim programının çocukların yaşam becerilerini destekler nitelikte olduğu, bununla birlikte yaşam becerileri temelli uygulanacak okul öncesi eğitim programının çocukların yaşam beceri düzeyleri üzerinde daha etkili olabileceği söylenebilir.

Yaşam Becerileri Programının çocukların benlik algı düzeyleri üzerindeki etkisi “Demoulin Çocuklar İçin Benlik Algısı Testi” ile değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda deney grubu çocukların ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık görülürken, Yaşam Becerileri Programının uygulandığı deney grubu çocuklarının “Demoulin Çocuklar İçin Benlik Algısı Testi” son test ve izleme testi puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Elde edilen bu bulgular doğrultusunda uygulanan Yaşam Becerileri Programının çocukların benlik algı düzeyleri üzerinde de olumlu bir etkiye sahip olduğu söylenebilir. Çocuklar, benlik kavramına sahip olarak dünyaya gelmemektedirler. Benlik algıları, aileleri, arkadaşları, içinde buldukları okul ve çevre ortamında edindikleri deneyimleri ile şekillenmektedir (Yavuzer, 2001; Cevher, 2004). Çocukların ilk sosyal ortamlarının okul öncesi kurumları olduğu düşünüldüğünde, okullarda aldıkları eğitimin, akranları ve öğretmenleriyle kurdukları ilişkinin niteliğinin çocukların benlik algıları üzerinde önemli etkiye sahip olduğu söylenebilmektedir. Benlik kavramı kişinin yalnızca kim olduğu değil, aynı zamanda neler yapabileceği, ne tür yeteneklerinin olduğuna yönelik görüşlerini de içermektedir (Şekercioğlu & Koç, 2017). Çocuklara, gelişim düzeylerine uygun hazırlanan etkinlikler yoluyla günlük yaşamda karşılaştıkları sorun ve ihtiyaçların üstesinden gelebilme becerilerinin desteklenmesi, özgüven ve öz farkındalıkları yoluyla benlik algılarını da geliştirecektir. Bu sebeple araştırma kapsamında uygulanan yaşam becerilerini etkinliklerinin aynı zamanda çocukların benlik algılarını da geliştirdiği düşünülebilir. Alan yazın incelendiğinde benzer sonuçlara ulaşılan başka çalışmaların da olduğu görülmektedir. Örneğin, Khera Khosla (2012) yaşam becerileri ve benlik algıları arasındaki ilişkiyi incelemiş ve araştırmaları sonucunda; temel yaşam becerileri ile öğrencilerin benlik algıları arasında pozitif bir ilişki olduğu, temel yaşam becerilerine sahip öğrencilerin kendilerine her yönüyle daha iyi güven duyduklarını ortaya koymuştur. Benzer şekilde Anuradha (2012) öğrencilerin yaşam becerileri ile benlik algıları arasında yüksek düzeyde ilişki tespit ederken, Mishal (2016) ise, benlik algısı ve yaşam becerileri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında yaşam becerileri eğitiminin, çocukların benlik algısını geliştirmede etkili olduğunu vurgulamıştır.

Kontrol grubunun Demoulin Çocuklar İçin Benlik Algısı Testi ön test ve son test sonuçları incelendiğinde, aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın oluşmadığı görülmüştür. Çocukların okul yaşantıları ne kadar zengin olursa sahip

oldukları özelliklerin farkına varmaları ve olumlu benlik algılarının gelişimi o kadar hızlı olmaktadır (Karaca & Aral, 2016). Bu sebeple uygulanacak etkinliklerin çocukların yeteneklerini geliştirecek, öz farkındalıklarını destekleyecek nitelikte hazırlanmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Kontrol grubunun benlik algı düzeyleri arasında fark çıkmamasının nedeni olarak, araştırma süresinde kontrol grubuna uygulanan okul öncesi eğitim programı doğrultusunda hazırlanan etkinliklerde çocukların benlik kavramlarının yeteri kadar desteklenmemiş olması düşünülebilir. Bu bulgular ışığında Yaşam Becerileri Programı bünyesinde hazırlanan etkinlik uygulamalarının çocukların benlik algıları düzeyleri üzerinde de olumlu katkı sağladığı söylenebilir.

Araştırma kapsamında aynı zamanda yaşam becerileri programının programının çocukların sosyal duygusal uyum düzeylerine etkisi incelenmiştir. Eğitim programına katılan deney grubunun Marmara Sosyal-Duygusal Uyum Ölçeğine ilişkin ön test ve son test puanları karşılaştırıldığında sosyal duygusal uyum toplam ön test puanları ile son test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın bulunduğu, son test puanlarının anlamlı derecede yüksek olduğu görülmüştür. Yaşam Becerileri Programının uygulandığı deney grubu çocuklarının Marmara Sosyal-Duygusal Uyum Ölçeği son test ve izlem testi puanları arasında da istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. İzlem test puanları anlamlı derecede yüksek elde edilmiştir.

Alan yazında yaşam becerilerinin sosyal duygusal uyum ve sosyal beceri üzerine etkisini inceleyen birçok araştırmanın olduğu ve bu çalışmada elde edilen sonuçların önceki çalışma bulgularını destekler nitelikte olduğu görülmüştür. Göktürk İnce (2014) okul öncesi eğitime devam eden çocuklara uygulanan barışçıl yaşam becerileri temalı eğitim programının, çocukların sosyal uyum ve becerilerine etkisini incelediği çalışmasında, barışçıl yaşam becerileri eğitim programının 5 yaş çocukların sosyal uyum ve becerileri üzerinde olumlu etki yarattığını tespit etmiştir. Benzer şekilde Kaya (2016) anaokuluna devam eden 4 yaş grubu çocuklarla yürüttüğü çalışmasında, yaşam becerileri eğitim programı sonrasında çocukların sosyal becerileri, sosyal işbirliği, sosyal etkileşim, sosyal bağımsızlık ve sosyal kabul beceri puan ortalamaları anlamlı düzeyde arttığını tespit etmiştir. Göl Güven (2016) Lions Quest Yaşam Becerileri Eğitim Programının, okul iklimi, öğrencilerin davranışları ve öğrencilerin çatışma çözme stratejileri üzerinde olumlu katkı

sağladığını tespit etmiştir. Rahmeti ve arkadaşları (2010) tarafından yaşam becerileri eğitiminin çocukların sosyal uyumları üzerine etkisini incelemek amacıyla yürütülen araştırmada da yaşam becerileri eğitiminin çocukların kişilerarası ilişkilerinde, iletişim ve sosyal becerilerinde anlamlı düzeyde etkili olduğunu ortaya konmuştur. Liu, Liu, Yan, Lee Mayes (2016) Çin'nin kırsal bölgesinde yaşayan çocuklara verilen yaşam becerileri eğitim programının çocukların davranış problemleri iyileştirdiğini tespit etmiştir. Yine kırsal kesimde yaşayan çocuklarla yürütülen bir çalışmada Tymes arkadaşlar (2016) uyguladıkları yaşam becerileri eğitim programı sonrasında çocukların sosyal becerileri ve özgüvenlerinde artış sağlandığını gözlenmiştir. Ramesh Farshad (2004) ise yaşam becerileri eğitiminin zihinsel ve fiziksel sağlık, toplumsal uyumu artırdığını, problem davranışlar ile kendine zarar verici tutumları azaltmada ise etkili olduğunu kanıtlamıştır. Vranda Rao (2011), yaşam becerileri eğitiminin psiko sosyal yeterlilikleri geliştirdiğini ortaya koyarken, Benitez, Fernandez, Justicia, Fernandez Justicia (2011) yaşam becerileri eğitim programının 4 yaş çocuklarının problem davranışları azaltmada ve sosyal becerilerini geliştirme de etkili olduğunu sonucuna ulaşmıştır. Roodbari, Sahdipoor Ghale (2013) çalışmalarında yaşam becerileri eğitiminin çocukların sosyal duygusal uyumlarında pozitif bir etkisi olduğunu, artan yaşam becerisi düzeyin sosyal duygusal ve sosyal uyumu geliştirdiğini tespit etmiştir. Benzer şekilde Vranda Rao (2011), yaşam becerileri eğitiminin psiko sosyal yeterlilikleri geliştirdiğini kanıtlarken Smith arkadaşları (2004) yaşam becerilerinin kişilerarası ilişkilerde önemli derecede gelişme, saldırganlıkta ile davranış problemlerinde azalma sağladığını tespit etmiştir. Hanley arkadaşları (2007) yaşam becerileri desteklenen çocukların problem davranışlarında azalma gerçekleştiği gözlemlerken, Eisenberg arkadaşları (2003), kendini sosyal yönden kontrol edebilen okul öncesi dönem çocuklarının, akran ilişkilerinde daha az olumsuz duygu yaşadığı, kendini denetleme becerisi yüksek çocukların gergin sosyal ilişkilerde bile sosyal açıdan yeterli tepkiler verdiği belirtmiştir. Alan yazında yapılan çalışma sonuçları incelendiğinde, bu araştırmada elde edilen sonucun yapılan çalışmaların bulgularını desteklediği söylenebilir.

Kontrol grubunun Marmara Sosyal Duygusal Uyum Ölçeği ön test ve son test puanları karşılaştırıldığında, aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın oluşmadığı görülmektedir. Kontrol grubu çocukların yaşam becerileri düzeylerinde artış gözlenirken birbiriyle ilişkili olan sosyal duygusal uyum düzeylerinde farklılık

oluşmaması şaşırtıcı görülebilir. Erken çocukluk eğitim kurumlarında çocuğun bireysel yeteneklerine, ilgi, ihtiyaç ve gelişim düzeylerine uygun olarak hazırlanan programlar ile sunulan etkinliklerde; çocuklar grup içine katılmayı, sağlıklı ilişkiler kurmayı, günlük yaşantı içinde gerekli kuralları öğrenerek temel alışkanlıkları kazanmayı, kendine ve başkalarına karşı olumlu tutum geliştirmeyi öğrenmektedir. Bu etkinliklerle çocuklara ayrıca paylaşma, iş birliği, yardımlaşma dayanışma gibi sosyal becerilerin de kazandırılarak çocukların toplumsal yaşama uyumlarının sağlanması hedeflenmektedir (MEB, 2013; Can Yaşar, 2011). Bu hedeflere ulaşmak öğretmenlerin çocuklara olan tutumu, çocuklarla kurduğu ilişkinin niteliği, sınıf yönetimi ve etkinlikleri bu hedeflerin gelişmesini destekleyecek uygun yöntem ve teknikler ile gerçekleştirmesi önemlidir. Hedef çocukların sosyalleşmesi, iş birliğinin ve kişilerarası ilişkinin desteklenmesi olsa da, sadece bireysel çalışmalara yönelik uygulamalar yapılması ya da grup çalışmalarına, iş birliğine dayalı etkinlik uygulamalarına yeteri kadar yer verilmemesi, bu hedeflere istenilen düzeyde ulaşılamamasına neden olabilir. Kontrol grubunun sosyal duygusal uyum düzeylerinde bir artışın gözlenmemesinde seçilen etkinliklerin türünün, öğretmenlerin tercih ettikleri yöntem ve tekniklerinin etkili olduğu düşünülebilir. Yaşam becerileri eğitim programlarının amacı da, bireylere günlük yaşamlarındaki zorluklar ve talepler ile başa çıkabilmek için gerekli olan becerileri kazandırırken aynı zamanda iletişim, karar verme, paylaşma, öfke yönetimi, problem çözme becerileri ve olumlu kişilerarası ilişki kurma becerilerini de desteklemektir (Jordaan, Beuker, & Esterhuysen, 2017). Bu nokta da yaşam becerileri programlarının amacı ile erken çocukluk eğitim programlarının amaçları örtüşmektedir. Yapılan çalışmalar psikososyal yeterliliğin geliştirilmesine yönelik en doğrudan müdahalelerin, bireyin kişisel ve sosyal yetkinlikleri geliştirmek olduğunu, çocukların bu yeterliliklerini geliştirmenin en iyi yolunun ise, okullarda yaşam becerileri temelli eğitimlerin uygulanması olduğunu göstermektedir (Murthy, 2016). Bununda nedeni, uygulanan yaşam becerileri programları ile çocukların yaşam becerileri geliştirilirken, aynı zamanda fiziksel ve duygusal refahları için gerekli olan temel becerilerinin de desteklenmesi gösterilmektedir. Bu temel beceriler çocukların yaşamlarını başarılı bir şekilde yönetebilmelerini ve değişik yaşam olaylarına uyum gösterebilmelerini sağlamaktadır (Özmete, 2008). Yaşam becerileri eğitim programlarında, çocuklarda tutum ve davranış değişikliğinin temel amacına ulaşmak için çok çeşitli katılımcı ve etkileşimli teknikler kullanılmaktadır (UNICEF, 2004). Çocukların aktif bir öğrenme

ortamında yer alması önemlidir. Bu amaçla yaşam becerileri eğitim programlarında çocukların aktif öğrenme ortamına katılmasında kullanılan eğitsel yöntemler; küçük ve eşli grup tartışmaları, beyin fırtınası, rol yapma ve eğitsel oyunlardır. Bu yöntemlerin kullanıldığı ve öğrencinin aktif olarak katılımının sağlandığı eğitim ortamları bireylerin yaşam becerilerinin gelişmesine yardımcı olmaktadır (WHO,1997). Bu çalışma kapsamında uygulanan Yaşam Becerileri Programında da rol oynama, küçük grup etkinlikleri, scamper uygulamaları gibi farklı öğrenme öğretme tekniklerine yer verilmiştir. Seçilen etkinlik türlerinin, kazanım ve göstergeler ile öğrenme öğretme tekniklerinin çocukların yaşam becerileri kadar sosyal duygusal uyum düzeylerini de olumlu desteklediği ve gruplar arasında ki farklılığın bundan kaynaklanabileceği düşünülebilir. Bu bilgiler ışığında ve araştırmada elde edilen sonuçlar doğrultusunda uygulanan Yaşam Becerileri Programının çocukların sosyal duygusal uyum düzeylerini geliştirme de etkili olduğu söylenebilir.

Öneriler

Araştırmaya ilişkin öneriler.

