

**SOSYAL BECERİ EĞİTİMİNİN İLKOKUL 3. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN ÖZSAYGI
DÜZEYLERİNE ETKİSİ: KİLİS ÖRNEĞİ**

HAVA BULUT

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ÇOCUK GELİŞİMİ VE EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

EYLÜL, 2016



TELİF HAKKI ve TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren 24 ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı: Hava

Soyadı: BULUT

Bölümü: Çocuk Gelişimi ve Eğitimi

İmza :

Teslim tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı: Sosyal Beceri Eğitiminin İlkokul 3. Sınıf Öğrencilerinin Özsaygı Düzeylerine

Etkisi: Kilis Örneği

İngilizce Adı : Effects of Social Skills Training on Self-Esteem Levels of 3rd Year
Primary School Students: An Example from Kilis

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı: Hava BULUT

İmza:

JÜRİ ONAY SAYFASI

Hava BULUT tarafından hazırlanan : “Sosyal Beceri Eğitiminin İlkokul 3. Sınıf Öğrencilerinin Özsaygı Düzeylerine Etkisi: KİLİS ÖRNEĞİ ” adlı tez çalışması, aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Gazi Üniversitesi Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Prof. Dr. Abide GÜNGÖR AY TAR

Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Anabilim Dalı, GAZİ ÜNİVERSİTESİ

Başkan: Doç. Dr. Müdriye YILDIZ BIÇAKÇI

Çocuk Gelişimi Bölümü, ANKARA ÜNİVERSİTESİ

Üye: Yrd. Doç. Dr. Özlem ERSOY

Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Anabilim Dalı, GAZİ ÜNİVERSİTESİ

Tez Savunma Tarihi: 22 /09 /2016

Bu tezin Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans Tezi olması için şartları yerine getirdiğimi onaylıyorum.

Prof. Dr. Ülkü ESER ÜNALDI

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü



Kızıma

TEŞEKKÜR

Meslek yaşamımda bana farklı bir bakış açısı kazandıran tüm hocalarıma, tez konumun seçiminde bana bilgi ve deneyimiyle yol gösteren danışmanım Sn. Prof. Dr. F. Abide GÜNGÖR AYTAR'a tüm kalbimle çok teşekkür ederim.

Hava BULUT

SOSYAL BECERİ EĞİTİMİNİN İLKOKUL 3. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN ÖZSAYGI DÜZEYLERİNE ETKİSİ: KİLİS ÖRNEĞİ

(Yüksek Lisans Tezi)

Hava BULUT

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

EYLÜL, 2016

ÖZ

Bu araştırmada, ilkokul öğrencilerine verilen sosyal beceri eğitiminin öğrencilerin özsaygı düzeylerine etkisi incelenmiştir. Bu araştırmanın çalışma grubunu Kilis İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı bulunan Gazi İlkokulu 3. Sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Araştırma ön test, son test kontrol gruplu deneysel araştırma modeline göre düzenlenmiştir. Çalışma grubunu Kilis Gazi ilkokuluna devam eden ikiyüz 3. Sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Öğrencilerin özsaygı düzeyini belirlemek için Coopersmith (1967) Özsaygı Ölçeği uygulanmıştır. Ölçekten düşük ve orta düzeyde puan alan 26 öğrenci belirlenmiş ve öğrencilerin 13'ü deney grubuna, 13'ü ise kontrol grubuna alınmıştır. Deney grubu 12 haftalık, sosyal beceri eğitimine alınmıştır. Kontrol grubuna ise herhangi bir işlem yapılmamıştır. Sosyal Beceri Eğitiminden önce ve sonra deney ve kontrol grubu öğrencilerine özsaygı ölçeği uygulanmıştır. Ayrıca, deney grubuna kalıcılık testi de uygulanmıştır. Araştırma verilerinin toplanmasından sonra SPSS programına girilen veriler düzenlenerek analize hazır hale getirilmiştir. Toplanan veriler SPSS 20.00 for Windows paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmada Mann Whitney U testi, Friedman testi, Wilcoxon işaretler testi ve Kuruskall Wall testi kullanılmıştır. Elde edilen bulgular, genel olarak sosyal beceri eğitiminin, öğrencilerin özsaygı düzeyini olumlu etkilediği yönündedir. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin özsaygı ön-test, son-test puanları arasında anlamlı fark bulunmuştur ($p<.05$). Ayrıca deney ve kontrol grubu öğrencilerinin son-test özsaygı puanları arasında anlamlı fark olduğu bulunmuştur ($p<.05$). Deney grubundaki çocukların son-test ve kalıcılık testi puan ortalamaları arasında farklılığın anlamlı olmadığı ($p>.05$) ve Sosyal Beceri Eğitimi Programının etkisinin halen

devam ettiği görölmüştür. Araştırmada özsaygı puanı ile cinsiyet, doğuş sırası arasında da anlamlı fark bulunmamıştır ($p>.05$).

Bilim Kodu:

Anahtar Kelimeler: Sosyal beceri, sosyal yeterlik, sosyal beceri eğitimi, özsaygı, sosyalleşme.

Sayfa Adedi:133

Danışman: Prof. Dr. F. Abide GÜNGÖR AYTAR



EFFECTS OF SOCIAL SKILLS TRAINING ON SELF-ESTEEM LEVELS OF 3rd YEAR PRIMARY SCHOOL: AN EXAMPLE FROM KİLİS

(M.S Thesis)

HAVA BULUT

GAZI UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

SEPTEMBER, 2016

ABSTRACT

This research analyses the effect of social skills education on students' self-esteem. The study group of the research is comprised of 3rd year primary school students enrolled at Gazi Primary School in Kilis. The research is designed as pre and post-test, control group setting. Students' self-esteem was measured through Coopersmith (1967) Self-esteem scale. 26 students scoring low to mid-range were selected and 13 were assigned to the experimental group and 13 were put into the control group. The experimental group received 12 weeks of social skills training while the control group did not have any treatment. The self-esteem scale was applied to both groups pre and post the social skills training. As well, a retention test was applied to the group. The collected data was collated using SPSS statistical package and readied for analysis. The data was analyzed through SPSS 20.00 Mann-Whitney U test, Friedman Test, Wilcoxon Signed-Rank Test, and Kruskal-Wallis Test. The findings suggest that, generally speaking, social skills training positively affects students' self-esteem levels. Also, statistically significant differences were noted between pre and post test scores of the control and experimental group ($p < 0.5$). Moreover, statistically significant difference was observed between post-test scores of the experimental and control groups ($p < 0.5$). There was no significant difference in post-test and retention test scores of the experimental group, which points to the retention of social

skills training effects ($p>0.5$). No significant relationship was found between genders, order of birth and self-esteem scores ($p>0.5$).

Science Code:

Key Words: Social skill, social competence, social skill training, self-esteem, socialization.

Page Number:133

Supervisor: Prof. Dr. F. Abide GÜNGÖR AY TAR



İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI ve TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI	ii
JÜRİ ONAY SAYFASI.....	iii
TEŞEKKÜR.....	v
ÖZ	vi
ABSTRACT	viii
TABLolar LİSTESİ.....	xiii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xv
SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ.....	xvi
BÖLÜM 1.....	1
GİRİŞ.....	1
Problem Durumu.....	1
Araştırmanın Amacı	7
Araştırmanın Önemi	8
Araştırmanın Sayıltıları.....	10
Araştırmanın Sınırlılıkları	10

Tanımlar.....	10
BÖLÜM 2.....	11
KAVRAMSAL ÇERÇEVE	11
Sosyal Yeterlik	11
Sosyal Beceri	15
Sosyal Becerinin Tanımı ve Kavramsallaştırılması	15
Sosyal Becerilerin Sınıflandırılması	17
Sosyal Beceri Boyutları.....	21
Sosyal Beceri Yetersizliği.....	23
Sosyal Beceri Eğitimi	26
Sosyal Beceri Akışı	28
İlköğretim Programında Sosyal Beceri.....	32
Sosyal Becerilerin Öğretiminde Kullanılan Yöntemler.....	33
<i>Doğrudan Öğretim Yöntemi</i>	<i>34</i>
<i>Bilişsel Süreç Yaklaşımı.....</i>	<i>34</i>
<i>İşbirlikçi Öğrenme Yöntemi.....</i>	<i>36</i>
<i>Akran Destekli Öğrenme.....</i>	<i>37</i>
Benlik.....	38
Benliğin Gelişimi	40
Özsaygı	42
Yüksek Özsaygılı Bireyler	45
Düşük Özsaygılı Bireyler	46
İlkokul Dönemi ve Özsaygı.....	47

İlgili Araştırmalar	50
Yurt İçindeYapılan Sosyal Beceri Eğitimiyle İlgili Araştırmalar	50
Sosyal Beceri Eğitimiyle İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	54
Özsaygı ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	59
Özsaygıyla İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	63
BÖLÜM 3.....	66
YÖNTEM.....	66
Araştırmanın Deseni	66
Evren ve Örneklem	68
Veri Toplama Araçları.....	69
Kişisel Bilgi Formu.....	69
Coopersmith Özsaygı Envanteri Kısa Formu(CSÖE)	69
Sosyal Beceri Eğitim Programının İçeriği	71
Öğretim Materyalleri.....	72
Programın Uzman Görüşüne Sunulması.....	72
Öykülerin Hazırlanması	72
Öykülere Uygun Fotoğrafların Çekilmesi	72
Hazırlanan Sosyal Beceri Eğitim Programının Ön Uygulaması	73
Eğitim Programının Uygulanması.....	73
BÖLÜM 5.....	96
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	96
EKLER.....	114
EK 1. Araştırma İzni.....	114

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. <i>Araştırma Deseni</i>	67
Tablo 2. <i>Öğrencilerin Demografik Özellikleri</i>	68
Tablo 3. <i>Araştırmanın Alt Problemleri ve Hesaplanan İstatistikler</i>	75
Tablo 4. <i>Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Benlik Saygısı Öntest, Sontest ve Kalıcılık Testi Puanları Doğrultusunda Hesaplanan Betimsel İstatistikler</i>	79
Tablo 5. <i>Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Özsaygı Ön Test Puanlarına İlişkin Hesaplanan Mann Whitney U testi Sonuçları</i>	80
Tablo 6. <i>Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Özsaygı Son Test Puanlarına İlişkin Hesaplanan Mann Whitney U Testi Sonuçları</i>	81
Tablo 7. <i>Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Özsaygı Kalıcılık Test Puanlarına İlişkin Hesaplanan Mann Whitney U Testi Sonuçları</i>	82
Tablo 8. <i>Deney Grubundaki öğrencilerin Özsaygısı Ön Test, Son Test ve Kalıcılık Test Puanlarına İlişkin Friedman Testi Sonuçları</i>	84
Tablo 9. <i>Deney Grubundaki Öğrencilerin Özsaygısı Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Wilcoxon Testi Sonuçları</i>	85
Tablo 10. <i>Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Özsaygısı Ön Test, Son Test ve Kalıcılık Test Puanlarına İlişkin Friedman Testi Sonuçları</i>	87
Tablo 11. <i>Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Özsaygısı Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Wilcoxon Testi Sonuçları</i>	88

Tablo 12. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Özsaygısı Ön Test Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	89
Tablo 13. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Doğum Sıralarına Göre Özsaygısı Ön Test Puanlarına İlişkin Kruskall Wallis Testi Sonuçları.....	91
Tablo 14. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Özsaygısı Son Test Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	92
Tablo 15. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Doğum Sıralarına Göre Özsaygısı Son Test Puanlarına İlişkin Kruskall Wallis Testi Sonuçları.....	93
Tablo 16. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Özsaygısı Kalıcık Test Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	94
Tablo 17.. Deney ve Kontrol Grubundaki ÖğrencilerinDoğum Sıralarına Göre Özsaygısı Kalıcık Test Puanlarına İlişkin Kruskall Wall Testi Sonuçları.....	95

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Sosyal Yeterlilik.....	14
Şekil 2. Çocukların Sosyal Beceri Eksikliğine Etki Eden Değişkenler.....	25



SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

CSEİ Coopersmith Özsaygı Envanteri

CSEÖ Coopersmith Özsaygı Ölçeği

MESSY Matson Çocuklarda Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği

KBF Kişisel Bilgi Formu

SBGF Sosyal Beceri Gözlem Formu

WMC-SYOUÖ Walker-McConnel Sosyal Yeterlik ve Okula Uyum Ölçeği

SBDS Sosyal Beceri Davranış Ölçeği

RBSÖ Rosenberg Özsaygı Envanteri

BÖLÜM 1

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, hangi amaçla yapıldığı, önemi, sınırlılıkları, tanımları ve varsayımları yer almaktadır.

Problem Durumu

Her çocuk sosyal bir varlık olarak dünyaya gelir. Yaşadığı toplumun kültürünü, değer yargılarını öğrenir ve içselleştirir. Çocuğun sosyalleşme süreci ailede başlar. Çocuk sosyalleşmenin ilk örneklerini ailede öğrenir. Ailede öğrendiklerini okulda deneme imkânı bulur ve bu becerilere yenilerini ekler. Sosyal ilişkiler, insan yaşamının önemli bir parçasıdır. İnsanlar, zamanlarının çoğunu diğer insanlarla ilişki kurarak geçirirler. Bu ilişkilerin niteliği kişilerin hayatında önemli bir yere sahiptir. Çocukluk yıllarında kazanılan sosyal beceriler, bireylerin yaşamlarının ilerleyen yıllarında sağlıklı ilişkiler kurmalarını sağlayacaktır. İnsanların çevresi ile sağlıklı bir iletişim kurabilmesi için bazı becerilere sahip olması gerekir.

Sosyalleşme, bireyin davranışlarının, tavırlarının, isteklerinin içinde yaşadığı toplumun isteklerine uyması için biçimlendirilen ve yaşamın her aşamasında devam eden süreçtir. Bu süreçte okul ve ibadethane gibi kurumlar, bireyin, toplumun beklediği davranışları kazanması için baskı kurarlar (Gerrig & Zimbardo, 2013, s. 319).

Sosyalleşme, bireyin gerek içinde bulunduğu toplumun norm ve değerlerini içselleştirerek gerekse toplumsal rolleri öğrenerek topluma uyum sağlama beceresi kazandığı bir öğrenme sürecidir. Kısacası bireyin, sosyalleşme süreciyle birlikte biyolojik varlık olmaktan çıkıp

yaşadığı toplumla bütünleşmesi ve kişilik kazanmasını sağlayan bir süreçtir (Esgin, 2014, s.69).

Sosyalleşme süreci sekteye uğrayan bireyler, yaşam döngüsü içinde kendini tanıma, özgüven sahibi olma, meslekte başarılı olma, sağlıklı sosyal etkileşimler kurma ya da toplumsal kuralları benimseme gibi konularda sorun yaşamaktadırlar (Esgin, 2014, s.70).

Yukarıdaki tanımlardan da anlaşılacağı gibi sosyalleşme, bireyin biyolojik varlık olmaktan çıkarak içinde yaşadığı topluma uyum sağlama sürecidir.

Sosyalleşme, çocukların yaşadıkları toplumun işlevsel üyeleri haline geldikleri ve yaşadığı toplumun değerlerini, davranışlarını ve inançlarını kazandıkları süreçtir. Sosyalleşme doğumdan hemen sonra başlayıp bireyin yaşamı boyunca devam etmesine rağmen, en etkili olduğu dönem ilk çocukluk dönemidir.(Gander & Gardiner 2010, s. 297).

Erken çocukluk döneminde, anne baba tutumunun çocukların sosyalleşmesi üzerinde önemli etkileri vardır. Bu etkiler orta çocuklukta da devam eder. Çocukların okula başlamasıyla beraber sosyalleşme daha da hızlanır.

Gottman, Gonso ve Rasmussen (1975) çalışmalarında dili etkili kullanma yeteneğinin akranları tarafından kabul edilmeyi kolaylaştırdığını belirtmişlerdir. Yaşıtları tarafından kabul edilen, popüler olan çocuklar demokratik aile ortamında yetişen çocuklardır. Okulda yaşıtlarıyla sağlıklı ilişki kurabilen çocuklar, o döneme kadarki psikososyal gelişimleri tamamlamış ve daha önceki karşılaştığı problemleri sağlıklı bir şekilde atlattıklarıdır (Gander & Gardiner 2010, s. 401).

İlkokul dönemi çocukları, evden çıkarak okul ortamına girdiklerinde onlara akranlarıyla etkileşim içinde yaşamayı öğretmek, akademik (okuma, yazma, aritmetik) becerilerin kazanılması için temeldir. Öğrencilerin ilişkiyi başlatma ve sürdürme becerileri, işbirliği yapma becerileri, kendini ve duygularını nasıl ifade edeceğini, nasıl soru soracağını, karşısındakini nasıl dinleyeceğini, öfke ile baş etme, stres durumuyla başa çıkma becerilerini, bir problemle karşılaşınca nasıl çözeceğini öğrenen çocuk, kendisinden beklenen akademik becerileri daha rahat gerçekleştirecektir (Akkök, 2003, s. 19).

Ebeveynleri ve öğretmenleri tarafından sosyal yönden yeterli olarak kabul edilen çocuklar, okulda ve toplumsal yaşamda kullanması gereken becerileri doğru bir şekilde gösterirler.

Sosyal olarak yeterli olan çocuklar, sosyal ve okul yaşamında başarılı ve mutlu olurlar.

Sosyal yeterlik kavramı ile sosyal beceriyi birbirinden ayırt etmek oldukça güçtür. Bu iki kavram bazen birbirlerinin yerine kullanılır. Bu kavramları yerli yerine oturtmaya çalışanlardan biri McFall (1982) olmuştur. Ona göre sosyal yeterlik, bireyin belli bir sorumluluğu yerine getirirken genel performansının niteliğine ve uygunluğuna işaret eden genel bir değerlendirmedir. Buna dayanılarak, sosyal yeterlik, bireyin yakın çevresindeki kişilerin, davranışları bir ölçüt ya da ölçüt grubuna göre değerlendirmesinin sonucu olarak ele alınabilir (Bacanlı, 2012, s.27).