- Bu araştırmada beş yaş çocuklarına yaşam becerilerini desteklemek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen 12 haftalık Yaşam Becerileri Programı uygulanmıştır. Beş yaş çocuklarının yaşam becerileri üzerinde olumlu katkı sağladığı tespit edilen program farklı yaş grupları içinde düzenlenerek etkililiği sınanabilir.
- Yaşam Becerileri Programının farklı gelişim düzeyi ile farklı sosyoekonomik ve sosyokültürel özelliklere sahip çocukların yaşam becerileri üzerindeki etkisi sınanabilir.
- Erken çocuklukta yaşam becerileri ile ilgili olarak okul öncesi eğitimciler ile ailelerin bilgi düzeyleri ve görüşleri incelenebilir
- Araştırmada çocukların yaşam beceri düzeyleri okul öncesi öğretmenleri tarafından doldurulan EÇYBÖ ile incelenmiştir. Ölçek ebeveyn kullanımına da uygun olduğundan çocukların yaşam beceri düzeylerinin ebeveyn görüşü doğrultusunda incelendiği çalışmalar

yapılarak, çocukların yaşam becerileri düzeyleri ailelerin gözlemleri doğrultusunda incelenebilir.

Uygulamaya ilişkin öneriler.

- Araştırma sonucunda 12 haftalık uygulama süresi olan Yaşam Becerileri Programının çocukların yaşam becerileri üzerinde olumlu etkisi olduğunu göstermiştir. Milli Eğitim Müdürlükleri ile işbirliği yapılarak Yaşam Becerileri Programının anaokullarında uygulanması yaygınlaştırılabilir.
- Okul öncesi öğretmenlerine erken çocukluk döneminde yaşam becerileri ile ilgili hizmet içi eğitimler ve semineler verilerek, çocukların yaşam becerilerini destekleyen etkinlik ve uygulamalar geliştirebilmelerine rehberlik edilebilir.
- Çocukların gelişimlerinde ailelerin tutumları, davranışları ve bilgi düzeyleri üzerindeki etkisi büyüktür. Bu sebeple çocukların küçük yaştan itibaren yaşam becerilerinin desteklenmesi amacıyla ailelere erken çocukluk yaşam becerileri ve çocukların yaşam becerilerini destekleyici tutum ve davranışlar üzerine eğitimler verilebilir.
- Ulusal alan yazınında erken çocukluk yaşam becerileri ile ilgili kaynaklara ihtiyaç duyulmaktadır. Akademisyen, öğretmen ve ailelere yönelik “Erken Çocukluk Döneminde Yaşam Becerileri” “Erken Çocuklukta Yaşam Becerileri Etkinlikleri” kitapları hazırlanabilir. Çocuklara yönelik yaşam becerilerini destekleyici resimli çocuk kitapları, etkinlik kaynakları yayınlanabilir.

Kaynaklar.

- Adewale J. G. (2011). Competency level of Nigerian primary 4 pupils in life skills achievement test, education 3-13: *International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 39(3), 221-232.
- AhmadiGatab, T.; Shayanb, N.; Tazangic, R.M. & Taherid, M. (2011). Students' life quality prediction based on life skills, *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 30 (2011), 1980 – 1982.
- Akfırat, N.O. ve Kezer, F. (2016). A program implementation for the development of life skills of primary school 4th grade students. *Journal of Education and Practice*, 7(35), 9-16.
- Akşin- Yavuz, E., Güven, G., Bayındır, D., Sezer, T. ve Yılmaz, E. (2016). Annelerin çocuğunu kabul düzeyi ile çocukların benlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(3), 1065-1081.
- Akşin, E. (2013). *60-72 Aylık çocukların benlik algıları ile ilköğretime hazır bulunuşlukları arasındaki ilişkinin ve ilköğretime hazır bulunuşluk ile benlik algılarının bazı değişkenlere göre incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Aktürk, S. (2006). *Avrupa birliği sürecinde Türkiye’de çocuk hakları ve güvenliği*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Mustafa Kemal Üniversitesi, Hatay.
- Anand, T., Ingle, G.K., Meena, G.S, Kishore, J. & Yadav, S. (2015). Effect of life skills training on dietary behavior of school adolescents in Delhi: a nonrandomized interventional study. *Asia Pac J Public Health*, 27(2), 1616–1626.
- Aparna, N. & Raakhee A. S. (2011) Life skill education for adolescents: its relevance and importance. *GESJ: Education Science and Psychology*, 2(19), 3-7.
- Aydoğan, Y. (2010). *Okul Öncesi Eğitim Programlarında Aile Katılımı*. T. Güler (Ed.), Anne Baba Eğitimi. (s.101-127) içinde. Ankara: Pegem Akademi.
- Bahçeci, D. ve Kuru, M. (2008). Portfolyo değerlendirmenin üniversite öğrencilerinin öz-yeterlik algısı ve yaşam becerileri üzerine etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 9 (1), 97-11.

- Bakkaloglu, H. (2008). The effectiveness of activity-based intervention program on the transition skills of children with developmental disabilities aged between 3 and 6 Years. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 8 (2), 393-406.
- Bal, Ö. ve Temel, Z. F. (2014). Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 4-6 yaş çocuklarının kişiler arası problem çözme ve bakış açısı alma becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 156-169.
- Balda, S. ve Turan, U. (2012). Life Skills Education For Social Competence Of Primary School Children. *Asian Journal Of Home Science*, 7(2), 328-335.
- Bayhan, P. ve Artan, İ. (2011). *Çocuk gelişimi ve eğitimi*. İstanbul: Morpa yayınları.
- Bilbay, A., Çetin, F. ve Kaymak, A., D. (2002) *Araştırmadan uygulamaya çocuklarda sosyal beceriler*, İstanbul: Epsilon Yayınları.
- Bolat, Y. ve Balaban, F. (2017). Yaşam becerileri ölçeği: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İnsan Ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 6(4), 22-39.
- Bracken, B. A; Bunch, S. Keith, T. Z & Keith, P.B.(2000). Child and adolescent multidimensional self-concept: a five-instrument factor analysis. *Psychology In The Schools*, 37(6), 483-493.
- Brassart, E. & Schelstraete, M. A. (2015). Enhancing the communication abilities of preschoolers at risk for behavior problems: effectiveness of a parent implemented language intervention. *Infants and Young Children*, 28 (4), 337-354.
- Brooker, L. (2008). *Supporting transitions in the early years*. England: Open University Press.
- Buchert, L. (2014). Learning needs and life skills for youth: An introduction. *International Review of Education*, 60(2), 163–176.
- Buluş, M. ve Samur, A. Ö. (2017). Beş-altı yaş çocuklarının sosyal duygusal uyumunu yordamada ebeveyn benlik saygısı, temel ihtiyaçları ve öz yeterliğin rolü. *Pamukkale University Journal of Education*, 41, 105-119.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı. İstatistik, araştırma deseni spss uygulamaları ve yorum*. Ankara: Pegem Akademi.

- Campbell, S. B. (2006). Maladjustment in preschool children: A developmental psychopathology perspective. In K. McCartney, & D. Phillips (Ed.), Blackwell handbook of early childhood development (s. 358–378). İçinde. Malden, MA: Blackwell.
- Can - Yaşar, M. (2011). Anne ve öğretmen görüşlerine göre çocukların sosyal uyum ve becerilerinin incelenmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi* 13(2), 99-112.
- Cavkaytar, A. (1999). *Zihin engellilere özbakım ve ev içi becerilerinin öğretiminde bir aile eğitimi programının etkililiği*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Cevher, F. N ve Buluş, M. (2006). Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş çocuklarında akademik benlik saygısı. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(28-39).
- Cevher, F. N. (2004). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş çocukların akademik benlik saygısı düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Ceylan, Ş. (2009). *Vineland sosyal- duygusal erken çocukluk ölçeğinin geçerlik-güvenirlilik çalışması ve okul öncesi eğitim kurumuna devam eden beş yaş çocuklarının sosyal-duygusal davranışlarına yaratıcı drama eğitiminin etkisinin incelenmesi*, (Yayınlanmamış doktora tezi), Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Cole, D. A. (1987). *Utility of confirmatory factor analysis in test validation research*. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 55(5), 584-594.
- Currie, L. K; Pısarik, C.T.; Ginter, E. J.; Glauser, A. S.; Hayes, C.& Smit, J.C. (2012). *Life-Skills as a predictor of academic success: an exploratory study*. *psychological reports: Sociocultural Issues in Psychology*, 111(1), 157-164.
- Cüceloğlu, D. (2000). *İnsan ve Davranışı*, İstanbul: Remzi Yayınevi.
- Çakmakçı, E. ve Özabacı, N. (2013). Drama yolu ile karar verme becerilerinin kazandırılması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12 (44), 18-30.

- Çetinkaya, N. (2016). *4-5 yaş arası okul öncesi çocukların sosyal-duygusal uyumu ile anne-babaların çocuk yetiştirme tutumları arasındaki ilişki (Kars İli Örneği)*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Kafkas Üniversitesi, Kars.
- Çorapçı, F., Aksan, N., Arslan-Yalçın, D. ve Yağmurlu, B. (2010). Okul öncesi dönemde duygusal, davranışsal ve sosyal uyum taraması: sosyal yetkinlik ve davranış değerlendirme-30 ölçeği. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 17 (2), 63-74.
- Darling-Churchill, K. E. & Lippman, L. (2016). Early childhood social and emotional development: Advancing the field of measurement. *Journal of Applied Developmental Psychology* 45(), 1–7.
- Demir, K. ve ÇiL, E. (2014). Okulöncesi eğitime devam eden çocukların kendini denetleme becerileri ve öfke eğilimleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3 (4), 88-99.
- Demir, T.; Ocak-Karabay, Ş. ve Şahin-Ası, D. (2017). 5 yaş çocuklarının sosyal duygusal uyumları ile ebeveynlerinin tutumları arasındaki ilişki. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(2),1-14.
- Demircioğlu, H. (2015) *Yaşam Becerileri Etkinlik Kitabı*. Çocuğa Yönelik Şiddetin Önlenmesi Teknik Destek Projesi. Ankara: Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü.
- Demoulin, D. F. (2000). I like me: enhancing self concept in kindergarten-age children through active school/business partnerships. *NASP Communiqué*, 27(8), 90-95.
- Dirim, A. (2003). *Çocuk ruh sağlığı*. İstanbul: Esin Yayınevi.
- Domitrovich, C. E., Cortes, R. & Greenberg, M. T. (2007). Improving young children"s social and emotional competence: a randomized trial of the preschool "paths" curriculum. *The Journal of Primary Prevention*, 28 (2), 67-91.
- Durualp, E. (2009). *Anasınıfına devam eden altı yaş çocuklarının sosyal uyum ve becerilerine oyun temelli sosyal beceri eğitiminin etkisinin incelenmesi (Çankırı örneği)*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.

- Eldeleklioğlu J. (2007). Kişilik Gelişimi. Deniz. M.E (Ed.) *Eğitim psikolojisi* (s.147-150) içinde Ankara: Maya Akademi.
- Erarslan-Çapan, B.ve Korkut- Owen, F. (2017).Çocukların kendilik değerini geliştirmede kendilik değeri geliştirme programı ve sosyal ve duygusal eğitim programının etkililiği. *Electronic Journal of Social Sciences* 16 (62) , 756-769.
- Erden, M. ve Akman, Y. (2000). *Eğitim psikolojisi: gelişim, öğrenme-öğretme*. Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Ergenekon, Y. (2013). Sosyal yeterlikle ilişkili kavramlar ve sosyal yeterliğin bileşenleri. S. Vural (Ed.) *Sosyal yeterliklerin geliştirilmesi*. (s.20-22). Ankara: Vize Yayınevi.
- Evirgen-Geniş, N. (2017). *Okul öncesi dönem çocuklarında bağlanma ve benlik algısı arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Karabük Üniversitesi. Karabük.
- Gartrell, D. (2004) *The power of guidance.teaching social-emotional skills in early childhood classroom*. New York: Delmar Learning.
- Gatumi, J.C. & Kathuri, W. N. (2018). An exploration of life skills programme on pre-school children in embu west, Kenya, *Journal of Curriculum and Teaching*, 7 (1), 1-6.
- Gazda, G. M., Ginter, E. J., & Horne, A. M. (2001). *Group counseling and group psychotherapy: theory and application*. Boston: Allyn & Bacon.
- Girmen, P. (2012). Eskişehir folklorunda çocuk oyunları ve bu oyunların yaşam becerisi kazandırmadaki rolü. *Milli Folklor*, 24 (95), 263-273.
- Goudas, M., & Giannoudis, G. (2008). A team-sports-based life-skills program in a physical education context. *Learning and Instruction*, 18(6), 528–536.
- Gökçe, F. (2013). *5-6 yaş çocukların sosyal-duygusal uyumları ile annelerinin çocuk yetiştirme tutumlarının incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi).Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Göktürk-İnce, F. (2014). Barışçıl yaşam becerileri temalı eğitim programının okul öncesi dönem çocuklarının sosyal uyum ve becerilerine etkisinin

incelenmesi. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya.

Göl-Güven, M.(2016). The effectiveness of the lions quest program: skills for growing on school climate, students' behaviors, perceptions of school and conflict resolution skills, *European Early Childhood Education Research Journal*, 25(4), 575-594.

Güçray, S. (1998). Bazı kişisel değişkenler, algılanan sosyal destek ve atılganlığın arar verme stilleri ile ilişkisi, *Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Dergisi*, 2(9) 7-16.

Gül, G. (2003). Öğrencinin benlik kavramının gelişiminde öğretmenin rolü. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, 77), 8-11.

Gülay H. (2010). *Okul öncesi dönemde akran ilişkileri.. Ankara: Pegem Akademi.*

Gülay, H. ve Önder A. (2013). A study of social–emotional adjustment levels of preschool children in relation to peer relationships. *International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 41 (5), 514-522.

Gülhane, T. F. (2014). Life skills development through school education. *IOSR Journal of Sports and Physical Education*, 1(6) , 28-29.