Sargent (1991), sosyal yeterliği girdi, süreç ve çıktı olarak ele alıp açıklar. Bu açıklamaya göre; sosyal yeterlikte girdiyi, kültürel etmenler oluşturur. Bunlar bireyin yaşadığı toplumun değerleri, gelenekleri, aile üyelerinin rolleri, kişilerarası ilişkilerdeki kurallar (selamlaşma, yaşlılara yer verme), ortama özgü davranışlar (kütüphanede çalışma, sınıf kuralları), din, ırk gibi özelliklerin hepsidir ve bireyin hayatında yer alan sosyal yeterliğin oluşmasında ham girdiyi oluşturan niteliklerdir. Sosyal yeterliğin süreç kısmını; sosyal etki, sosyal biliş ve sosyal beceriler oluşturur. Sosyal beceriler ise sosyal yeterlik kavramının gözlenebilen, ölçülebilen boyutunu meydana getirir. (Çifci & Sucuoğlu, 2012, s.20)

Sosyal beceri ve sosyal yeterlik birbiriyle ilişkilidir, ancak yapıları aynı değildir. Sosyal beceriler, bireylerin toplum tarafından belirlenen sosyal görevleri yerine getirebilmeleri için göstermesi gereken davranışlardır. Sosyal yeterlik ise kişinin görevlerini yaptığını gösteren değerlendirmedir. Bu değerlendirmeler öğretmen, arkadaş ve veli gibi başkalarının düşüncelerine dayanır (Gresham, 1992, s. 2).

Gresham ve Reschly (1981), sosyal yeterliği uyumsal davranış ve sosyal beceri olarak açıklamıştır. Uyumsal davranış, fiziksel gelişim, akademik yeterlik ve dil gelişimini kapsar. Sosyal beceriler ise, kişilerarası davranışlar, kendisi ve görevleriyle ilgili davranışlardır. Kişilerarası davranışlar; otoriteyi kabul etme, konuşma becerileri, işbirliği ve oyun davranışlarını kapsar. Kendisiyle ilgili davranışlar; duygularını ifade etme, kendine karşı olumlu tutum geliştirme ve ahlaki davranışları kapsar. Görevleriyle ilgili davranışlar ise yönergeleri izleme, uyarılara dikkat etme, sorumluluğunu yerine getirme ve bağımsız olarak çalışma davranışlarını içerir (Avcıoğlu, 2009, s. 8).

Sosyal beceri düzeyi düşük olan çocuklar, okulda daha fazla problem yaşarlar. Bu öğrencilerin sınıflarında sosyal kabul düzeyleri düşüktür. Akranları tarafından daha çok

reddedilip, daha az kabul görürler. Sosyal ortamda reddedilmiş bireyler, kabul gören diğer bireylere göre daha saldırgan, uyumsuz ve çekingen davranışlar gösterir. Ayrıca bu bireyler sosyal etkileşimlerde de güçlük çekerler. (Farmer & Pearl, 1996, s. 233). Sosyal beceri eksikliği işsizlikle, yeterli sosyal beceriye sahip olmak ise duygusal zekâ düzeyi ve iş yaşamındaki başarıyla ilişkilidir (Elksnin & Elksnin,1998, s.132; Çifci & Sucuoğlu, 2012, s.28). Sosyal beceri düzeyi düşük çocuklarda okulu bırakma ve suçluluk oranları, diğer çocuklardan daha yüksektir. Ayrıca akran kabulü saldırgan davranışların etkilerini azaltmakta, akran reddi ise saldırgan davranışların etkisini artırır (Dodge'den aktaran, Fraser vd., 2005). Yetersiz sosyal beceriler depresyon, alkolizm ve ciddi psikolojik bozuklukların gelişmesinde önemli bir faktör olarak belirtilmiştir (Butow & Holman'dan aktaran, Hon & Watkins, 1995). Yapılan son araştırmalarda, sosyal beceri eksikliğinin bireysel, ailevi ve okul sorunlarına, eksik akran ilişkilerine, kavga ve ilaç kullanımına uzun dönemde ise sosyal uyumsuzluklara katkısı olabileceği belirtilmektedir (Fraser, vd., 2005). Sosyal beceriler akademik ve sosyal ilişkilerdeki başarının ön şartı olarak ifade edilir (Elliot & Gresham, 1987, s. 96). Bundan dolayı sosyal beceri yetersizliği okul başarısını olumsuz yönde etkiler (Sargent 1991; Chadsey-Rusch,1992; Zirpoli ve Melloy, 1997) Temel sosyal becerileri öğrenmeden okula başlayan çocuklar okulda akranları ve diğer bireylerle sorun yaşarlar (Çifci & Sucuoğlu, 2012, s.28).

Sonuç olarak, sosyal becerileri yetersiz olan çocuklar, hayatları boyunca kişilerarası etkileşimde, akademik çalışmalarında, duygusal-davranışsal alanlarda ve mesleki hayatlarında değişik problemlerle karşılaşır (Avcıoğlu, 2009, s.18). Çocukların ilköğretim döneminde yaşadıkları topluma sağlıklı ve duygusal olarak uyum sağlayabilmeleri için, bazı sosyal becerileri kazanması gerekir (Elksnin & Elksnin, 1998, s. 13; Bacanlı, 2014, s. 173).

Sosyal beceri eğitimi, sosyal ortamlarda önemli olan temel sosyal davranışları gerçekleştirmeyi ve sosyal beceri yeteneğini artırmayı hedefler. Davranışsal sosyal beceri eğitimi, sıklıkla kişilerarası problem çözme, sosyal algı becerileri ile birlikte kullanılan modelleme, davranış provası, geri bildirim ve pekiştiricileri içerir. Sosyal beceri eğitimi geniş kitlelerce birçok duygusal, davranışsal ve gelişimsel davranış bozukluklarının tedavisinde çoklu yöntem yaklaşımının bir bileşeni olarak kabul edilir (Spence, 2003, s. 84).

Sosyal beceri eğitiminin amacı, bireyin yanlış öğrenme, o beceriyi deneme imkânı bulamamaktan ya da biyolojik bozukluktan kaynaklanan uyumsuz davranışlarını bireye daha uygun tepkilerle kazandırarak ortadan kaldırmaktır. Sosyal beceri eğitimiyle birey, çevresiyle sağlıklı etkileşim kurabilecek davranışları kazanacaktır.

Sosyalleşme, yalnızca bireylerin yaşadığı topluma uyum sağlamasında değil, aynı zamanda kişilik ve benlik üzerinde de etkilidir.

Kişilik, bir bireyin bütün yeteneklerinin, ilgilerinin, tutumlarının konuşma tarzının, fiziksel görünüşünün ve çevresine uyum biçiminin özelliklerini içeren bir terimdir (Baymur, 1993, s.253). Bireyin kişilik ve davranışlarını etkileyen en önemli öğelerden birisi de benliktir. Benlik kavramı, davranışı etkileyen güçlü bir faktör olarak, son yıllarda davranış bilimcileri için önemli bir araştırma konusu olmuştur. Çünkü bir insanın kendisini ve çevresini algılayış biçimi, onun genel tutumunu ve davranışlarını büyük ölçüde etkileyebilir. Benlik kendi kişiliğimizle ilgili kanılarımız ve görüş tarzımızdan oluşur (Baymur, 1993, s.266).

Benlik, çocuk doğduğu andan itibaren başından geçen sayısız olaylar ve çevresinde etkileşime girdiği kişilerin etkisiyle yavaş yavaş oluşur (Baymur, 1993, s.271). İlkokul yıllarında çocuktaki somut benlik kavramı daha soyut ve daha genel benlik kavramına doğru kayar. Altı yaşındaki çocuk kendini “zeki” ya da “aptal” olarak değerlendirebilir (Rosenberg, 1986; Ruble- 1987; Harter, 1998). İlkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin benlik kavramında hem olumlu hem olumsuz öğeler yer alır (Bee & Boyd, 2009, s. 549-551).

Benlik kavramının özsaygı olarak adlandırılan bir değerlendirme yönü bulunur. Özsaygı benliğin genel bir değerlendirilmesidir.

Coopersmith (1967), özsaygıyı bireyin kendini yetenekli, değerli, önemli ve başarılı olarak algılama derecesi olarak tanımlar (Güngör- Aytar, 2008, s. 190).

Sağlıklı bir kişilik yapısında özsaygı düzeyi önemli belirleyicilerdendir. Yüksek ve düşük öz-saygıya (Self-esteem) ilişkin kişilik özelliklerinin neler olduğu ve nasıl geliştiği konusunda yapılan araştırmaların bulguları; yüksek özsaygı düzeyinin zihinsel, duygusal, ahlaki ve sosyal yönden olumlu bir gelişmeye yol açtığını gösterir. Düşük özsaygıya sahip bireylerde ise şu özellikler gözlenir. Bu kişiler; kendilerini yetersiz ve değersiz görürler,

olaylarla başa çıkma güçlerinin olmadığını düşünürler, kolaylıkla etki altında kalırlar (Wylie 'den aktaran, Güçray, 1993).