Güner A. Z (2008). *Eğitici drama uygulamalarının 5-6 yaş çocuklarının sosyal duygusal uyumlarına etkisinin incelenmesi.* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Günindi, N. (2008). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden altı yaş çocuklarının sosyal uyum becerileri ile anne-babalarının empatik becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi.* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

Günindi, Y. (2010). *Anasınıfına devam eden altı yaş çocuklarına uygulanan sosyal uyum beceri eğitimi programının çocukların sosyal uyum becerilerinin gelişimine etkisi.* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

Günindi, Y. (2013). An evaluation of social adaptation skills of children with and without preschool education background based on their mothers' views. *US-China Education Review B*, 3(2), 80-90.

- Gür, Ç.; Koçak, N. ve Demircan, A. (2016). *Okul öncesinde çok boyutlu bakış açılarıyla düşünme eğitimi*. Ankara: Anı yayıncılık
- Güven, Y. ve Işık, B. (2006). Beş yaş çocukları için marmara sosyal duygusal uyum ölçeği'nin (MASDU-5 yaş) geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 23125-142.
- Güven, Y., Önder, A., Sevinç, M., Aydın, O., Balat, G., Palut, B. Ve Dibek, E. (2006). Okulöncesi eğitimi alan ve almayan ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin sosyal duygusal uyum düzeylerinin karşılaştırılması. I.Uluslararası Okulöncesi Eğitim Kongresi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Güvenç, G., ve Aktaş, V. (2006). Ergenlik döneminde yaş, toplumsal cinsiyet, bireysel ve ilişkisel tutumlar, benlik değeri ve yaşam becerilerine ilişkin algı arasındaki ilişkiler. *Türk Psikoloji Dergisi*, 21(57), 45-62.
- Haktanır, G. (2011). *Okul öncesi eğitime giriş*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Halmatov, S. ve Halmatov, M.(2015). *Çocuklara temel can güvenliği eğitimi*. Ankara: Nobel yayınevi.
- Hanley, G. P., Heal, N. A., Tiger, J. H., & Ingvarson, E. T. (2007). Evaluation of a class wide teaching Program for developing preschool life skills. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 40 277–300.
- Hashemian S. S; Golshiri, P.; Meftagh, S. A. & Najimi, A. (2017). Effectiveness of the life skills educational program 2 years after implementation, *Pharmacophore*, 8(6S), e-1173274.
- Hodge, K., Danish, S., & Martin, J. (2012). Developing a conceptual framework for life skills interventions. *The Counseling Psychologist*, 41(8), 1125–1152.
- Holt, N. L., Tink, L. N., Mandigo, J. L., & Fox, K. R. (2008). Do youth learn life skills through their involvement in high school sport? A case study. *Canadian Journal of Education*, 31(2), 281–304.
- Işık, B. (2006). *Ailenin örgütsel ve yapısal niteliğinin 60–72 aylık çocukların sosyal-duygusal uyum düzeyine etkisi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.

- Işık, M. (2007), *Anasınıfına devam eden beş-altı yaş çocuklarına sosyal uyum ve beceri ölçeğinin uyarlanması ve uygulanması*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Işıtan, S. (2005). *Resimli çocuk kitaplarının benlik kavramıyla ilgili konuları içermesi yönünden incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- İkiz, H. (2009). *6 yaş grubundaki çocukların benlik algıları ile aile işlevleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- İpek, E. (2014). *Beş yaş çocuklarına verilen değerler eğitimi programının sosyal duygusal uyum düzeylerine etkisinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya
- İşmen-Gazioğlu, A. E. ve Canel, A. N. (2015). Bağımlılıkla mücadelede okul temelli bir önleme modeli: yaşam becerileri eğitimi. *The Turkish Journal On Addictions*, 2(2), 5-44.
- Jegannathan, B., Dahlblom, K., & Kullgren, G. (2014). Outcome of a school-based intervention to promote life-skills among young people in Cambodia. *Asian Journal of Psychiatry*, 978–84.
- Jeong, J. (2004). *Analysis of the factors and the roles of hrd in organizational learning styles as identified by key informants at selected corporations in the republic of Korea*. Yayınlanmamış doktora tezi. Amerika: Texas A&M University.
- Jordaan, J.; Beukes, R. & Esterhuyse, K. (2017). The development and evaluation of a life skills programme for young adult offenders, *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology*, 62(10), 3077–3096.
- Junge, S. K., Manglallan, S., & Raskauskas, J. (2003). Building life skills through afterschool participation in experimental and cooperative learning. *Child Study Journal*, 33165–174.

- Kaçır, O. (2015). *Okul öncesi 60-72 aylık dönem çocuğunun sosyal duygusal uyumda eğitsel oyunun etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Kakavandi, K.; Koochi, R.; Shojaee, S.; Movallali, G.& Norozali, S..(2017). The effectiveness of life skills training on the quality of life of mothers of children with hearing impairment, *Aud Vest Res*, 26(1), 34-40.
- Kalaycı, Ş. (2009). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*, Ankara: Asil Yayınevi.
- Kandır, A. (2004). *Gelişimde 3-6 yaş: çocuğum büyüyor*, İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Kandır, A. ve Orçan, M. (2011). Beş-altı yaş çocuklarının erken öğrenme becerileri ile sosyal uyum ve becerilerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *İlköğretim Online*, 10(1), 40-50.
- Karaca, N. H. ve Aral, N. (2016). *Erken çocuklukta yaratıcılık ve benlik kavramı*. Ankara: Hedef yayıncılık.
- Karasar, N. (2015). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Karayılmaz, D. (2008). *Anasınıfına devam eden çocukların duygusal zeka ve sosyal uyum becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Kaya, İ. (2016). *Yaşam becerileri programının 4 yaş çocukların problem davranışlarına ve sosyal becerilerine etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Kemp, C., & Carter, M. (2000). Demonstration of classroom survival skills in kindergarten: a five-year transition study of children with intellectual disabilities, *Educational Psychology*, 29 (4), 393-411.
- Kenny, M. C. (2011). Child sexual abuse prevention: psychoeducational groups for preschoolers and their parents. *The Journal for Specialists in Group Work*, 34(1), 24-42.
- Kibar, B. (2008). *Büyükanneleriyle yetişen ve yetişmeyen 5-6 yaş çocuklarının sosyo-duygusal gelişim düzeyleri, davranış sorunları ile aile işlevlerinin*

- değerlendirilmesi.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling.* New York: The Guilford Press.
- Kochanska G., Aksan N., Prisco T. R., & Adams E. E. (2008). Mother–child and father–child mutually responsive orientation in the first 2 years and children’s outcomes at preschool age: mechanisms of influence. *Child Development*, 79(1), 30 – 44.
- Kolburan, G. ve Tosun, Ü. (2011). *İlköğretim ikinci kademe öğrencileri arasında yaşam becerileri eğitimi yoluyla I. kademede edinilmiş değerleri pekiştiren gelişimsel bir model önerisi.* Değerler eğitimi sempozyumu-sosyal ve kurumsal yönleriyle değerler eğitimi, bildiri özetleri, (s.246-247). Eskişehir: Osmangazi Üniversitesi.
- Kotil, Ç. (2010). *Okul öncesi eğitim kurumuna yeni başlayan 5 yaş çocukların sosyal duygusal uyum düzeylerine annenin ebeveyn öz yeterlik algısı ile okul beklentilerine uyum düzeyinin etkisi.* (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Kökdemir, D. (2003). *Belirsizlik durumlarında karar verme ve problem çözme,* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Kurt, F. (2007). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden beş-altı yaş çocuklarının sosyal uyum ve becerilerine proje yaklaşımli eğitim programlarının etkisinin incelenmesi.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Gazi Üniversitesi, Ankara.
- LeCuyer El. A., Swanson D. P. (2013). African american and european american mothers’ limit setting and their 36-month-old children’s responses to limits, self-concept, and social competence. *Journal of Family Issues*, 37(2) 270–296.
- Lee, W.O., (1999). *Qualities of Citizenship for the New Century.* Paper Presented at the Fifth UNESCOACEID International Conference. Bangkok, Thailand.

- Lidaka, A. & Lanka, S. (2014). Acquisition of youth life skills. *European Scientific Journal*, (1), 1-9.
- Lipman, M. (2003). *Thinking in education*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Liu, J., Liu, S.; Yan, J.; Lee, E. & Mayers, L.(2012). The impact of life skills training on behavior problems in left-behind children in rural China: A pilot study. *School Psychology International* 37(1) 73–84.
- Mathew, J. S.(2017). Self-perception and academic achievement. *Indian Journal of Science and Technology*, 10(14), 2-6.
- McElwain, N.L., Halberstadt, A.G., & Volling, B.L. (2007). Mother- and father-reported reactions to children's negative emotions: Relations to young children's emotion understanding and friendship quality. *Child Development*, 78(4) 1407–1425.
- McFarlane, E., Dodge, R. A. B., Burrell, L., Crowne, S., Cheng, T. L. & Duggan, A.K. (2010). The importance of early parenting in at-risk families and children's social-emotional adaptation to school. *Academic Pédiatrie Association*, 10(3) 330-337.
- Menteş, Y. Ö. (2007). *Kendini denetleme becerileri eğitiminin üniversite öğrencilerinin öğrenilmiş güçlülük düzeyine etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2013). *36- 72 aylık çocuklar için okul öncesi eğitim programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurumu.
- Mofrad, S. (2013). Life skills development among freshmen students. *International Review of Social Sciences and Humanities*, 5(1), 232-238.
- Mohtadi, R. M. A & Zboon, H. S. A. (2017). Training program efficacy in developing health life skills among sample selected from kindergarten children, *Journal of Education and Learning*; 6(2), 212-219.
- Molina, F. M. (2015). Perceived parenting style and self-perception in children with attention deficit/hyperactivity disorder. *International journal of psychological research*, 8 (1), 61-74.

- Monyangi, N. L. (2010). *Teachers' perceptions towards the implementation of life skills curriculum in public primary schools in Nairobi west district, Kenya*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). University of Nairobi, Kenya.
- Munsi, K. ve Guha, D. (2014) Status of life skill education in teacher education curriculum of saarc countries: a comparative evaluation. *Journal of Education & Social Policy*. 1(1), 93-99.
- Murthy, C. G. V. (2016). Issues, problems and possibilities of life skills education for school going adolescents, *The International Journal of Indian Psychology*, 3(3), 56-76.
- Mutlu, E. ve Aktan, E. (2011). Okul öncesi öğretmenlerinin düşünme eğitimi ile ilgili tutumlarının incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(4), 799-830.
- Naseri, A., & Babakhani, N. (2014). The effect of life skills training on physical and verbal aggression male delinquent adolescents marginalized in karaj. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1164875–4879.
- National Childcare Accreditation Council (NCAC) (2009). *Supporting Children's Development*, 32), 3-5.
- Norman, M. N., & Jordan, J. C. (2015). *Targeting life skills in 4-H Gainesville: 4-h youth development, UF/IFAS extension, institute of food and agricultural sciences, university of Florida*. Retrieved from University of Florida IFAS erişim adresi: <http://edis.ifas.ufl.edu/pdf/4H/4H24200.pdf>
- Ocak, Ş. ve Arda, T. B. (2014). Okul öncesi dönemde önleyici müdahale edici programların karşılaştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(4), 171-188.
- Oloyede, O. L.; Sihlongonyane, T. (2017). Perceptions of teachers on psychosocial life skills in the secondary school siswati curriculum, *Universal Journal of Psychology*, 5(2). 31-41.
- Ooia L. L., Nocitab G, Coplana R. J., Zhuc J. & Krasnor L. R.(2017). Beyond bashful: Examining links between social anxiety and young children's socio-emotional and school adjustment. *Early Childhood Research Quarterly*, 41,), 74–83.

- Önder, A. Dağal, A. B. ve Şallı, D. (2015). 60-68 aylık çocuklara iletişim becerilerinin kazandırılmasında "iletişim becerileri programının" etkisinin incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(3), 355-362.
- Önder, A. Güven, Y. Sevinç, M. Aydın, O. Balat, G., Palut, B., Aydın, H. Sarı, S.Ç. ve Dibek, E. (2004). Altı yaş çocukları için sosyal duygusal uyum ölçeğinin (MASDU) geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. 1. Uluslararası Okul Öncesi Eğitim Kongresi, Sayfa 303-317. İstanbul, Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi.
- Özbey, S. (2012). Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylık çocuklarının sosyal beceri ve davranış problemler davranışlarının ev ve okul ortamına göre incelenmesi. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 23(2), 21-32.
- Özgülük, G. (2006). *Okul öncesi eğitim kurumlarında tam ve yarım günlük eğitim programlarına göre 5-6 yaş grubu çocuklarının sosyal ve duygusal gelişimlerinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Özkan, H. K. (2015). *Annelerin duygu sosyalleştirme davranışları ile çocukların benlik algısı ve sosyal problem çözme becerilerinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Özkara, Y. (2014). İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin benlik algısı düzeyinin incelenmesi. *International Journal of Human Sciences*, 11(1), 642-654.
- Özmete, E. (2008). Gençlere yönelik yaşam becerileri ölçeğinin geliştirilmesi geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları. *Milli Eğitim*, 36 (177), 253-270.
- Pahl, K. M. & Barrett, P.M. (2007). *The development of social-emotional competence in preschool aged children: the fun friends program*. Professor of Education, The University of Queensland, Psychology Department, Brisbane, Queensland, Australia
- Pajares, F. (2002). *Overview of social cognitive theory and of self-efficacy*. <https://www.uky.edu/~eushe2/Pajares/eff.html>
- Pan American Health Organization. (2000). *Tobacco-free youth. "A life skills"*. Primer scientific and technical publications, no: 579.

- Papacharisis, V., Goudas, M., Danish, S. J., & Theodorakis, Y. (2005). The effectiveness of teaching a life skills program in a sport context. *Journal of Applied Sport Psychology*, 17 (3), 247-254.
- Parvathy, V., & Pillai, R. R. (2015). Impact of life skills education on adolescents in rural school. *International Journal of Advanced Research*, 3(2), 788–794.
- Petterson, D., Gravesteyn, C., & Roest, J. (2016). Strengthening of parenthood: developing a life skills questionnaire for Dutch parents (LSQ-P). *Procedia. Social and Behavioral Sciences*, 217748–758.
- Pick, S., Givaudan, M., Sirkin, J., & Ortega, I. (2007). Communication as a protective factor: Evaluation of a life skills HIV/AIDS prevention program for mexican elementary-school students. *AIDS Education and Prevention*, 19(5), 408–421.
- Pullen, N. A., Raulston, T. J., Lang, R., & Wendt, O. (2013). A modified preschool life skills program focused on teaching functional communication and self-control resulted in acquisition of requesting skills and the prevention of problem behavior in small groups of preschool children. *Evidence-Based Communication Assessment and Intervention*, 7(3), 112-116.
- Radich, J. (2007). *Everday learning in families*. Everday Learning Series 5(4). *Act: Early Childhood Australia*.
- Rahmati, B., Adibrad, N., & Tahmasian, K. (2010). The effectiveness of life skill training on social adjustment in children. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 5), 870-874.
- Ramazan, O. ve Ünsal, O. (2016). A study on the relationship between the social-emotional adaptation and behavioral problems of 60-72 month old preschoolers. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 46 5828 – 5832.
- Richhart, R. (2015). *Creating cultures of thinking*, USA: Jossey- BASS.
- Roohi, F. (2014). Fostering life skills: role of social science. *Gyanodaya*, 7(2), 6-11.
- Samur, Ö. A. ve Deniz, M. (2014). Değerler eğitimi programının 6 yaş çocuklarının sosyal ve duygusal gelişimlerine etkisi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi* 7(4), 463-481.

- Sarı E. (2007). *Anasınıfına devam eden 60-72 Aylık grubu çocukların annelerinin çocuk yetiştirme tutumlarının, çocuğun sosyal uyum ve becerilerine etkisinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara
- Sarıca, E. (2013). *Ebeveynlerin Sosyal Sorun Çözme Yönelimi İle Çocukların Benlik Algısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Antalya
- Sarıca, E. ve Yazıcı, Z. (2013). Ebeveynlerin sosyal sorun çözme becerileriyle çocukların benlik algısı arasındaki ilişki. *Uluslararası Aile Çocuk ve Eğitim Dergisi*, 1(1), 91-103.
- Sarıca, Ö. (2010). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5 ve 6 yaş grubu çocuklarının benlik kavramlarının çeşitli sosyo-demografik değişkenlere göre incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi, İstanbul
- Schurer, S. (2017). Does education strengthen the life skills of adolescents. Secondary and higher education are windows of opportunity for boosting students' life skills. IZA World Of Labor. <https://wol.iza.org/articles/does-education-strengthen-the-life-skills-of-adolescents>
- Sefer, S. R. ve Akfırat, O. N. (2009). Yaşam becerilerinin kazandırılmasında yaratıcı drama yönteminin kullanılması, *Creative Drama Journal*, 4 (8), 113-118.
- Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim öğrenme ve öğretim*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Skowron, E. A. (2005). Parent differentiation of self and child competence in low-income urban families. *Journal Counseling Psychology*, 52(3), 337-346.
- Sönmez, M., ve Yücesoy-Özkan, Ş. (2012). Gelişimsel yetersizliği olan öğrencilere dışarı çıkmak üzere uygun şekilde hazırlanma becerisinin öğretiminde kendini yönetme stratejilerinin etkileri. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(1), 151-166.
- Sreehari, R.; Juble, V. Joseph, T.R.(2018). Effect of life skills training on fear of negative evaluation and self-image among school adolescents, *Indian Journal of Positive Psychology*, 9(1), 193-195.

- Suresh, V. & Subramoniam, V. (2015). Life skills education in school setting. *International journal of English language literature and Humanities*, 3(5), 2321-7065.
- Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri: temel kavramlar ve örnek uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3(6), 49-74.
- Şanlı, Z. S. (2012). *Probleme dayalı altı aşamalı ders işleme modeli'nin anaokuluna giden 60-72 aylık çocukların benlik algılarına etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Şekercioğlu, G. ve Koç, N. (2017). Çocuklar için benlik algısı profilinin uyarlanması ve farklı değişkenlere göre ölçme değişmezliğinin test edilmesi. *Elementary Education Online*, 16(4), 1425-1450.
- Şentürk-Aydın, R. (2013). *Yaşam becerileri psikoeğitim programının boşanmış aile çocuklarının uyum düzeylerine etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Tanrıverdi, H. ve Eraslan, N. (2015). Okul öncesi çocukların sosyal uyum ve beceri düzeyleri ile değer kazanımları arasındaki ilişki. *Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9 9-23.
- Tezbaşaran, A. (1997). *Likert tipi ölçek geliştirme kılavuzu*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği.
- Thompson, R. G., Auslander, W. F., & Alonzo, D. (2012). Individual-level predictors of nonparticipation and dropout in a lifeskills hiv prevention program for adolescents in foster care. *AIDS Education and Prevention*, 24(3), 257–269.
- Torkladi, F; Esmaili, M; Tavakoli, M; Hesmati, A., Mahdavi, S. & Latifi, Z. (2013). The effect of life skills training of mothers of elementary school children on childhood behavioral problems. *Galen Medical Journal*, 2(2), 76-79.
- Turaşlı, N. K. (2006). *6 yaş grubu çocuklarda benlik algısını desteklemeye yönelik sosyal-duygusal hazırlık programının etkisinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Turaşlı, N. K. (2014). Validity and reliability of the DeMoulin Self-Concept Developmental Scale for Turkish preschoolers. *Eurasian Journal of Education Research*, 5555-72.

- Turaşlı, N. K. ve Zembat, R. (2013). 6 yaş grubu çocuklarda “benlik algısını desteklemeye yönelik sosyal-duygusal hazırlık programı”nın etkililiğinin incelenmesi. *NEÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21-16.
- Türkmen, S. ve Özbey, S. (2018). 60-72 aylık okul öncesi dönem çocuklarının benlik algılarının bazı değişkenler ve motivasyon düzeyi ile ilişkisinin incelenmesi, *Social, Mentality and Researcher Thinkers Journal*, 4(12), 606-620.
- UNESCO (2008). *Gender-Responsive Life Skills-Based Education - Advocacy Brief*. Bangkok: Bangkok
- UNESCO (2013). *Skills for life for children: life skills and psychosocial support for children in emergencies;teacher guide for children*.
- UNESCO. (2004) *Report of the Inter-Agency Working Group on Life Skills in EFA*. Paris: UNESCO
- UNICEF (2004) *Report on the regional forum on life skills-based education forbehaviour development and change*. 1-4 June 2004
- UNICEF. (2002) *Skills for health: skills-based health education, including life skills*. UNICEF/ WHO. New York: UNICEF
- Uysal, A. ve Kaya-Balkan, İ. (2015). Sosyal beceri eğitimi alan ve almayan okul öncesi çocukların, sosyal beceri ve benlik kavramı düzeyleri açısından karşılaştırılması. *Psikoloji Çalışmaları*, 35(1), 27-56.
- Uzuner, N. ve Gürsoy, F. (2010). Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların sosyal uyum ve beceri düzeylerinin incelenmesi. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 35 (380), 20-29.
- Ünsal, F. Ö. (2010). *Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylık çocukların sosyal duygusal uyumları ile davranış sorunları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Vajargah, F. & K., 2001. Citizenship Education Paper Presented at the ACSA Conference. Canberra, <http://www.acsa.edu.au/pages/page71.asp>

- Vazou, S., Mantis, C., Luze, G.& Krogh, J.S. (2017). Self-perceptions and social–emotional classroom engagement following structured physical activity among preschoolers: a feasibility study. *J Sport Health Sci.*, 6241.
- Westling, D. L., & Fox, L. (2000). Teaching students with severe disabilities. New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- Wong, A. S.K., Li-Tsang C. C. W, P. & Siu, A M.H. (2014). Effect of a social emotional learning programme for primary school students. *Hong Kong Journal of Occupational Therapy*, 2456-63.
- World Health Organization (1997). *Life skills education for children and adolescents in schools: introduction and guidelines to facilitate the development and implementation of life skills programmes*. Geneva, Switzerland.
- World Health Organization (1999). *Partners in life skills education—Conclusions from a United Nations interagency meeting* (Report No. WHO/MNH/MHP/99.2). erişim adresi: http://www.who.int/mental_health/media/en/30.pdf.
- Yadav, P. & Iqbal, N. (2009). Impact of life skill training on self-esteem, adjustment and empathy among adolescents. *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology*, 3561-70.
- Yakupoğlu, Y. (2011). *Erken çocukluk döneminde yer alan okulöncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların benlik kavramı algısıyla babalarının bağlanma stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Yaralı, K. (2014). *Okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş çocuklarının bilişsel tempolarına göre benlik algılarının incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Yavuz, K., E. (2004). *Ergenlik döneminde yaşam becerileri eğitimi*, İstanbul: Ceceli Yayınları.
- Yavuzer, H. (2001). *Anne Baba Okulu*. İstanbul: Remzi Yayınevi.
- Yazıcı, Z., ve Taştepe, T. (2013). Relationship between family environment perception of parents and children's self concept perception. *International Journal of Human Sciences*, 10(2), 98-112.

- Yeşiltaş, N. K. ve Kaymakçı, S. (2009). John dewey'nin eğitim anlayışı ve sosyal bilgiler eğitimine yönelik bazı örnek uygulamaları, *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Sayı*, 4227-242.
- Yıldırım, Y. (2017). Anasınıfına devam eden çocuklara uygulanan yaşam becerisi eğitim programının çocukların yaşam becerilerine ve sosyal uyumlarına etkisi. (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Yıldız-Çiçekler, C. ve Alakoç-Pirpir, D. (2015). 48-72 aylar arasında çocuğu bulunan annelerin çocuk yetiştirme davranışları ile çocuklarının benlik kavramlarının incelenmesi, *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal*, 1(2), 491-500.
- Yorulmaz, Z. (2017). *Okul öncesi öğrencilerinin benlik algılarının ve sosyal uyumlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Yukay-Yüksel, M. ve Yıldırım-Kurtuluş, H.(2016). Okul öncesi dönemdeki 4-5 yaş grubu öğrencilerin benlik kavramı ve bağlanma stillerinin anne davranışları açısından incelenmesi. *Journal of Research in Education and Teaching*, 5(2), 182-195.
- Yurdugül, H. (2005). *Ölçek Geliştirme Çalışmalarında Kapsam Geçerliği için Kapsam Geçerlik İndekslerinin Kullanılması*. XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Denizli.
- Zembat, R., Koçyiğit, S., Akşin-Yavuz, E. ve Tunçeli, H. G. (2018). Çocukların benlik algısı, mizaç ve sosyal becerileri arasındaki ilişkiler. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(1), 548-567.
- Zincirkıran, Z. (2008). *Okulöncesi eğitim kurumlarına devam eden 6 yaş grubu çocuklarının benlik kavramlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi, İSTANBUL.

EK- A: Çocuk-Veli Gönüllü Katılım Formu

Bu çalışma, Prof. Dr. Nefise Semra ERKAN ve Öğr. Gör. Zeynep TOPCU BİLİR tarafından yürütülen bir doktora tez çalışmasıdır.

Çalışmanın amacı, Yaşam Becerileri Programının beş yaş çocuklarının yaşam becerileri, benlik algı düzeyleri ve sosyal duygusal uyum düzeylerine etkisini incelemektir. Bu amaçla çocuğunuzun devam ettiği anasınıfına haftada 3 gün olmak üzere toplamda 12 hafta sürecek Yaşam Becerileri Programı uygulanacaktır. Eğitim programı öncesinde çocuklarınıza “Demoulin Çocuklar İçin Benlik Algısı Testi”, uygulanarak çocuklarınızın kendilerine ilişkin benlik algı düzeyleri belirlenecektir. Ayrıca öğretmenleri tarafından çocuklarınızın sosyal duygusal uyum düzeylerini belirlemek için “60-72 Aylık Çocuklar İçin Marmara Sosyal-Duygusal Uyum Ölçeği ve yaşam beceri düzeylerini belirlemek adına “Erken Çocukluk Yaşam Becerileri Ölçeği” uygulanacaktır. 12 hafta sonunda ve programın bitiminden 4 hafta sonra aynı ölçekler tekrar uygulanarak çocuklarınızın benlik algı, sosyal duygusal uyum ve yaşam becerilerinin ne düzeyde desteklendiği bilimsel olarak ortaya koyulmaya çalışılacaktır. Eğitim programı sürecinde çocuklarınız için hazırlanan etkinliklerin uygulamaları video kaydına alınacaktır. Program başlangıcında sizlere programın içeriği, yapılacak etkinlikler, eğitim programının çocukların gelişimine olan önemine yönelik bilgilendirme toplantısı yapılacaktır. Çalışmaya katılım gönüllülük temelindedir. Değerlendirme araçlarında sizin ve çocuklarınızın kimliğini belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Elde edilen bilgiler kesinlikle gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir; elde edilecek bilgiler bilimsel yayınlarda kullanılacaktır.

Yaşam Becerileri Programı, çocuklarınıza zarar verecek herhangi bir etkinlik içermemektedir. Eğitim programı geliştirilirken alan uzmanlarından görüşler alınarak, çocukların gelişimine uygun olduğu tespit edilmiştir. Eğitim programının okulunuzda uygulanabilmesi için gerekli izinler alınmıştır. Geliştirilen eğitim programının çocuklarınıza önemli katkılar sağlayacağına inanılmaktadır. Bu sebeple çocuğunuzun programa katılımına ve ilgili ölçeklerin uygulanabilmesine izin vermeniz bizler için önemlidir. Program süresince rahatsızlık duyduğunuz bir konu olduğunda çocuğunuzun programdan ayrılmasını isteyebilirsiniz. Böyle bir durumda

anasınıfı öğretmenine bilgi vermeniz yeterli olacaktır. Bu çalışmaya katıldığınız için ve yardımlarınızdan dolayı şimdiden teşekkür ederiz. Çalışma hakkında daha fazla bilgi almak için;

Hacettepe Üniversitesi İlköğretim Bölümü Okul Öncesi Eğitimi Bölümü öğretim üyelerinden Prof. Dr. N. Semra ERKAN (e-posta:erkansemra@hacettepe.edu.tr)

Düzce Üniversitesi Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksek Okulu Çocuk Gelişimi Programı öğretim elemanlarından Öğr. Gör. Zeynep TOPCU BİLİR (e-posta:zeyneptopcubilir@duzce.edu.tr) ile iletişim kurabilirsiniz.