Son çocukluk döneminde çocuklara ulaşabilecekleri başarı fırsatları sunularak özsaygıları yükseltebilir. Özsaygısının yükselmesiyle çocukların kendilerine daha çok güvenmeleri, yaşadıkları çevreyle daha sağlıklı ilişkiler kurmaları ve kendilerini daha doğru ifade etmeleri sağlanabilir. Ayrıca toplumun bir parçası olduklarını hissettiklerinde toplumsal kurallara uyma ve çevresindekilerle daha çok dayanışma ve paylaşım içinde olurlar.

Toplumsal kurallara daha çok uymaları ve onlarla dayanışma ve paylaşım içinde olmaları sağlanabilir (Öksüz & Ayvalı, 2012, s.290).

Okul, öğretmen, aile ve arkadaşların çocukların özsaygıları üzerinde önemli etkileri vardır. Çocuğun okulda başarılı olması, akran grubunda oyun becerisi kazanması yeterli duygusunu oluştururken, akademik başarının düşük olması, oyun becerisi kazanamamış olması aşağılık duygusu geliştirmesine neden olur. İlkokul döneminde erken çocuklukta beklenen bu becerileri kazanmış olma ise özsaygıyı artırır. Eğer çocuk bu becerileri kazanamamışsa aşağılık duygusuna neden olur. Ailede yeterli özsaygı geliştirmemiş çocuklarda, okulda öğretmenin çocukla ilgilenmesi, okulda gösterdikleri başarı ve oyun becerisi özsaygıyı artıran unsurdur (Kılıçcı, 2014, s. 25-28).

Rice (1997), özsaygının 4 temel kaynağı olduğunu belirtmiştir: Çocuğun ebeveynleri ile duygusal ilişkisi, akranlarıyla sosyal ilişkisi, okuldaki entelektüel düzeyi, yaşadığı toplumun kendisine karşı tutumu olarak sıralanabilir(Rice, 1997). Ebeveynin çocuğu sevmesi, desteklemesi, okul başarısı, sosyal yeterli duygusu bireyin özsaygısını etkiler. Toplumsal tutumlar da özsaygıyı etkileyebilmektedir. Ancak toplumun olumsuz tutumları her zaman düşük özsaygıya yol açmaz (İnanç, Bilgin & Atıcı, 2008, s.183).

Bireylerin özsaygılarının yüksek olması yaşadığı topluma uyum sağlamalarını kolaylaştırır. Ayrıca yüksek özsaygı bireylerin düşüncelerini, davranışlarını ve ruh hallerini olumlu yönde etkiler. Onlara yaşamlarında mutluluk ve başarı getirir. Düşük özsaygılı bireyler ise sosyal ilişkilere uyum sağlamada, kendini olduğu gibi kabul etmede ve arkadaş ilişkilerinde problem yaşayabilirler.

Bireylerin kendilerini gerçekleştirme ve yaşam kalitelerini artırmada sosyal beceriler oldukça önemlidir. Maslow'un belirttiği gibi kendini gerçekleştiren kişinin özellikleri ile sosyal beceriye sahip olan insanların özellikleri birçok yönden benzerdir. Bunlar, içten

geldiği gibi davranabilme otonomiye önem verme, empati, kendini ve karşısındakini olduğu gibi kabul edebilme, sorumluluğunun farkında olma, savunucu olmama, sağlıklı kişilerarası ilişkiler kurabilme gibi özelliklerdir (Cüceloğlu, 2008, s.429; Atkinson, Atkinson & Smith, vd. 2010, s.14-15). Kendini gerçekleştiren bireylerin özelliklerinin çoğu sağlıklı, etkili kişilerarası ilişkiler kurabilme ve çevreye uyum sağlama için gerekli olan becerilerdir.

İlkokulun önemli bir görevi de bireylere akademik beceri kazandırmak kadar, kendini ifade etme, çevrelerini tanıma, yaşadığı toplumun kurallarına uyma gibi becerileri kazandırmaktır. Bu becerileri kazanamayan öğrenciler için de önleyici ve geliştirici rehberlik yapılmasıdır. Okullarda öğrencilere sosyal becerilerin kazandırılması psikolojik danışmanların önleyici ve geliştirici görevleri arasında yer alır (Cartledge & Milburn'dan aktaran, Odacı, Kalkan, Balcı & Yılmaz, 2003; Yüksel, 1997, s.6).

Dolayısıyla bireyin yaşadığı topluma sağlıklı uyum sağlaması ve yaşadığı toplumun etkin bir üyesi olması için özsaygı düzeyinin yüksek olması gerekir. Bireyin özsaygı düzeyinin yüksek olması için bazı sosyal becerilere sahip olması gerekir. Gelecek kuşakların yetiştirilmesinde üzerinde durulması gereken noktalardan birisi de budur.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, ilkokul 3. sınıf öğrencilerine uygulanan sosyal beceri eğitim programının öğrencilerin özsaygı düzeylerine etkisini incelemektir. Bu genel amaca ulaşmak için aşağıda belirtilen alt problemlere cevap aranacaktır

- 1.Sosyal beceri eğitimi programına katılan ve katılmayan ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin özsaygı ön-test puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
2. Sosyal beceri eğitimi programına katılan ve katılmayan ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin özsaygı son -test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde farklılık var mıdır?
- 3.Sosyal beceri eğitimi programına katılan ve katılmayan ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin kalıcılık testi sonrasında özsaygı puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde farklılık var mıdır?

4. Sosyal beceri eğitimi programına katılan ve katılmayan ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin özsaygı puanları

a) Cinsiyet

b) Doğum sırasına göre farklılık göstermekte midir?

Araştırmanın Önemi

Son yıllarda sağlıklı bireyler yetiştirmede akademik başarı kadar sosyal beceriler de önem kazanmıştır. Günümüzde hızlı teknolojik gelişmeler, sosyal göç, anne baba ayrılığı, çarpık kentleşme, kültürel yapıdaki değişiklikler ve yabancılaşmanın artması sosyal beceri eğitimini öne çıkarmaktadır.

Sosyal beceriler, bireylerin içinde bulundukları topluma uyum sağlamaları için gereken davranışlardır. Sosyal becerilerde yetersiz olan çocuklar, yaşamları boyunca kişilerarası ilişkilerinde ve okul yaşamlarında çeşitli problemlerle karşılaşır. Bu problemlerin ortadan kaldırılması ise çocukların sosyal beceri düzeylerinin artırılıp, yaşadığı toplumla bütünleştirilmesi ile sağlanabilir.

İlkokula başlamaları ile birlikte çocuklardan pek çok yeni sosyal davranışı göstermeleri beklenir. İlkokula başlamadan önce bir çocuğun sosyal becerilerin çoğunu aile ortamında, çevresindeki akranlarından ve okulöncesi eğitim kurumlarından öğrenmeleri beklenir. Fakat, bazı çocuklar çeşitli nedenlerden dolayı sosyal becerileri öğrenmemiş olabilirler. Çocuğun sosyal beceriyi göstermekten korkması veya kaygı duyarak yapmaması buna neden olan etkenlerden birisi olabilir. Diğer bir etken ise, çocuğun beceriyi öğrenmek ve göstermek için yeterince fırsatının olmamasıdır. Öğretmenler çocukların bu becerileri öğrenmeleri ve denemeleri için yeterince fırsatlar hazırlarlarsa, çocuklar öğrenemedikleri sosyal becerileri okulda öğrenebilirler (Akkök, 2003, s.21).

Çocuk sosyal yaşam için gerekli sosyal becerilere sahip değilse, hayatının daha sonraki dönemlerinde sorun yaşayabilir.

Sosyal becerilerin tesadüfî öğrenilmesi ya da bilişsel olgunlukla kazanılması beklenmemelidir. Böyle bir yaklaşım çocukların sosyal çevrelerine uyum sağlamalarında ve sağlıklı ilişkiler kurmalarında önemli sıkıntılar yaşamalarına neden olabilir.

Sosyal beceriye sahip olan çocukların akranları tarafından kabul edilme, okula uyum sağlama, akademik başarı, benliğini olumlu algılama ve sağlıklı kişilerarası ilişkiler kurma gibi yaşam doyumlarını olumlu yönde etkileyecek avantajlara sahip oldukları bilinir. Sosyal beceri eksikliği olan bireyler, evde, okulda, işte ve kişilerarası iletişimde zorluk yaşamaktadırlar. Sosyal beceri eksikliği olan bireyler kişilerarası ilişkilerdeki yetersizlik nedeniyle mutsuz olduklarını belirtirler (Gresham'den aktaran, Koçak, 2012).

Çeşitli nedenlerden dolayı bazı sosyal becerileri öğrenemeden okul ortamına gelen çocukların, duygularını nasıl ifade edeceğini, nasıl soru soracağını, karşısındaki kişiyi nasıl dinleyeceğini, zor durumda kaldığında nasıl yardım isteyeceğini, karşılaştığı problemleri nasıl çözeceğini bilemediği ve benmerkezci bir tutum gösterdiği gözlenir. Bu durum onların arkadaşlık ilişkilerini ve okula uyum sağlamalarını olumsuz yönde etkiler.