Bu çalışmaya çocuğumun katılmasına tamamen gönüllü olarak izin veriyorum. Program sürecinde belirtilen ölçeklerin çocuğum adına uygulanarak bilgilerin bilimsel amaçlı yayımlarda kullanılmasını kabul ediyorum. (Formu doldurup imzaladıktan sonra öğretmene geri veriniz).

Çocuğun Velisinin

İsim Soyisim

Tarih

İmza

----/----/----

EK- B: Çocuk ve Ebeveyn Demografik Bilgi Formu

Sayın Aileler,

Çocuklarınıza uygulayacağımız Yaşam Becerileri Programı kapsamında çocuklarınızın benlik algı düzeyleri, sosyal duygusal uyum düzeyleri ve yaşam becerileri düzeyleri incelenecektir. Çocukların belirtilen beceri düzeyleri üzerindeki etkili faktörleri inceleyebilmemiz adına aşağıda verilen soruları yanıtlamanızı rica ediyoruz. Paylaşılan bilgiler kesinlikle gizli tutulacak ve sadece bilimsel çalışmada kullanılacaktır. Göstermiş olduğunuz ilginiz ve verdiğiniz destek için çok teşekkür ederiz.

Prof.Dr. Nefise Semra ERKAN
Öğr. Gör. Zeynep TOPCU BİLİR

1. Çocuğun Cinsiyeti:

Kız Erkek

2. Babanın Eğitim Durumu

İlkokul Ortaokul Lise Üniversite Master/ Doktora

3. Babanın Yaş Aralığı

25 ve altı 26 – 40 yaş 41 – 60 yaş

4. Baba Çalışma Durumu ve Mesleği

Çalışıyor Çalışmıyor **Mesleği:**

5. Annenin Eğitim Durumu

İlkokul Ortaokul Lise Üniversite Master/ Doktora

6. Annenin Yaş Aralığı

25 ve altı 26 – 40 yaş 41 – 60 yaş

7. Anne Çalışma Durumu ve Mesleği

Çalışıyor Çalışmıyor **Mesleği:**.....

8. Çocuğun Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Etme Süresi?


İlk Senesi İki Yıldır Üç ve Daha Fazla

**EK- C: Beş Yaş Çocukları İçin Marmara Sosyal-Duygusal Uyum Ölçeği
(MASDU) Kullanım İzni**

10.02.2016

Sayın İlgili

Hacettepe Üniversitesi, Okul Öncesi Eğitimi Doktora Programında tez öğrencisi olan Zeynep Topçu Bilir'in Prof. Dr. Semra ERKAN danışmanlığında yürüteceği "Erken Çocukluk Yaşam Becerileri Eğitim Programının Çocukların Benlik Algıları ve Sosyal Duygusal Uyumlarına Olan Etkisi" konulu tezinde Beş Yaş Çocukları İçin Marmara Sosyal Duygusal Uyum Ölçeği' ni (MASDU-5 Yaş) kullanması uygundur.



Prof.Dr. Yıldız GÜVEN
Marmara Üniversitesi
Okulöncesi Öğretmenliği ABD

EK –D: Demoulin Çocuklar İçin Benlik Algısı Testi (5-6 Yaş) Kullanım İzni

İlgili Makama,

Prof.Dr. Sema Erkan danışmanlığında Zeynep Topçu Bilir'in yürüteceği "Erken Çocukluk Yaşam Becerileri Eğitim Programının Çocukların Benlik Algıları ve Sosyal Duygusal Uyumları Üzerindeki Etkisi " isimli çalışmada kullanılmak üzere, geçerlik güvenilirlik ve Türkçe adaptasyon çalışmasını yaptığım ölçeğim Demoulin Benlik Algısı Testi (5-6) 'nin kullanılmasına izin veriyorum. Bu izin yalnızca bu çalışma için geçerlidir.

03.03.2016

Yrd.Doç.Dr. Nalan Kuru Turaşlı
Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi



EK- E: Erken Çocukluk Yaşam Becerileri Ölçeği Örnek Maddeleri

		Hiçbir Zaman		Bazen		Her Zaman	
<i>Ölçek Maddeleri</i>		1	2	3	4	5	
5	Probleme çözüm bulana kadar denemeler yapmaya devam eder.						
8	İki ya da daha çok seçenekten birini tercih eder.						
11	Kendisiyle aynı fikirde olmayan arkadaşlarını dinler.						
16	Bir sorunla karşılaştığında sakinliğini koruyarak çözüm yolu arar.						
17	Kızgın ve öfkeliyken kısa sürede sakinleşebilir.						
22	İstekleri ertelendiğinde öfkeli davranışlar göstermeden sakince bekler.						
23	Bulunduğu ortamdaki sohbetlere katılır.						
24	Teşekkür ederim, günaydın, iyi günler gibi nezaket kelimelerini yerinde kullanır.						
28	Rahatsız olduğu durumları açıkça ifade eder.						
29	İstemediği bir durumda hayır der.						
30	Gerekli durumlarda haklarını koruma davranışı gösterir.						
31	Günlük yaşamda sık kullanılan sembolleri tanır. (wc, yön okları, otobüs durağı vb.)						
38	Karşılaştığı zorlukların üstesinden tek başına gelmeye çalışır.						
39	Ev, okul ve yaşadığı çevreye karşı olan sorumluluklarının farkındadır.						
40	Sağlıklı gelişimi için düzenli ve dengeli beslenmesi gerektiğini bilir.						
48	Tehlike uyarı işaretlerini tanır.						
51	İzni olmadan bedenine dokunulmasına izin vermemesi gerektiğini bilir.						
52	Kendisi için güvenli kişileri bilir.						
53	Tanımadığı kişilerden gelen yiyecek, hediye ve gezdirme gibi teklifleri kabul etmez.						
54	Aile/öğretmenin haberi olmadan tanımadığı kimseyle bir yerlere gitmez.						
55	Kendisini tehlikede hissettiğinde ortamdan uzaklaşmak, bağırarak yardım istemek gibi ne yapması gerektiğini bilir.						

EK- F: Yaşam Becerileri Programı Kazanım ve Göstergeleri

Erken Çocukluk Yaşam Becerileri Eğitim Programı Kazanım Ve Göstergeleri

KENDİNİ VE DUYGULARINI YÖNETME BECERİLERİ

Desteklediği Yaşam Becerileri

Duyguları Kontrol Etme, Eleştirel Düşünme, Stresle Başa Çıkma, İletişim, Problem Çözme

KAZANIM	GÖSTERGE
Kazanım 4. Bir olay veya durumla ilgili olarak başkalarının duygularını açıklar	Başkalarının duygularını söyler.
Kazanım 5. Bir olay veya durumla ilgili olumlu/olumsuz duygularını uygun yollarla gösterir	Başkalarının duygularının nedenlerini söyler Başkalarının duygularının sonuçlarını söyler Olumlu/olumsuz duygularını sözel ifadeler kullanarak açıklar
Ek kazanım: Hata yaptığında hatalarını kabul eder	Olumsuz duygularını olumlu davranışlarla gösterir
Ek kazanım hatalarının sonuçlarını kabul eder.	Hatasını söyler Hatasını telafi edecek çözüm yolları arar.

GÜVENLİ VE SAĞLIKLI YAŞAM BECERİLERİ

Desteklediği Yaşam Becerileri

Öz farkındalık, Karar Verme, Kişilerarası İlişki, Eleştirel Düşünme, Stresle Başa Çıkma, Duygularını Kontrol Edebilme, Karar Verme

KAZANIM	GÖSTERGE
Kazanım 1. Bedeniyle ilgili temizlik kurallarını uygular.	Saçını tarar. dişini fırçalar elini, yüzünü yıkar tuvalet gereksinimine yönelik işleri yapar
Kazanım 3: yaşam alanlarında gerekli düzenlemeler yapar	Ev ve okuldaki eşyaları temiz ve özenle kullanır, Ev ve okuldaki eşyaları toplar, katlar, yerleştirir
Kazanım 4. Yeterli ve dengeli beslenir	Yiyecek ve içecekleri yeterli miktarda yer/içer. Sağlıklı olumsuz etkileyen yiyecekleri ve içecekleri yemekten/içmekten kaçınır. Yiyecekleri yerken sağlık ve görgü kurallarına özen gösterir.
Kazanım 6. Günlük yaşam becerileri için gerekli araç ve gereçleri kullanır	Beslenme sırasında uygun araç ve gereçleri kullanır. Beden temizliğiyle ilgili malzemeleri kullanır Çevre temizliği ile ilgili araç ve gereçleri kullanır.
Kazanım 8. Sağlığı ile ilgili önlemler alır.	Sağlığını korumak için yapması gerekenleri söyler. Sağlığına dik kat etmediğinde ortaya çıkabilecek sonuçları açıklar. Sağlığını korumak için gerekenleri yapar
Kendini tehlikelerden ve kazalardan korur.	Ek gösterge Tehlikeli kelimesinin anlamını söyler Ek gösterge Ev ve okulda kendisi için tehlikeli olabilecek durumları söyler Ek gösterge Ev ve okulda kendisi için tehlikeli olabilecek eşyaları söyler Kendini tehlikelerden ve kazalardan korumak için yapılması gerekenleri söyler Tehlike uyarı işaretlerinin anlamını söyler Herhangi bir tehlike ve kaza anında yardım ister
Ek kazanım Kendi güvenliğini koruyabilme	Güvenlik kelimesinin anlamı açıklar Kendisi için ev, okul ve sokakta uyması gereken güvenlik kurallarını söyler Öğretmeni ve ailesinin haberi olmadan bulunduğu ortamdaki uzaklaşmaz Kendisi için yabancı ve tanıdık olan kişileri ayırt eder Tanımadığı kişilerle yanında güvendiği yetişkinler olmadan konuşmaz Tanımadığı kişilerden gelen yiyecek, içecek ve hediyeleri kabul etmez

TOPLUMSAL YAŞAM BECERİLERİ

Desteklediği Yaşam Becerileri

İletişim, Kişilerarası İlişki, Yaratıcı Düşünme, Karar verme, Eleştirel Düşünme, Empati, Öz Farkındalık, Problem Çözme

KAZANIM	GÖSTERGE
Kazanım 1. Kendisine ait özellikleri tanıtır.	Adını, soyadını ve yaşını söyler Fiziksel özelliklerini söyler Duyusal özelliklerini söyler Anne babasının adını, soy adını mesleğini söyler Anne ve babasının saç rengi, boyu, göz rengi gibi fiziksel özellikleri söyler
Kazanım 2: Ailesiyle ilgili özellikleri tanıtır	Telefon numarasını söyler Evinin adresini söyler.
Kazanım 5. Dili iletişim amacıyla kullanır.	Sohbete katılır Konuşmak için sırasını bekler Duygu, düşünce ve hayallerini söyler Duygu, düşünce ve hayallerinin nedenlerini söyler
Kazanım 2. Sesini uygun kullanır.	Konuşurken sesinin tonunu, hızını ve şiddetini ayarlar
Kazanım: 8 dinlediklerini/izlediklerini çeşitli yollarla ifade eder.	Dinledikleri/izledikleri ile ilgili sorular sorar Dinledikleri/izledikleri ile ilgili sorulara cevap verir Dinledikleri/izlediklerini resim, müzik drama, öykü gibi çeşitli yollarla sergiler. İzin alması gereken durumları açıklar İzin istemesi gereken kişiyi söyler
Ek kazanım Gerekli durumlarda izin ister	Haklarını söyler
Kazanım 6. Kendisinin ve başkalarının haklarını korur	Başkalarının hakları olduğunu söyler Haksızlığa uğradığında neler yapacağını söyler Başkalarının haklarını korumak için ne yapması gerektiğini söyler
Kazanım 15: kendine güvenir	Kendisine ait beğendiği ve beğenmediği özellikleri söyler Grup önünde kendini ifade eder Gerekli durumlarda farklı görüşlerini söyler Yapmak istemediği davranışları söyler
Ek kazanım: İstemediği durumlarda hayır cevabını kullanır.	Kendisinden yapmak istemediği bir şey istendiğinde nazikçe "hayır" der
Kazanım: 8 farklılıklara saygı gösterir.	Kendisinin farklı özellikleri olduğunu söyler. İnsanların farklı özellikleri olduğunu söyler
Kazanım 9: farklı kültürel özellikleri açıklar	Kendi ülkesinin kültürüne ait özellikleri söyler Kendi ülkesinin kültürü ile diğer kültürlerin benzer ve farklı özelliklerini söyler Farklı ülkelerin kendine özgü kültürel özellikleri olduğunu söyler.
Kazanım 12. Değişik ortamlardaki kurallara uyar.	Değişik ortamdaki kuralların belirlenmesinde düşüncesini söyler Kuralların gerekli olduğunu söyler İstekleri ile kurallar çeliştiğinde kurallara uygun davranır.
Kazanım 10. Sorumluluklarını yerine getirir	Üstlendiği sorumluluğu yerine getirir Her bireyin içinde yaşadığı ortamda farklı sorumlulukları olduğunu bilir

Kazanım 16. Toplumsal yaşamda bireylerin farklı rol ve görevleri olduğunu açıklar	Toplumda farklı rol ve görevlere sahip kişiler olduğunu söyler Aynı kişinin farklı rol ve görevleri olduğunu söyler
Kazanım 10. Mekânda konumla ilgili yönergeleri uygular.	Harita ve krokiyi kullanır
Kazanım 17. Başkalarıyla sorunlarını çözer.	Başkaları ile sorunlarını onlarla konuşarak çözer Arkadaşlarıyla sorunlarını çözemediği zamanlarda yetişkinlerden yardım ister Gerekli zamanlarda uzlaşmacı davranır
Kazanım 19. Problem durumlarına çözüm üretir.	Problemi söyler. Probleme çeşitli çözüm yolları önerir Çözümüne ulaşamadığı zaman yeni bir çözüm yolu seçer Probleme yaratıcı çözüm yolları önerir.
Kazanım 13. Günlük yaşamda kullanılan sembolleri tanır.	Verilen açıklamaya uygun sembolü gösterir.
Kazanım 17. Neden-sonuç ilişkisi kurar.	Gösterilen sembolün anlamını söyler Bir olayın olası nedenlerini söyler Bir olayın olası sonuçlarını söyler
Kazanım 2. durum/olayla ilgili tahminde bulunur. Kazanım 3. Kendini yaratıcı yollarla ifade eder.	durum/olayla ilgili tahminini söyler Duygu, düşünce ve hayallerini özgün yollarla ifade eder Özgün özellikler taşıyan ürünler oluşturur.