Bu becerilerin öğrenme ve uygulama eksiklikleri düzeltilmezse, bu sorunlar sonradan yaşanabilecek sorunlar için risk oluşur (Segrin & Fodor'dan aktaran, Akkuş, 2005, s.12). Kişiliğin önemli bir boyutu olan özsaygı sosyalleşme süreci içinde oluşmaktadır. Bireyin sosyalleşme süreci içinde kazandığı sosyal becerilerin onların özsaygı düzeylerini olumlu yönde etkilediği varsayılır.

Sosyal becerilerle ilgili çeşitli araştırmalar incelendiğinde Elksinin & Elksinin (1980), Jupp ve Griffiths (1990), Verduyn ve arkadaşları (1990) sosyal beceri eğitimi ile özsaygı arasında olumlu bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. İlaveten, ülkemizde Akkuş(2005), Yiğit ve Yılmaz (2011) tarafından yapılan araştırmalarda da sosyal beceri ile özsaygı puanı arasında pozitif yönlü ilişki bulunmuştur.

Sosyal beceri eğitimiyle ilgili okul öncesi; Uysal ve Kaya, Balkan (2015), Aksoy (2014), Uysal (2014), Özyürek, Ceylen (2014), Sapsağlam (2015), Kayalı (2015), Kurtulan (2015), Karoğlu (2016), Karaman (2016), Karatepe(2016), ortaokul; Çalışkan Çoban (2007), Hiloğlu, Önder (2010), Yiğit, Yılmaz(2011),Biçer (2014), Yılar (2015), Doğrusever (2015) gibi daha birçok araştırmacı tarafından çok sayıda farklı çalışmalar yapılmasına rağmen, ilkokul seviyesinde sosyal beceri eğitimiyle ilgili yeterince araştırma yapılmamıştır. Bu nedenle bu araştırmanın önemli olduğu düşünülmektedir. Ayrıca hazırlanan eğitim programının sınıf öğretmenleri ve rehber öğretmenlerin sosyal beceri eğitimiyle ilgili yapacakları çalışmalara da katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Sayıtları

1. Ankete katılanların samimi, yansız, doğru ve içten cevaplar verdiği varsayılmıştır.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırmanın sınırlılıkları aşağıda belirtilmiştir;

- 1) Araştırma, Kilis ilinde Gazi İlkokuluna devam eden 3. sınıf öğrencilerinden toplanan verilerle sınırlıdır.
- 2) Araştırma 13 deney, 13 kontrol grubu olmak üzere 26 öğrenci ile sınırlıdır.
- 3) Araştırma; çocuklar için “Coopersmith Özsaygı Envanteri”nin ölçtüğü kriterlerle sınırlıdır.

Tanımlar

Sosyal Beceri: Bireylerin toplum tarafından belirlenen sosyal görevleri yerine getirebilmeleri için sergilemesi gereken davranışlardır (Gresham,1992,s.2).

Sosyal Yeterlik: Sosyal yeterlik, kişinin görevlerini yaptığını gösteren değerlendirmedir. (Gresham,1992, s.2).

Sosyal Beceri Eğitimi: Sosyal beceri eğitimi, sosyal işlevleri geliştirmek amacıyla başvuru ve rol oynama, model alma, ev ödevi verme gibi bir takım özel tekniklerin kullanıldığı, ayrıca farkındalığı artıracak egzersizlerin yer aldığı bir eğitim sürecidir (Bulkeley ve Cramer, 1990, s. 451).

Özsaygı: Kişinin kendisini bir nesne olarak ele alıp değerlendirmesi sonucunda kendisi hakkında vardığı yargı ve kendisiyle ilgili geliştirdiği tutumdur(Kuzgun,2006, s.175).

Sosyalleşme: Bireyin yaşadığı toplumun norm ve değerlerini gerek içselleştirerek gerekse toplumsal rolleri nasıl göstereceğini öğrenerek, yaşadığı topluma uyum sağlama yeteneği kazandığı öğrenme sürecidir (Esgin, 2014, s. 69).

BÖLÜM 2

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde, sırasıyla sosyal yeterlik, sosyal beceri ve sosyal beceri eksikliği ile özsaygı (benlik, yüksek ve düşük özsaygıya sahip bireylerin özellikleri) konusunda kuramsal açıklamalar verilmiş, yurt dışında ve yurt içinde yapılan araştırmalar özetlenmiştir.

Sosyal Yeterlik

İlköğretimin amaçlarından biri, toplumun geleceğini oluşturan bireyleri her yönden sağlıklı yetiştirmektir. Bu amaçla, bireylerin akademik yeterliklerinin yanında kişilik gelişimlerine de öncelik verilmektedir. Sağlıklı kişiliğin ön koşulu olan özsaygı, bireyin toplumun etkin ve katılımcı bir üyesi olmasında önemli rol oynar. Bireyin topluma etkin bir şekilde katılımı, kişisel başarı ve mutluluğu da beraberinde getirir (Güloğlu, Aydın, 2001, s.66).

Bireyin kendini değerli, yetenekli ve başarılı olarak algılaması onun özsaygı düzeyini belirler. Bireyin kendini nasıl gördüğüne ilişkin duyguları genel özsaygı, bireyin belli durumlar karşısında kendini değerli ya da değersiz gördüğüne ilişkin duyguları ise özel

özsaygı düzeyini belirler. Genel özsaygı akademik özsaygı ve akademik olmayan özsaygıdan oluşur. Akademik olmayan özsaygının alt boyutu olan sosyal özsaygı bireyin yaşadığı toplumdaki bireylerle sağlıklı ilişkiler kurmasını sağlar (Pişkin, 2014, s.100-104).

Bireyin, çevresiyle sağlıklı etkileşim kurması için bazı sosyal becerileri kazanması gerekir. Birey ebeveynleri, arkadaşları, akranları ve diğer yetişkinlerle etkileşimde

bulunarak toplumsal yaşam için gerekli olan sosyal becerileri öğrenir. Toplumsal yaşamda göstermesi gereken becerileri öğrenen çocuk, sosyal yeterlik kazanmış olur.

Sosyal yeterliğin gelişmesi sürecinde bireyin çevresindeki bireylerle kurduğu etkileşimin kalitesi, yaşam boyu ne tür değişimlere uğradığı, bireyin hem kişisel gelişimine hem de sosyal gelişimine önemli katkı sağlar. Sosyal yeterlik 2-3 yaşlarındayken gelişmeye başlar. Yaşamın ilk yıllarında sosyal yeterliği şekillendiren unsurlardan biri çocuğun anneye bağlanma biçimidir. Sosyal yeterlik, çocukları akran şiddetine ve akran reddine karşı koruyan bir yapıya sahiptir. Sosyal yeterliği düşük olan çocukların ise, akranları tarafından kabul edilme seviyesi, akademik başarıları düşük, okulu bırakma ve yaşamlarının ileriki yıllarında psikolojik problemlerle karşılaşma olasılığı yüksektir(Anthony vd., 2005; Denham vd., 2003; Green vd., 2008; Gresham & Lemanek 1983; Patterson & Mallin, 2003; Spegman & Houck, 2005). Ayrıca, sosyal yeterlik sosyal becerilerin gelişmesini olumlu yönde etkilerken, sosyal yetersizlik ise sosyal becerilerin gelişmesini olumsuz şekilde etkileyebilmektedir (Gülay & Akman, 2009, s. 21).

Sosyal yeterlik kavramıyla sosyal beceri kavramını birbirinden ayırmak oldukça güçtür; sosyal beceri yerine bazen sosyal yeterlik kavramının da kullanıldığı görülmektedir. Sosyal yeterlik, insan yeteneğinin temel özelliklerinden biri olarak kabul edilir. Thorndike (1920), üç tür zekâdan bahsetmiş, bunların içinde sosyal zekânın diğer bir deyişle sosyal yeterliğinde yer aldığını belirtmiştir (Gresham & Elliot, 1987, s.168).

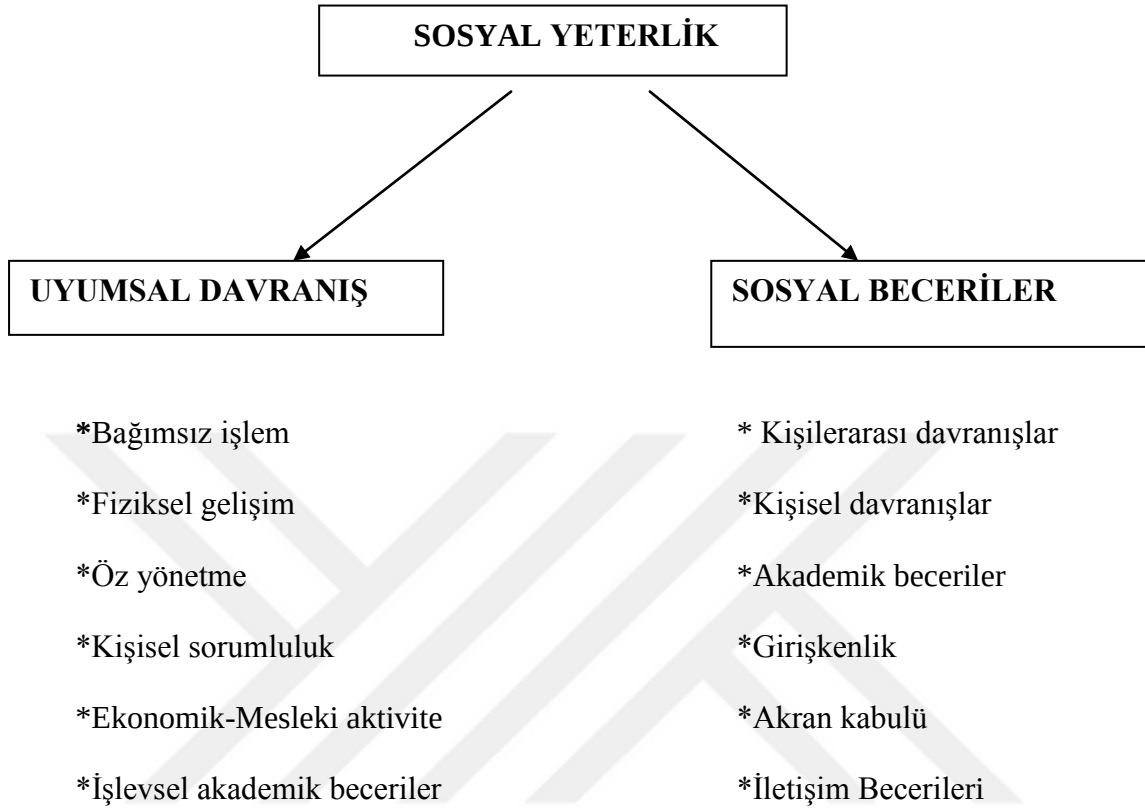
Sosyal yeterlik kültürel, demografik, uyumlu davranış ve sosyal beceri değişkenlerini içeren çok boyutlu bir yapıya sahiptir. Sosyal yeterliği yüksek olan kişiler günlük işlemler için gerekli talepleri karşılayabilen, başkalarının yararına sorumluluk alabilen kişiler olarak görülür. Sosyal yeterliği düşük olan kişiler ise çevresel talepleri karşılamayabilirler, kendileri ve başkaları için sorumluluk almak istemezler (Gresham & Elliot, 1987, s.168).

McFall (1982), sosyal beceri ve sosyal yeterlik kavramlarını yerli yerine oturtmaya çalışmıştır. McFall sosyal beceri ve sosyal yeterlik kavramlarının kesinlikle birbirinin yerine kullanılmayacağını belirtmektedir. Ona göre, yeterlik “ bir kişinin belli bir görevde gösterdiği genel performansının uygunluğuna veya niteliğine işaret eden genel bir değerlendirme terimidir.” Yeterlik kavramı değerlendirmeyi içerir, davranışın “yeterli” olması için sadece uygun olması yeterlidir, davranışın üstünlüğü şart değildir (Dikmeer - Altınoğlu, 1997, s.16). Buna dayanılarak, sosyal yeterlik kişinin belli bir sosyal görevle ilgili performansının uygun olup olmadığı belli bir ölçüt ya da ölçüt gruba göre

değerlendirilmesi sonucu ele alınabilir. McFall sosyal yeterlik düşüncesi ile ilgili olarak şu noktaları vurgulamaktadır: sosyal yeterlik performansta değil, performansın başkaları tarafından değerlendirilmesindedir. İkinci olarak değerlendirmeyi başkaları yaptığı için hata ve yanılığa açıktır. Üçüncü olarak, değerlendirme yapmak için her zaman bir ölçüt gerekir; bu yüzden yeterliğin ölçütlerinin belirlenmesi gerekir. Dördüncü olarak, değerlendirme belli bir göreve özgüdür; yani değerlendirilecek görevle ilgili yeterlik saptanır, genel yeterlik olmaz. Beşinci olarak, görevi yerine getiren kişinin özellikleri yeterlik yargılarını etkileyebilir; bireylerin yaş, cinsiyet gibi özellikleri beklenen yeterlik standardını etkileyebilir. Son olarak yeterli olarak kabul edilen performanstan tutarlılık beklenir. Yani, bireylerin bir görevde kaza eseri başarıları yeterlik sayılmaz, bir görevde yeterli performans gösteren kişinin tekrar aynı görevle karşılaştığında aynı performansı göstereceği kabul edilir (Bacanlı, 2012, s.27-28).

Leland (1978) de sosyal yeterliği uyumlu davranış ve sosyal beceriler olarak iki alana ayırmıştır. Ayrıca uyumlu davranış sosyal becerinin birbiriyle ilişkili kavramlar olduğunu belirtmiştir. Leland' a göre uyumlu davranış ve zekâ kavramı arasında bir ilişki vardır. Zekâ bölümleri yüksek olan bireylerin, uyumsal davranışları çabuk öğrendiklerini ve sosyal uyumlarının yüksek olduğunu açıklamıştır. İkinci olarak kişisel sorumluluk kavramı kişilerin toplumun beklentilerine uygun davranış göstermeleri açısından sosyal beceri kavramıyla yakından ilişkilidir (Leland'dan aktaran Gresham & Elliott, 1987).

Reschly (1982) sosyal yeterliği iki alt başlıkta toplamıştır. Bunlar; uyumsal davranışlar ve sosyal becerilerdir.



şekil: 1 Sosyal Yeterlik. “The Relationship Between Adaptive Behavior and Social Skills: Issues in Definition and Assessment”, Gresham & Elliott,1987, s. 169.

Avcioğlu (2005)’ e göre sosyal yeterlik bireyin sosyal etkileşimlerinde başarılı olmasını sağlayan davranışları ve yargılarının tümüdür. (Avcioğlu, 2012, s.329).

Sosyal yeterlik, bireyin yaşadığı çevredeki bireylerle sağlıklı ve kaliteli ilişkiler kurabilmesi ve yaşadığı çevrede karşılaştığı olaylarla baş edip hayatta kalabilmesi için gerekli bilgi ve becerilere sahip olması ve gereken yer, durum ve zamanda bu becerileri uygun biçimde gösterebilmesidir (Ergenekon, 2012, s.32).

Sosyal yeterlik, farklı alanlardan birçok beceri ve davranışlarla bağlantılıdır. Kişisel ve toplumsal durumların etkisiyle oluşan çok boyutlu bir yapısı vardır. Bu yapı (a) öz denetim, (b) kişilerarası ilişkiler için gerekli bilgi ve beceriler, (c) olumlu benlik algısı, (d) kültürel yeterlik, (e) toplumsal değerleri kabul, (f) plan yapma ve karar verme sosyal yeterliğin alt bileşenlerinden oluşur. Sosyal yeterliğin önemli bileşenlerinden biri olan

olumlu özsaygı, bireylerin olumlu kişilerarası ilişkiler kurmasını sağlar (Ergenekon, 2012, s. 28-29).

Sosyal yeterlik, sosyal ilişkileri pozitif yönde geliştirirken, aynı zamanda bireysel gelişimi de sağlar. Sosyal yeterlik tanımları, bireyin başarılı, olumlu sosyal ilişkileri gerçekleştirmesini belirtmesi açısından sosyal beceri tanımlarıyla da örtüşmektedir (Gülay & Akman, 2009, s.18).

Sosyal yeterlik, sosyal beceriden ayrılmaya çalışılmış ise de, şimdilik sağlıklı ve uygun bir ayırım yapılması zordur. Sosyal yeterliğin sosyal becerinin değerlendirilmesinde ve bu değerlendirme sonucunda bireyin gelecekteki davranışları hakkında ipuçları vermesi ve gelecekte de benzer davranışta bulunacağı varsayımına dayalı bir kavram olarak ele alınması gerektiği yerinde görünmektedir. Ayrıca, sosyal yeterliğin belirlenmesi, sosyal becerilerin belirlenmesine bağlıdır. Sosyal beceriler konusunda uzlaşmaya varıldığında sosyal yeterlikle ilgili olarak da uzlaşmanın temelleri atılacaktır (Bacanlı, 2012, s.29).

Sosyal Beceri

Sosyal Becerinin Tanımı ve Kavramsallaştırılması

Bireyin gelişiminde en önemli süreçlerden biri sosyalleşmedir. Sosyalleşme, bireylerin özellikle de çocukların belli bir grubun üyesi haline geldiği ve grubun diğer üyelerinin değerlerini, inançlarını ve davranışlarını kazandıkları bir süreçtir. Sosyalleşme doğumdan hemen sonra başlayıp, bireyin yaşamı boyunca sürmekle beraber, etkilediği davranışların çoğu ilk çocukluk dönemine aittir.

Çocuk, içinde bulunduğu çevrede ebeveyni, arkadaşları, akranları ve diğer yetişkinlerle etkileşimde bulunur. Bu etkileşimde yer alan her birey, her topluluk, her okul çocuğun sosyalleşme gelişimini etkiler (Rice’ dan aktaran İnanç vd., 2008).Çocuk sosyalleşme süreci içinde, yaşam için gerekli olan sosyal becerileri öğrenir.

Son yıllarda araştırmacıların sosyal beceri için çok sayıda tanım yaptıkları görülmektedir.

Petermann (1986) sosyal beceriyi, “ Kişilerarası yüz yüze iletişimi mümkün kılan davranışlar” olarak tanımlar (Şahin, 2001, s.12).