EK- G : Erken Çocukluk Yaşam Becerilerinin Kazanımına İlişkin Yeterlilikler

Sağlıklı ve Güvenli Yaşam Becerileri

1. Kişisel temizlik ve sağlık kurallarını tanımlar.
2. Vücudunu ve organlarını tanır. Her birinin görevlerini açıklar
3. Besleyici yiyeceklerin sağlıklı büyümek ve iyi hissetmek için gerekli olduğunu bilir.
4. Yaşam alanlarında sağlığını tehdit edebilecek zararlı maddeleri tanır. (ilaçlar, temizlik maddeleri vb.)
5. Kendisi için güvenli olmayan durumları tanımlar
6. Kendisini korumak için gerekli güvenlik kurallarını bilir
7. Tehlikeli durumlarını tanımlar, tehlike uyarı işaretlerini tanır
8. Okul, ev, ve toplumsal yaşamdaki güvenlik kurallarını bilir
9. Kendini güvende hissetmediğinde yapması gereken davranışları bilir (yabancılarla konuşmamak, kaybolduğunda ne yapması gerekir, vb.)

Kenidini ve Duygularını Yönetme Becerileri

1. Farklı duyguları ve özelliklerini tanımlar
2. Duyguları ifade eden sözcükleri tanır ve yerinde kullanır
3. Olumsuz duygularını kendine ve başkasına zarar vermeden ifade eder
4. Gerekli durumlarda isteklerinin ertelenmesini anlayışla karşılar

Toplumsal Yaşam Becerileri

1. Başkalarına karşı olumlu ve özenli davranışlar sergiler
2. Kendisiyle ilgili beğendiği ve beğenmediği özelliklerini tanımlar
3. Kendisinden farklı özellikler taşıyan insanlara karşı saygılı ve kabul edici tutum gösterir.
4. Bulunduğu ortamlarda olumlu ilişkiler kurar.
5. Başkalarıyla yaşadığı anlaşmazlıkların sebeplerini tanımlar,
6. Anlaşmazlıkları ve sorunları çözmek için çözüm önerilerinde bulunur
7. Toplumsal yaşamın bireyi olarak ailesine, yaşadığı çevreye ve doğaya karşı sorumluluklarını yerine getirir.
8. Gerekli durumlarda yardım ister ve ihtiyaç duyan insanlara yardım etme davranışı gösterir
9. Karar vermesi gereken durumlarda seçimi tek başına yapar
10. Zorba davranışlarda bulunmaz, zorba davranış karşısında kendini nasıl koruyacağını bilir

EK- H: Yaşam Becerileri Programı Etkinlik Takvimi

Etkinlik haftası	Etkinlik adı	Etkinlik türü
1. hafta	Haydi gel tanışalım!	Türkçe Dil Ve Drama
	Bilin bakalım ben kimim?	Oyun Etkinliği
	Ben Ve Ailem	Sanat Ve Okuma Yazmaya Hazırlık
	Hazine Avı	Oyun Etkinliği
2. hafta	Yaşam Rehberim, En Değerli Hazineyim	Sanat Etkinliği
	Hiç Arkadaşım Yok	Türkçe Dil Ve Sanat Etkinliği
	Herkesin Tıpa Tıpa Aynı Olduğu Dünya	Türkçe Dil-Matematik Ve Sanat Etkinliği
	Hiç Parmaklı Balık Olur Mu?	Türkçe Dil Ve Sanat Etkinliği
3. hafta	Minik Ellerin Kimlikleri	Fen Etkinliği
	Yaşadığım Şehirim Yaşadığım Ülkem	Okuma Yazmaya Hazırlık- Fen Etkinliği
	En Güzel Bayrak	Sanat Etkinliği
	Gürültücü Sınıf	Türkçe Dil Ve Sanat
4. hafta	Saygı Ağacı	Türkçe Dil- Fen- Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinliği
	Vücudumuzu Tanıyalım	Fen Ve Matematik Etkinliği
	İçimle Dışımın Bir Bütündür Vücudum	Sanat Ve Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinliği
	Ye Sen Yavrular Bir Ahtapot Olsaydın?	Türkçe Dil Ve Sanat Etkinliği
5. hafta	Dans Eden İskelet	Müzik Etkinliği- Okuma Yazmaya Hazırlık
	Güçlü Kemikler Sağlıklı Çocuklar	Fen Etkinliği
	Mis Kokulu Çocuklar	Türkçe Dil Ve Müzik
	Besinleri Tanıyalım	Fen Ve Matematik
6. hafta	3 Öğün Yemek	Sanat Ve Müzik
	Kurbajlar Yaşıyor	Türkçe Dil Ve Oyun
	Kendini Sevmeyen Börülce	Türkçe Dil Ve Drama
	Duygularla Tanışma	Türkçe Dil Ve Müzik
7. hafta	Duygu Balonları	Okuma Yazmaya Hazırlık Ve Oyun
	Tomik Ayya Sürpriz	Türkçe Dil Etkinliği
	Mutluluğu Arayan Orman	Drama Ve Sanat
	Kalbe Ulaşan Sözler	Sanat Etkinliği
8. hafta	Öykü Neden Ağlıyor?	Türkçe Dil –Sanat Ve Drama Etkinliği
	Herkes Hata Yaşar Gel Arkadaşım Barışalım	Türkçe Dil Ve Drama Etkinliği
	Kırık Karp Tamircisi	Sanat Etkinliği
	Kim Koydu Bu Kuralları!	Okuma Yazmaya Hazırlık
9. hafta	Evde Okulda Çevrede- Sorumluluklarımız Her Yerde	Oyun Etkinliği
	Minik Dedektifler İz Peşinde (Günlük Yaşam İşaretleri)	Okuma Yazmaya Hazırlık- Oyun Etkinliği
	Tehlikeli Aletler Kutusu	Fen- Oyun Ve Sanat
	Ya Göründüğü Gibi Değilse?	Fen Ve Oyun
10. hafta	Bebek Loli Nerede?	Oyun Etkinliği
	Eğer Bir Gün Kaybolursem	Türkçe Dil- Drama Ve Sanat
	Bedenim Beni Ait	Fen- Okuma Yazmaya Hazırlık-Sanat
	Her Sır Saklanır Mı?	Türkçe Dil Etkinliği
11. hafta	İstemiyorsan Hayır De!	Drama Ve Okuma Yazmaya Hazırlık
	En Güvenli Araba Baba mı ki!	Drama ve sanat
	Ben herkesle gitmem ki!	Türkçe dil etkinliği
	Kendimi koruyorum	Türkçe ve okuma yazmaya hazırlık
12. hafta	Korkumu yenebilirim	Türkçe dil ve drama
	İnsanlar neden öfkelenir öfkelenir?	Türkçe dil ve sanat
	Sakin kalabilmek	Drama Etkinliği
	Ben öfkemden daha güçlüyüm!	Türkçe dil ve drama
13. hafta	Beklemek o kadar zor mudur sence?	Oyun etkinliği
	Trafik kazası neden olur?	Sanat ve fen etkinliği
	Acil Çağrı merkezi	Müzik-drama- okuma yazmaya hazırlık
	Sollanma yüzü	Fen ve drama etkinliği
14. hafta	(sınıfa kurulan deprem simülasyonu ile deprem hakkında bilgilendirme ve tatbikatın yapılması)	Fen ve okuma yazmaya hazırlık (AFAD yetkilisinin katılımıyla ya da öğrencilerin katılımıyla)
	Tehlikeli ateş	Fen ve okuma yazmaya hazırlık (AFAD yetkilisinin katılımıyla ya da öğrencilerin katılımıyla)
	Bir lestimle neler yapabilir?	Matematik ve oyun etkinliği
	Parelelele tanışma	Matematik ve sanat
15. hafta	Minik pazarcılar	Drama- matematik- okuma yazmaya hazırlık
	İlk alışveriş	Türkçe dil ve matematik ve drama
	Minik eller sahnede	Ailelerin katılımıyla çocukların yaşam rehberlerinin incelenmesi ve program kapsamında
		etkinliği

EK- I: Etkinliklerin Desteklediği Yaşam Becerilerine Yönelik Çizelge

Etkinlik grubu	Desteklenen Yaşam Becerileri									
<i>Sağlıklı ve Güvenli Yaşam Becerileri</i>	Karar verme	Problem çözme	Yaratıcı düşünme	Eleştirel düşünme	Öz farkındalık	Empati	Kişilerarası ilişkiler	İletişim	Duygularla başa çıkma	Stresle başa çıkma
Vücudumuzu Tanıyalım			*		*			*		
İçimle Dışım Bir Bütündür Vücudum			*		*			*		
Ya Sen Yavru Bir Ahtapot Olsaydın?			*	*	*	*				
Dans Eden İskelet			*		*			*		
Güçlü Kemikler Sağlıklı Çocuklar	*	*	*							
Mis Kokulu Çocuklar	*			*		*	*			
Besinleri Tanıyalım	*			*	*					
3 Öğün Yemek	*			*	*					
Kurbağalar Yarışıyor	*			*	*			*		
Kendini Sevmeyen Börülce				*	*	*			*	
Tehlikeli Aletler Kutusu	*	*	*							
Ya Görüldüğü Gibi Değilse?		*	*	*			*		*	
Bebek Loli Nerede?				*		*	*	*	*	
Eğer Bir Gün Kaybolursam?	*	*					*			*
Bedenim Bana Ait	*	*			*		*		*	*
Her Sır Saklanır Mı?	*			*			*	*		*
İstemiyorsan Hayır De!				*	*		*		*	*
En Güvenli Araba Babamın Ki!	*	*					*		*	*
Ben Herkesle Gitmem Ki!	*	*			*	*		*		
Kendimi Koruyorum	*		*	*				*		*
Trafik Kazası Neden Olur?	*			*				*		
Acil Çağrı Merkezi	*	*						*		*
Sallanan Yeryüzü	*	*							*	*

Etkinlik grubu	Desteklenen Yaşam Becerileri									
<i>Kendini ve Duyguları Yönetme Becerileri Etkinlikleri</i>	Karar verme	Problem çözme	Yaratıcı düşünme	Eleştirel düşünme	Öz farkındalık	Empati	Kişilerarası ilişkiler	İletişim	Duygularla başa çıkma	Stresle başa çıkma
Duygularla Tanışma				*	*			*	*	
Duygu Balonları	*						*	*	*	
Tombik Ayıya Sürpriz			*			*	*		*	
Mutluluğu Arayan Orman		*	*		*		*		*	

Kalbe Ulaşan Sözler	*					*	*	*	*	
Öykü Neden Ağlıyor?		*		*	*			*	*	*
Herkes Hata Yapar Gel Arkadaşım Barışalım		*		*		*	*		*	
Kırık Kalp Tamircisi		*			*	*	*		*	
Korkumu Yenebilirim		*	*		*				*	*
İnsanlar Neden Öfkelenir ?	*			*		*	*	*	*	*
Sakin Kalabilmek		*	*						*	*
Ben Öfkemden Daha Güçlüyüm!			*		*				*	*
Beklemek O Kadar Da Zor Mudur Sence?	*	*		*					*	

Etkinlik grubu		Desteklenen Yaşam Becerileri								
<i>Toplumsal Yaşam Becerileri Etkinlikleri</i>	Karar verme	Problem çözme	Yaratıcı düşünme	Eleştirel düşünme	Öz farkındalık	Empati	Kişilerarası ilişkiler	İletişim	Duygularla başa çıkma	Stresle başa çıkma
Haydi Gel Tanışalım!						*	*	*	*	
Bilin Bakalım Ben Kimim?			*	*	*	*				
Ben ve Ailem					*		*			
Hazine Avı	*	*						*		
Yaşam Rehberim, En Değerli Hazinem	*		*		*			*		
Hiç Arkadaşım Yok		*	*			*	*	*	*	
Herkesin Tıpa Tıp Aynı Olduğu Dünya			*	*	*					
Hiç Parmaklı Balık Olur Mu?				*	*	*			*	
Minik Ellerin Kimlikleri	*				*		*			
Yaşadığım Şehir Yaşadığım Ülkem			*		*		*			
En Güzel Bayrak	*		*		*					
Gürültücü Sınıf		*				*	*	*		
Saygı Ağacı	*			*		*	*			
Kim Koydu Bu Kuralları!		*	*				*		*	*
Evde Okulda Çevrede-Sorumluluklarım Her Yerde				*	*		*			
Minik Dedektifler İz Peşinde	*	*	*					*		
Bir Lastikle Neler Yapılabilir?	*		*					*		
Paralarla Tanışma	*		*	*			*			
Minik Pazarcılar		*	*					*	*	
İlk Alışveriş	*				*		*	*		
Minik Eller Sahnede						*	*		*	*

EK-i: Yaşam Becerileri Programı Etkinlik Örnekleri

Etkinliğin Adı: EVDE OKULDA ÇEVREDE- SORUMLULUKLARIM HER YERDE

Etkinlik Türü: Oyun etkinliği

Desteklediği Beceriler: Öz Farkındalık, Kişilerarası İlişki

KAZANIMLAR VE GÖSTERGELER:

Öz bakım becerisi:

K 3: Yaşam alanlarında gerekli düzenlemeler yapar. (Göstergeleri, Evköküdaki eşyaları temiz ve özenle kullanır. Evköküdaki eşyaları toplar)

K 6: Günlük yaşam becerileri için gerekli araç ve gereçleri kullanır. (Göstergeleri, Çevre temizliğiyle ilgili araç ve gereçleri kullanır.)

Sosyal duygusal gelişim

K 7: Bir iş ya da görevi başarmak için kendini güdüler. (Göstergesi, Yetşkin yönlendirmesi olmadan bir işe başlar)

K 10: Sorumluluklarını yerine getirir. (Göstergesi, Sorumluluk almaya istekli olduğunu gösterir. Üstlendiği sorumluluğu yerine getirir. Sorumluluklar yerine getirilmediğinde olası sonuçları söyler.)