Gresham ve Elliot (1990, s.1) sosyal becerileri, “Bireyin başkalarıyla daha güçlü etkileşim kurması ve sosyal olarak kabul görmeyen tepkilerden kaçınmasına olanak veren sosyal olarak kabul edilen davranışlar” olarak tanımlar.

Yüksel (1997, s.25) sosyal beceriyi, “Kişilerarası ilişkilerde sosyal bilgiyi alma, çözümleme, anlama, uygun tepkilerde bulunma, amaca yönelik ve sosyal bağlama göre değişebilen gözlenebilir ve gözlenemeyen bilişsel ve duyuşsal öğeleri içeren öğrenebilir davranışlar” olarak tanımlar.

Gülay ve Akman (2009, s.14) sosyal becerileri, “ Sosyal ilişkilerin başlamasını ve devamını sağlayan, sosyal ilişki sürecinde yaşanan problemlerin çözümünü kolaylaştıran sözel ve sözel olmayan davranışlar” olarak tanımlarlar.

Ergenekon (2012, s.23), bireyin çevresiyle olumlu etkileşim kurmasını sağlayan, öğrenmeyle kazanılan, bireyin çevresindeki bireyler tarafından pekiştirilmesiyle artan, sözel ve sözel olmayan davranışlardan oluşan, eğitilerek gelişen, bireyin içinde bulunduğu kültürden, yaşından, cinsiyetinden, konumundan etkilenen davranışlar olarak tanımlar.

Bacanlı(2014, s.175) sosyal beceriyi, “Bireyin diğerleriyle başarılı etkileşim kurmasını sağlayan davranışlar” olarak tanımlar.

Cartledge ve Milburn (1983), sosyal beceri tanımlarının çoğunda şu öğelerin ortak olarak bulunduğunu belirtmektedir. Aşağıdaki gibi açıklamıştır.

Bu öğeler:

1.Başkalarından olumlu tepkiler almayı sağlayan, olumsuz tepkiler almayı engelleyen, diğerleriyle etkileşimi olanaklı kılan, sosyal olarak kabul edilebilir olan öğrenilmiş davranışlar

2.Çevrede etki bırakan, hedefe yönelik davranışlar

3.Duruma özgü ve sosyal içeriğe göre değişen

4. Hem belirli gözlenebilir davranışlar, hem de bilişsel ve duygusal öğeler içeren davranışlar (Cartledge ve Milburn’dan aktaran Cartledge ve Milburn, 1992).

Yukarıdaki tanımlardan da anlaşılabileceği gibi sosyal beceriler, bireyin çevresiyle olumlu ilişkiler kurmasını sağlayan sözel ve sözel olmayan davranışlardır.

Sosyal Becerilerin Sınıflandırılması

Bireyin çevresiyle etkileşimini artıran ve daha fazla kabul görmesini sağlayan sosyal beceriler farklı araştırmacılar tarafından farklı şekillerde aşağıdaki gibi tanımlanmıştır.

Goldstein ve arkadaşları (Goldstein, Sprafkin, Gershaw ve Klein, 1980) sosyal becerileri altı kategoride incelemişlerdir:

I. Temel sosyal beceriler

Konuşmayı başlatma, kendini tanıtabilme, diğer insanları tanıtma, kompliman yapma, teşekkür etme, dinleme, soru sorma.

II. İleri sosyal beceriler

Yardım isteyebilme, katılma, yönerge verebilme, verilen yönergeye uyma, özür dileme, başkalarını ikna edebilme.

III. Duygularla başa çıkma becerileri

Yaşadığı duyguyu bilme, duygularını ifade edebilme, başkalarının hangi duyguyu yaşadığını bilme, sevgisini ifade etmesi, öfkesini kontrol etmesi, korkuyla başa çıkması, kendini ödüllendirebilmesi.

IV. Saldırganlığa alternatif beceriler

Yardıma ihtiyacı olanlara yardım etme, haklarını savunabilme, arkadaşlarıyla uzlaşma, alay etmeyle baş etme, kendini kontrol edebilme, çatışmadan ve kavgadan uzak durma.

V. Stresle başa çıkma becerileri

Şikâyet etme, çekingenlikle baş etme, başarısızlığa tepki verme, şikâyete karşılık verme, oyun sonunda sportmence davranma, terk edilmeye baş etme, zıt konuşmaya hazır olma, grup baskısıyla baş etme.

VI. Planlama becerileri

Ne yapacağına karar verme, herhangi bir konuda karar verme, bilgi toplama, sorunlarını önemine göre sıraya koyma, herhangi bir konuda karar verme, bir konu üzerinde yoğunlaşabilme, grup baskısıyla başa çıkabilme. (Goldstein, Sprafkin, Gershaw ‘den aktaran Cartledge & Milburn, 1983, Cartledge, Milburn,1992, s. 165, 166).

Sargent (1983, 1991) sosyal becerileri bireyin içinde bulunduğu ortamı temel alarak gruplara ayırmış; okulla ilgili beceriler, sınıfla ilgili beceriler, toplumla ilgili beceriler, işle

ve akranlarıyla ilgili beceriler olarak gruplamıştır. Her grupta yer alan becerileri de ilköğretim, ortaöğretim, lise dönemlerine göre gelişimsel olarak sıralamıştır (Çifci, Sucuoğlu, 2012,s.23).

Gresham ve Elliot (1990) tarafından geliştirilen Sosyal Beceri Değerlendirme ölçeğine göre sosyal beceriler beş alt gruba ayrılmaktadır. Bunlar;

1. İşbirliği: Diğerlerine yardım etme, materyalleri paylaşma, kurallara uyma becerilerini içerir.
2. Atılganlık: Başkaların bilgi sorma, kendisini tanıtırma ve diğerlerinin hareketlerine pozitif olarak hakkını arayıcı şekilde tepki verme gibi davranışları içerir.
- 3.Sorumluluk: Kişilerin diğerlerinin istekleri ve kurallar karşısında gösterdiği tepkilere işaret eden becerilerdir.
4. Empati: Akranlarının ve yetişkinlerin duygularına ilgi gösterme davranışlarını içerir.
5. Öz-kontrol: Kavga, alay durumlarında öfkeyi kontrol etme gibi becerileri içeren davranışlardır (Elliot & Buse, 1991, s.64).

Calderalla ve Merrell (1997), çocuk ve ergen sosyal becerilerini sınıflandırmak için, bu konuda yapılan araştırmaları meta analiziyle değerlendirmiş ve sosyal becerileri 5 boyutta belirlemiştir. Bu boyutlar ve kapsadıkları beceriler şunlardır

1.Akran ilişkileri ile ilgili beceriler

- *Arkadaşlarını takdir etme,
- *İhtiyaç duyduğunda arkadaşlarından yardım isteme,
- * Yardıma ihtiyacı olan arkadaşına yardım etme,
- *Arkadaşlarını oyuna çağırma,
- *Kolaylıkla arkadaşlık kurma,
- * Arkadaşlarıyla konuşma ve tartışmalara katılma,
- *Arkadaşlarının duygularına duyarlı olma,
- *Espri anlayışına sahip olma,
- *Arkadaşlarıyla yaptığı çalışmada liderlik rolünü üstlenme,

2.Kendini kontrol etme becerileri

- * Öfkesini kontrol etme,
- * Bir sorun çıktığında soğukkanlılığını koruma,
- * Diğerleriyle uzlaşma ve eleştirileri kabul etme,
- *Kurallara uyma, sınırlarını kabul etme,

3. Akademik beceriler

- *Bağımsız olarak çalışma, bağımsız olarak görevini yerine getirme,
- *Kendine verilen yönergeleri dinleme ve yerine getirme,
- * Boş zamanlarını etkili değerlendirme,
- *İhtiyacı olduğunda uygun bir şekilde yardım isteme.

4. Uyum becerileri

- *Verilen yönergelere uyma,
- *Kurallara uyma,
- * Eşyalarını başkalarıyla paylaşma,
- * Sorumluluklarını yerine getirme,
- *Yapıcı eleştirilere uygun bir şekilde tepkide bulunma,

5. Atılgnlık becerileri

- *Konuşmayı başlatmak için girişimde bulunma,
- * Arkadaşlarını oyuna davet etme,
- *Başka insanlara kendini tanııtma,
- *Duygularını ifade etme,
- *Karşı cins ile rahat olma,
- *Bilmediğı kuralları sorma,
- *Kendisi için güzel şeyler yapma, söyleme,
- *Çalışmalara ve gruba uygun şekilde katılma(Calderalla ve Merrell'den aktaran Merrell, 2003 ; Calderalla ve Merrell'den aktaran Gülay & Akman, 2009).

Akkök (2003, s.22-24) sosyal becerileri altı grupta toplamaktadır.