MATERYALLER: Mutfak Önlüğü, Yapışabilen Sorumluluk Kartları

SÖZCÜKLER: Sorumluluk

KAVRAM:

ÖĞRENME SÜRECİ:

- Çocukların evde, okulda ve çevrede sorumluluk alabileceği görevlerin olduğu resimli kartlar hazırlanır. Üç adet mutfak önlüğü alınır. Birinin üzerine ev, birinin üzerine okul ve diğerinin üzerine çevreyi temsil eden resim yapıştırılır. Önlüklerin üzerine ört örtler dikilerek sorumluluk kartlarının önlüklere yapıştırılabilmesi sağlanır.
- Çocuklar üç grubu ayırılır. Her gruptan birer çocuğun önlüklerinden birini giymesi istenir.
- Evi temsil eden önlüğü giyen çocuğun grubu, evde olan sorumlulukları, okulu temsil eden önlüğü giyen çocuğun grubu okuldaki sorumlulukları ve çevreyi temsil eden önlüğü giyen çocuğun grubu çevredeki sorumlulukları temsil eden, kartları bulup önlüğe yapıştırması istenir. Etkinlik sonunda çocuklarla sorumlulukları üzerine sohbet edilir.

DEĞERLENDİRME:

Etkinlik bitiminde çocuklara şu sorular yöneltilir.

- Çocukların evlerde ne gibi sorumlulukları vardır?
- Sizce evdeki sorumluluklarınızı yapmazsanız aileniz ne hisseder?
- Okulda ne gibi sorumluluklarınız olabilir?
- Sınıfımızda herkes sorumluluklarını yerine getirmese ne olur?
- Sizce çocukların çevremize katkıları sorumlulukları var mıdır? Bu sorumluluklar neler olabilir?

Etkinliğin Adı: EVDE OKULDA ÇEVREDE- SORUMLULUKLARIM HER YERDE

Etkinlik Türü: Oyun etkinliği

Desteklediği Beceriler: Öz Farkındalık, Kişilerarası İşbirliği

KAZANIMLAR VE GÖSTERGELER:

Öz bakım becerisi:

K 3: Yaşam alanlarında gerekli düzenlemeler yapar. (Göstergeleri, Evokuldaki eşyaları temiz ve düzenli kullanır. Evokuldaki eşyaları toplar)

K 6: Günlük yaşam becerileri için gerekli araç ve gereçleri kullanır. (Göstergeleri, Çevre temizliğiyle ilgili araç ve gereçleri kullanır.)

Sosyal duygusal gelişim

K 7: Bir işi ya da görevi başarmak için kendini güdüler. (Göstergesi, Yetişkin yönlendirmesi olmadan bir işe başlar)

K 10: Sorumluluklarını yerine getirir. (Göstergesi, Sorumluluk almaya istekli olduğunu gösterir. Üstlendiği sorumluluğu yerine getirir. Sorumluluklar yerine getirilmediğinde olası sonuçları söyler.)

MATERYALLER: Maddik Önlüğü, Yapılabilen Sorumluluk Kartları

SÖZCÜKLER: Sorumluluk

KAVRAM:

ÖĞRENME SÜRECİ:

- Çocukların evde, okulda ve çevrede sorumluluk alabileceği görevlerin olduğu görevlerin olduğu resmi kartlar hazırlanır. Üç adet mutfak önlüğü alınır. Birinin üzerine ev, birinin üzerine okul ve diğerinin üzerine çevreyi temsil eden resim yapıştırılır. Önlüklerin üzerine ort ortlar dikilerek sorumluluk kartlarının önlüklere yapıştırılması sağlanır.
- Çocuklar üç gruba ayrılır. Her gruptan birer çocuğun önlüklerden birini giymesi istenir.
- Evi temsil eden önlüğü giyen çocuğun grubu, evde olan sorumlulukları, okulu temsil eden önlüğü giyen çocuğun grubu okuldaki sorumlulukları ve çevreyi temsil eden önlüğü giyen çocuğun grubu çevredeki sorumlulukları temsil eden, kartları bulup önlüğe yapıştırması istenir. Etkinlik sonunda çocuklarla sorumlulukları üzerine sohbet edilir.

DEĞERLENDİRME:

Etkinlik bitiminde çocuklara şu sorular yöneltilir.

- Çocukların evlerde ne gibi sorumlulukları vardır?
- Sizce evdeki sorumluluklarımızı yapmazsanız aileniz ne hisseder?
- Okulda ne gibi sorumluluklarımız olabilir?
- Sınıfımızda herkes sorumluluklarını yerine getirmeye ne olur?
- Sizce çocukların çevremize katkıları sorumlulukları var mıdır? Bu sorumluluklar neler olabilir?

Etkinliğin Adı: EVDE OKULDA ÇEVREDE- SORUMLULUKLARIM HER YERDE

Etkinlik Türü: Oyun etkinliği

Desteklediği Beceriler: Öz Farkındalık, Kişilerarası İlişki

KAZANIMLAR VE GÖSTERGELER:

Öz bakım becerisi:

K 3: Yaşam alanlarında gerekli düzenlemeler yapar. (Göstergelemler, Evbüküldaki eşyaları temiz ve özenle kullanır. Evbüküldaki eşyaları toplar)

K 6: Günlük yaşam becerileri için gerekli araç ve gereçleri kullanır. (Göstergelemler. Çevre temizliğiyle ilgili araç ve gereçleri kullanır.)

Sosyal duygusal gelişim

K 7: Bir işi ya da görevi başarmak için kendini güdüler. (Göstergelemler. Yetişkin yönlendirmesi olmadan bir işe başlar.)

K 10: Sorumluluklarını yerine getirir. (Göstergelemler. Sorumluluk almaya istekli olduğunu gösterir. Üstlendiği sorumluluğu yerine getirir. Sorumluluklar yerine getirilmediğinde olası sonuçları söyler.)

MATERYALLER: Müttak Önlüğü, Yapışabilen Sorumluluk Kartları

SÖZCÜKLER: Sorumluluk

KAVRAM:

ÖĞRENME SÜRECİ:

- Çocukların evde, okulda ve çevrede sorumluluk alabileceği görevlerin olduğu resimli kartlar hazırlanır. Üç adet müttak önlüğü alınır. Birinin üzerine ev, birinin üzerine okul ve diğerinin üzerine çevreyi temsil eden resim yapıştırılır. Önlüklerin üzerine ört ortlar dikilerek sorumluluk kartlarının önlüklere yapıştırılması sağlanır.
- Çocuklar üç gruba ayrılır. Her gruptan birer çocuğun önlüklerinden birini giymesi istenir.
- Evi temsil eden önlüğü giyen çocuğun grubu, evde olan sorumlulukları, okulu temsil eden önlüğü giyen çocuğun grubu okuldaki sorumlulukları ve çevreyi temsil eden önlüğü giyen çocuğun grubu çevredeki sorumlulukları temsil eden, kartları bulup önlüğe yapıştırması istenir. Etkinlik sonunda çocuklarla sorumluluklar üzerine sohbet edilir.

DEĞERLENDİRME:

Etkinlik bitiminde çocuklara şu sorular yöneltilir.

- Çocukların evlerde ne gibi sorumlulukları vardır?
- Sizce evdeki sorumluluklarınızı yapmazsanız aileniz ne hisseder?
- Okulda ne gibi sorumluluklarınız olabilir?
- Sınıfımızda herkes sorumluluklarını yerine getirmezse ne olur?
- Sizce çocukların çevremize karşı sorumlulukları var mıdır? Bu sorumluluklar neler olabilir?

Etkinliğin Adı: EVDE OKULDA ÇEVREDE- SORUMLULUKLA RIM HER YERDE

Etkinlik Türü: Oyun etkinliği

Desteklediği Beceriler: Öz Farkındalık, Kişilerarası İlişki

KAZANIMLAR VE GÖSTERGELER:

Öz bakım becerisi:

K 3: Yaşam alanlarında gerekli düzenlemeler yapar. (Göstergeleleri, Evökuldaki eşyaları temiz ve düzenli kullanır. Evökuldaki eşyaları toplar)

K 6: Günlük yaşam becerileri için gerekli araç ve gereçleri kullanır. (Göstergeleleri, Çevre temizliğine ilgili araç ve gereçleri kullanır.)

Sosyal duygusal gelişim

K 7: Bir iş ya da görevi başlamak için kendini güdümler. (Göstergeleleri, Yetişkin yönlendirmesi olmadan bir işe başlar.)

K 10: Sorumluluklarını yerine getirir. (Göstergeleleri, Sorumluluk almaya istekli olduğunu gösterir. Üstlendiği sorumluluğu yerine getirir. Sorumlulukları yerine getirmede olduğu olası sonuçları söyler.)

MATERYALLER: Mattak Önlüğü, Yapışabilen Sorumluluk Kartları

SÖZCÜKLER: Sorumluluk

KAVRAM:

ÖĞRENME SÜRECİ:

- Çocukların evde, okulda ve çevrede sorumluluk alabileceği görevlerin olduğu resimli kartlar hazırlanır. Üç adet mattak önlüğü alınır. Birinin üzerine ev, birinin üzerine okul ve diğerinin üzerine çevreyi temsil eden resim yapıştırılır. Önlüklerin üzerine cırt cırtlar dikilerek sorumluluk kartlarının önlüklere yapıştırılması sağlanır.
- Çocuklar üç gruba ayrılır. Her gruptan birer çocuğun önlüklerinden birini giymesi istenir.
- Evi temsil eden önlüğü giyen çocuğun grubu, evde olan sorumlulukları, okulu temsil eden önlüğü giyen çocuğun grubu okuldaki sorumlulukları ve çevreyi temsil eden önlüğü giyen çocuğun grubu çevredeki sorumlulukları temsil eden, kartları bulup önlüğe yapıştırması istenir. Etkinlik sonunda çocuklarla sorumlulukları üzerine sohbet edilir.

DEĞERLENDİRME:

Etkinlik bitiminde çocuklara şu sorular yöneltilir.

- Çocukların evlerde ne gibi sorumlulukları vardır?
- Sizce evdeki sorumluluklarınızı yapmazsanız aileniz ne hisseder?
- Okulda ne gibi sorumluluklarınız olabilir?
- Sınıfınızda herkes sorumluluklarını yerine getirmeye ne olur?
- Sizce çocukların çevremize katkı sağlama sorumlulukları var mıdır? Bu sorumlulukları neler olabilir?

Etkinliğin Adı: EVDE OKULDA ÇEVREDE- SORUMLULUKLA RIM HER YERDE

Etkinlik Türü: Oyun etkinliği

Desteklediği Beceriler: Öz Farkındalık, Kişilerarası İşbirliği

KAZANIMLAR VE GÖSTERGELER:

Öz bakım becerisi:

K 3: Yaşam alanlarında gerekli düzenlemeler yapar. (Göstergeleri, Evböküldaki eşyaları temiz ve düzenli kullanır. Evböküldaki eşyaları toplar)

K 6: Ömürlük yaşam becerileri için gerekli araç ve gereçleri kullanır. (Göstergeleri, Çevre temizliğiyle ilgili araç ve gereçleri kullanır.)

Sosyal duygusal gelişim

K 7: Bir işi ya da görevi başarmak için kendini güdümler. (Göstergesi, Yetişkin yönlendirmesi olmadan bir işe başlar.)

K 10: Sorumluluklarını yerine getirir. (Göstergesi, Sorumluluk almaya istekli olduğunu gösterir. Üstlendiği sorumluluğu yerine getirir. Sorumluluklar yerine getirilmediğinde olası sonuçları söyler.)

MATERYALLER: Mırtak Önlüğü, Yapışabilen Sorumluluk Kartları

SÖZCÜKLER: Sorumluluk

KAVRAM:

ÖĞRENME SÜRECİ:

- Çocukların evde, okulda ve çevrede sorumluluk alabileceği görevlerin olduğu resimli kartlar hazırlanır. Üç adet mırtak önlüğü alınır. Birinin üzerine ev, birinin üzerine okul ve diğerinin üzerine çevreyi temsil eden resim yapılır. Önlüklerin üzerine cırt ortlar dikilerek sorumluluk kartlarının önlüklere yapıştırılması sağlanır.
- Çocuklar üç gruba ayrılır. Her gruptan birer çocuğun önlüklerinden birini giymesi istenir.
- Evi temsil eden önlüğü giyen çocuğun grubu, evde olan sorumlulukları, okulu temsil eden önlüğü giyen çocuğun grubu okuldaki sorumlulukları ve çevreyi temsil eden önlüğü giyen çocuğun grubu çevredeki sorumlulukları temsil eden, kartları bulup önlüğe yapıştırması istenir. Etkinlik sonunda çocuklarla sorumlulukları üzerine sohbet edilir.

DEĞERLENDİRME:

Etkinlik bitiminde çocuklara şu sorular yöneltilir.

- Çocukların evlerde ne gibi sorumlulukları vardı?
- Sizce evdeki sorumluluklarınızı yapmazsanız aileniz ne hisseder?
- Okulda ne gibi sorumluluklarınız olabilir?
- Sınıfta herkes sorumluluklarını yerine getirmezse ne olur?
- Sizce çocukların çevremize karşı sorumlulukları var mıdır? Bu sorumluluklar neler olabilir?



- ❖ Yaşam rehberim etkinliği kapsamında hazırlanan dosyalar. Program süresince yapılan etkinlikler bu dosyalarda saklanarak, program bitiminde çocuklar tarafından ailelerine sunulmuştur.



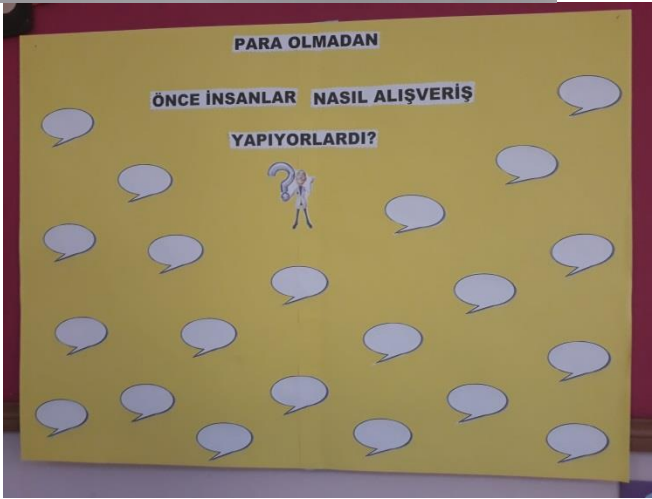
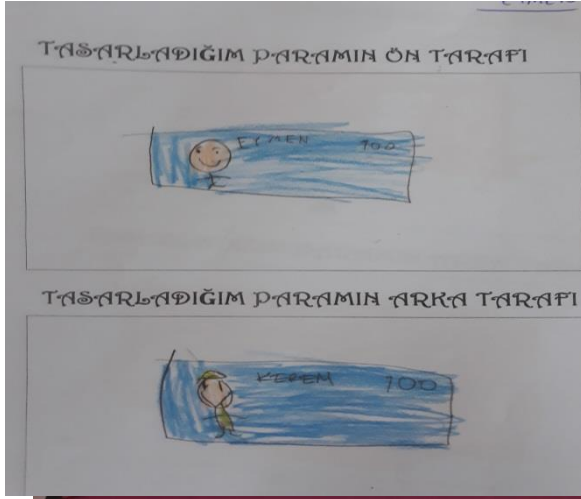
- ❖ Toplumsal yaşam becerileri etkinliklerinden kimlik kartlarına yönelik yapılan etkinliğe ilişkin öğrencilerin hazırladıkları kimlik örnekleri



- ❖ Toplumsal yaşam becerinden arkadaşlığa ve kişiler arası ilişki becerilerine yönelik yürütülen etkinliğe ilişkin fotoğraf



- ❖ Sağlıklı ve güvenli yaşam becerilerine yönelik yapılan tehlikeler ve tehlikelerden korunmaya yönelik yürütülen etkinliklere ait fotoğraflar



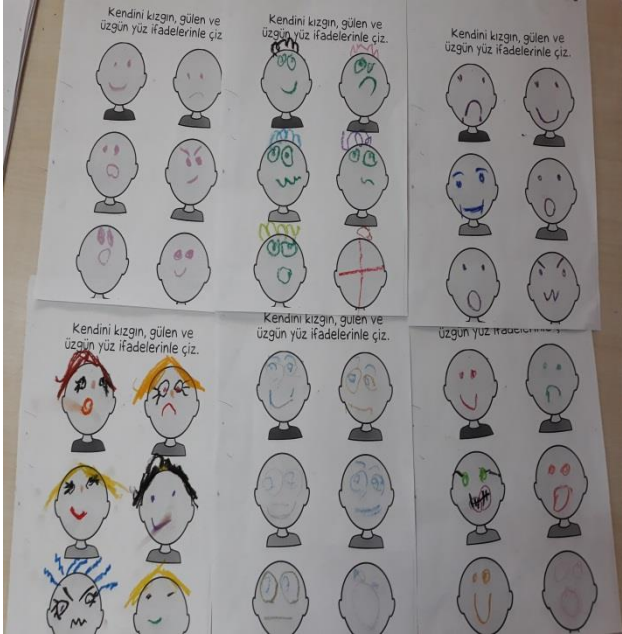
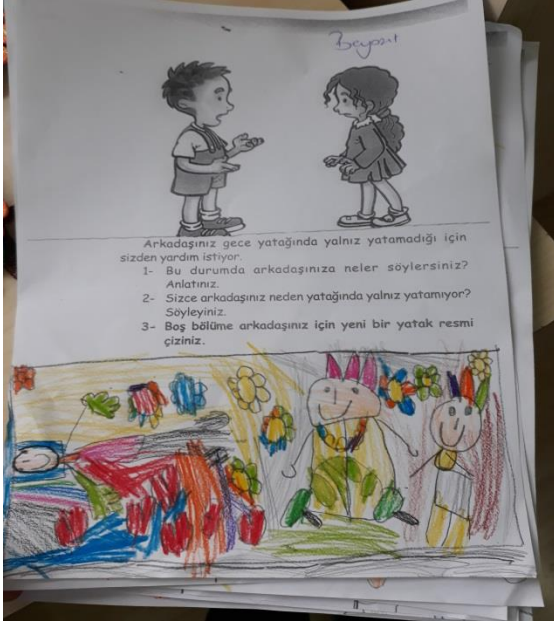
- ❖ Toplumsal yaşam becerilerinden paralarla tanışma ve ilk alışveriş etkinliklerine ilişkin fotoğraf örnekleri



- ❖ Kendini ve duygularını yönetme becerilerinden kalp kırıklığı etkinliğine ilişkin fotoğraf örnekleri



- ❖ Sağlıklı ve güvenli yaşam becerilerinden Kayıp Bahar bebeği bulma etkinliğine ilişkin fotoğraf örnekler



❖ Kendini ve duygularını yönetebilme etkinliklerine ilişkin örnekler

EK- J: Etik Komisyonu Onay Bildirimi



T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
Rektörlük

08 Haziran 2017

Sayı : 35853172/433-2114

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Enstitünüz Temel Eğitim Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı doktora programı öğrencilerinden Zeynep TOPCU BİLİR'in Prof. Dr. N. Semra ERKAN danışmanlığında yürüttüğü "Erken Çocukluk Yaşam Becerileri Eğitim Programının Çocukların Benlik Algıları ve Sosyal Duygusal Uyumları Üzerindeki Etkisi" başlıklı tez çalışması, Üniversitemiz Senatosu Etik Komisyonunun 23 Mayıs 2017 tarihinde yapmış olduğu toplantıda incelenmiş olup, etik açıdan uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof. Dr. Rahime M. NOHUTCU
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

EK-K: Düzce İl Millî Eğitim Müdürlüğü Uygulama İzni

T.C.
DÜZCE VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 10240236-605.99-E.14668009
Konu : Araştırma İzni

22.09.2017

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
Eğitim Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü
Hacettepe Üniversitesi Rektörlük 06100 Sıhhiye-ANKARA

İlgi : a) 07.03.2012 tarihli ve B.08.0.YET.00.20.00.0/3616 sayılı (2012/13) Genelge.
b) Hacettepe Üniversitesi Rektörlüğü'nün 08/06/2017 tarihli ve 51944218/1692 sayılı yazısı.
c) 11/08/2017 tarihli ve 10240236-605.99-E.14546026 sayılı Valilik Oluru.

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı öğrencisi Zeynep TOPÇU BİLİR'in ilgi (b) yazı ekinde bulunan "Erken Çocukluk Yaşam Becerileri Eğitim Programının Çocukların Benlik Algıları ve Sosyal Duygusal Uyumları Üzerindeki Etkisi" konulu araştırmasına veri sağlamak amacıyla Düzce Merkez 19 Anaokulu ve İlkokulundaki (ek Listede adı buluna okullar) öğrencilere uygulamaya yönelik izin talebinin uygun görüldüğüne dair, ilgi (c) makam onayı ekte gönderilmiştir.
Gereğini bilgilerinize arz ederim.

Murat YİĞİT
İl Millî Eğitim Müdürü

Ek: Valilik Oluru ve Ekleri (24 Sayfa)

Valilik binası S1010 Merkez DÜZCE
Elektronik Ağ: www.meb.gov.tr
E-posta: iletisim@meb.gov.tr

Yenilik bilgi için: Nagehan GÜZCAN
Tel : (0 380) 5241 380-1623
Faks : (0 380) 5241 383

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden f52f-4202-3dfd-b976-67b2 kodu ile teyit edilebilir.

EK-L: Etik Beyan

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada,

- tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- görsel, işitsel ve yazılı bütün bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- başkalarının eserlerinden yararlanması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu,
- atıfta bulunduğum eserlerin bütününe kaynak olarak gösterdiğimi,
- kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı,
- bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı

beyan ederim.

14/01/2019
ZEYNEP TOPCU BİLİR

EK-M: Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu

27/12/2018

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

İlköğretim Ana Bilim Dalı Başkanlığına,

Tez Başlığı: Erken Çocukluk Yaşam Becerileri Eğitim Programının Çocukların Yaşam Becerileri, Benlik Algıları Ve Sosyal Duygusal Uyumları Üzerindeki Etkisi

Yukarıda başlığı verilen tez çalışmamın tamamı (kapak sayfası, özetler, ana bölümler, kaynakça) aşağıdaki filtreler kullanılarak **Turnitin** adlı intihal programı aracılığı ile kontrol edilmiştir. Kontrol sonucunda aşağıdaki veriler elde edilmiştir:

Rapor Tarihi	Sayfa Sayısı	Karakter Sayısı	Savunma Tarihi	Benzerlik Oranı	Gönderim Numarası
27/12 /2018	126	26652	14/01/2019	%15	1060687399

Uygulanan filtreler:

1. Kaynaklar hariç
2. Alıntılar dâhil
3. 5 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esasları'nı inceledim ve çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan eder, gereğini saygılarımla arz ederim.

Ad Soyadı: Zeynep TOPCU BİLİR

Öğrenci No.: N12141239

Ana Bilim Dalı: İlköğretim

Programı: Okul öncesi

Statüsü: Y.Lisans Doktora Bütünleşik Dr.

İmza

DANIŞMAN ONAYI

UYGUNDUR.

Prof. Dr. Nefise Semra ERKAN

EK-N: Dissertation Originality Report

27/12/2018

HACETTEPE UNIVERSITY
Graduate School of Educational Sciences
To The Department of Elementary Education

Thesis Title: The Effect Of Early Childhood Life Skills Educational Program On Children's Life Skills, Self Perception And Social Emotional Adaptation

The whole thesis that includes the *title page, introduction, main chapters, conclusions and bibliography section* is checked by using **Turnitin** plagiarism detection software take into the consideration requested filtering options. According to the originality report obtained data are as below.

Time Submitted	Page Count	Character Count	Date of Thesis Defense	Similarity Index	Submission ID
27/12/2018	126	26652	14/01/2019	%15	1060687399

Filtering options applied:

1. Bibliography excluded
2. Quotes included
3. Match size up to 5 words excluded

I declare that I have carefully read Hacettepe University Graduate School of Educational Sciences Guidelines for Obtaining and Using Thesis Originality Reports; that according to the maximum similarity index values specified in the Guidelines, my thesis does not include any form of plagiarism; that in any future detection of possible infringement of the regulations I accept all legal responsibility; and that all the information I have provided is correct to the best of my knowledge.

I respectfully submit this for approval.

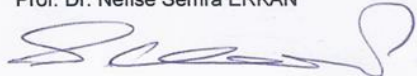
Name Lastname: Zeynep TOPCU BİLİR
Student No.: N12141239
Department: Primary Education
Program: Preschool
Status: Masters Ph.D. Integrated Ph.D.

Signature



ADVISOR APPROVAL

APPROVED
Prof. Dr. Nefise Semra ERKAN



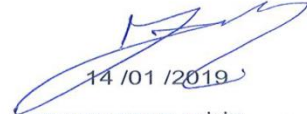
EK-O: Yayımlama ve Fikri Mülkiyet Hakları Beyanı

Enstitü tarafından onaylanan lisansüstü tezimin/raporumun tamamını veya herhangi bir kısmını, basılı (kâğıt) ve elektronik formatta arşivleme ve aşağıda verilen koşullarla kullanıma açma iznini Hacettepe Üniversitesine verdiğimi bildiririm. Bu izinle Üniversiteye verilen kullanım hakları dışındaki tüm fikri mülkiyet haklarım bende kalacak, tezimin tamamının ya da bir bölümünün gelecekteki çalışmalarda (makale, kitap, lisans ve patent vb.) kullanım hakları bana ait olacaktır.

Tezini kendi orijinal çalışmam olduğunu, başkalarının haklarını ihlal etmediğimi ve tezimin tek yetkili sahibi olduğumu beyan ve taahhüt ederim. Tezimde yer alan telif hakkı bulunan ve sahiplerinden yazılı izin alınarak kullanılması zorunlu metinlerin yazılı izin alınarak kullandığımı ve istenildiğinde suretlerini Üniversiteye teslim etmeyi taahhüt ederim.

Yükseköğretim Kurulu tarafından yayınlanan "**Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge**" kapsamında tezimin aşağıda belirtilen koşullar haricince YÖK Ulusal Tez Merkezi / H.Ü. Kütüphaneleri Açık Erişim Sisteminde erişime açılır.

- o Enstitü/Fakülte yönetim kurulu kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihinden itibaren 2 yıl ertelenmiştir. ⁽¹⁾
- o Enstitü/Fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihinden itibaren ... ay ertelenmiştir. ⁽²⁾
- o Tezimle ilgili gizlilik kararı verilmiştir. ⁽³⁾


14 /01 /2019
ZEYNEP TOPCU BİLİR

"Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge"

(1) Madde 6 1. Lisansüstü teze ilgili patent başvurusu yapılması veya patent alma sürecinin devam etmesi durumunda tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu iki yıl süre ile tezini erişime açılmasının ertelenmesine karar verebilir.

(2) Madde 6 2. Yeni teknik, materyal ve metodların kullanıldığı, henüz makaleye dönüşmemiş veya patent gibi yöntemlerle korunmamış ve internetten paylaşılması durumunda 3 şahıslara veya kurumlara haksız kazanç; imkânı oluşturabilecek bilgi ve bulguları içeren tezler hakkında tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile altı ayı aşmamak üzere tezini erişime açılması engellenebilir.

(3) Madde 7. 1. Ulusal çıkarları veya güvenliği ilgilendiren, emniyet, istihbarat, savunma ve güvenlik, sağlık vb. konulara ilişkin lisansüstü tezlerle ilgili gizlilik kararı, tezin yapıldığı kurum tarafından verilir. Kurum ve kuruluşlarla yapılan işbirliği protokolü çerçevesinde hazırlanan lisansüstü tezlerle ilişkin gizlilik kararı ise, ilgili kurum ve kuruluşun önerisi ile enstitü veya fakültenin uygun görüşü üzerine üniversite yönetim kurulu tarafından verilir. Gizlilik kararı verilen tezler Yükseköğretim Kuruluna bildirilir.

Madde 7.2. Gizlilik kararı verilen tezler gizlilik süresince enstitü veya fakülte tarafından gizlilik kuralları çerçevesinde muhafaza edilir, gizlilik kararının kaldırılması halinde Tez Otomasyon Sistemine yüklenir

* Tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu tarafından karar verilir.