- 1.İlişkiyi Başlatma ve Sürdürme Becerileri: Konuşmayı başlatma, dinleme, konuşmayı sürdürme, yardım isteme, kendini tanıtmaya, başkalarını tanıtmaya, ikna etme, özür dileme, yönerge verme ve verilen yönergeye uyma.
- 2.Grupla Bir İş Yürütme Becerileri: Başkalarının görüşlerini anlamaya çalışma, grupta aldığı sorumluluğu yerine getirme, gruptaki iş bölümüne uyma.
3. Duygulara Yönelik Beceriler: Kendisinin ve başkalarının duygularını anlama, duygularını ifade etme, karşı tarafın kızgınlığı ile baş etme, sevgisini iyi duygularla ifade etme, kendini ödüllendirme, korku ile baş etme.
4. Saldırgan Davranışlar ile Baş Etmeye Yönelik Beceriler: Diğerlerine yardım etme, paylaşma, izin isteme, kızgınlığını uygun yollarla ifade etme, öfkesini kontrol etme, alayla baş etme, hakkını savunma, uzlaşma, kavgadan uzak durma.
- 5.Stresle Baş Etme Becerileri: Başarısız durumla baş etme, grup baskısıyla baş etme, utanılan durumla baş etme, yalnız bırakılma ile baş etme.
6. Problem Çözme ve Plan Yapma Becerileri: Sorunun nedenlerini araştırma, bilgi toplama, karar verme, amaç oluşturma, konuya yoğunlaşma becerileridir (Akkök, 2003, s:22-24).

Avcioğlu ve Akçamete 2005 yılında yaptıkları çalışmada sosyal becerileri on kategoride toplamışlardır.

Bunlar;

- 1-Temel sosyal beceriler
- 2-İlişkiyi başlatabilme becerileri
- 3-İleri konuşma becerileri
- 4-Grupla iş yapabilme becerileri
- 5-Kendini kontrol edebilme becerileri
- 6-Saldırgan davranışlarla baş etme becerileri
- 7-Duygusal beceriler
- 8-Bilişsel beceriler
- 9-Yönerge verebilme becerileri

10-Sonuçları kabul edebilme becerileri (Avcıoğlu, 2012, s.330).

Sosyal becerileri gruplandırmada farklı yaklaşımlar görülmektedir. Gruplandırmadaki ortak nokta, sosyal becerilerin bireysel ve sosyal yönlerine vurgu yapılmasıdır. Bireysel açıdan, bireyin özsaygısının, öz-kontrolünün, duygusal olarak uyumun önemli olduğu görülmektedir. Sosyal açıdan, diğer bireylerle etkileşime girildiğinde (iletişime başlatma ve devam ettirme, sosyal problemlerle baş edebilme, sorun çözme gibi) tüm süreçleri kapsayan gruplamalara rastlanılmaktadır (Gülay & Akman, 2009, s.14).

Sosyal Beceri Boyutları

Riggio (1986), sosyal beceriler üzerinde yaptığı çalışmalar sonunda, sosyal beceri kavramını "çok boyutlu bir kavram" olarak ele almaktadır. Bunlar; duyuşsal anlatımcılık, duyuşsal duyarlılık, duyuşsal kontrol, sosyal anlatımcılık, sosyal duyarlılık, sosyal kontrol ve sosyal manipölasyon boyutlarıdır.

Bu yedi boyut aşağıda özetlenmiştir;

1. Duyuşsal İfadesellik (Dİ): Sözel olmayan ifadelerdeki genel beceri olarak tanımlanır. Diğer bir deyişle, sözel olmayan mesajı göndermedeki genel beceriyi kastetmektedir. Bu özelliğe sahip bireyler, hissettiği duygusal durumu dışı vurabilme yeteneğine, görüşlerini sözel olmayan yoldan ifade edebilme yeteneğine sahiptir. Duygusal anlatımcılık becerisi iyi olan bireyler canlı, enerjik ve neşeli olurlar. Duygularını aktarmadaki yeteneklerinden dolayı da diğer insanları canlandırıp, neşelendirirler.

2. Duygusal Duyarlılık (DD): Sözel olmayan mesajları ve özellikle duygu durumlarını alma ve çözümlemedeki genel beceri anlamına gelmektedir. Duygusal duyarlılık düzeyi yüksek olan bireyler, başkalarının sözel olmayan duygusal ipuçlarını gözlemlemede duyarlı ve dikkatlidirler. Duygusal mesajı hızlı ve etkili bir şekilde çözümleyebildiklerinden başkalarının duygusal durumlarından daha çok etkilenebilirler ve onların duygu durumlarını duygudaş bir şekilde yaşarlar.

3. Duygusal Kontrol (DK):Bireyin hem sözel olmayan hem de duygusal tavırlarını kontrol edebilmesi ve denetleyebilme becerisidir. Duygusal kontrol düzeyi yüksek olan bireyler, iyi bir duygusal oyuncu gibidirler. Hissettikleri duygusal durumları maskelemek için birbiri ile zıt duygusal durumları kullanabilirler. Örneğin; üzüntülerini gizlemek için yapmacık, neşeli bir yüz ifadesine bürünebilirler.

4. Sosyal İfadesellik (Sİ): Duygu ve düşünceleri sözlü ifade etme ve diğer insanlarla kolayca sosyal etkileşime girebilme becerilerini kapsar. Sosyal anlatımcılık becerisi iyi olan bireyler, başkaları ile konuşmayı başlatma ve yönlendirme yeteneğine sahip olduklarından duygularını dışa vuran ve dost canlısı bir görünüm gösterirler.

5. Sosyal Duyarlılık (SD): Sözel mesajı anlama, çözümleme, yorumlama yeteneği ve uygun sosyal davranışı düzenleyen normlara ilişkin genel bilgiyi sahip olmayı kapsar. Sosyal duyarlılık düzeyi yüksek olan bireyler başkalarına karşı ilgili ve dikkatlidirler. İyi bir izleyici ve dinleyicidirler. Sosyal norm ve kurallara ilişkin bilgileri olduğundan kendi davranışlarının başkalarının davranışları ile uygunluğu ile aşırı bir şekilde ilgilenebilirler. Sosyal duyarlılık düzeyi aşırı derecede yüksek olan bireyler, uygun sosyal davranış ile aşırı derecede ilgilenebilirler. Bu durum utangaçlığa ve sosyal kaygıya neden olabilir ve bireyin sosyal etkileşime katılımını engelleyebilir.

6. Sosyal Kontrol (SK): Kendini sosyal olarak ortaya koyma ve ifade etme becerisini kapsar. Sosyal kontrol beceri düzeyi yüksek olan bireyler sosyal olarak uyumlu ve kendilerine güvenlidirler. Bu beceriye sahip kişilerin, sezgisi güçlü, sosyal açıdan becerikli ve özgüveni yüksek olur. Çeşitli sosyal rolleri oynama becerisine sahiptirler ve sosyal duruma uygun davranma eğilimindedirler.

7. Sosyal Manipülasyon (SM): Hem bir beceri hem de genel bir tutum olarak ele alınır. Bu beceriye sahip bireyler, sosyal ilişkilerde sonuçları değiştirmek için başkalarını manipüle etmenin veya bazı kişilere müdahale etmenin gerekli olduğuna inanırlar. Sosyal manipülasyon düzeyi yüksek kişiler, sosyal etkileşimin sonuçlarını istedikleri gibi değiştirme becerisine sahiptir ve bunu gerçekleştirmek için bazı durumlarda kendilerini feda edecek şekilde bile davranabilirler (Riggio, 1986, s. 651; Riggio'dan aktaran Gülay & Akman, 2009, s.13).

Çocukların çevrelerine uyum sağlamaları ve başarılı sosyal etkileşimde bulunmaları için temel sosyal becerileri öğrenmeleri ve bu becerileri göstermeleri gerekir. Fakat bazı çocuklar bu becerileri öğrenemezler ve gösteremezler. Sosyal beceri alanında araştırmalar yapan Gresham sosyal beceri yetersizliklerini aşağıdaki gibi açıklamıştır.

Sosyal Beceri Yetersizliği

Günlük hayatta çocukların göstermeleri gereken sosyal beceriler, onların çevreye uyumları ve kendi içlerinde mutlu olmaları açısından oldukça önemlidir. Fakat her çocuk bu becerileri göstermede başarılı olmayabilir. Sosyal beceri eksikliği çocukların kendini ifade etmesine ve arkadaş ilişkilerine olumsuz olarak yansımaktadır. Ayrıca çocuk kendini evde ve okulda yeterince ifade etme fırsatı bulamadığı için mutsuz olabilmektedir.

Sosyal becerileri göstermedeki yetersizlik farklı nedenlere bağlı olarak ortaya çıkmaktadır. Sosyal beceri üzerine çalışmalar yapan Gresham (1981, 1998) de sosyal beceri yetersizliklerini ölçme-değerlendirme, tanı koyma ve müdahale açılarından faydalı olması için, dört grup içinde sınıflandırılmıştır.

1-Sosyal Beceri Yetersizliği

Sosyal beceri yetersizliği çocukların akranlarıyla uygun etkileşim sağlayabilmeleri için gerekli sosyal becerilere sahip olmamasından ya da beceri performansındaki kritik bir adımı bilmemesinden kaynaklanır. Bu durum Bandura'nın (1969, 1977) sosyal beceriyi kazanım ya da öğrenme eksikliği olarak tanımlamasıyla benzerdir. Beceri yetersizliğini belirtmek için bireyin daha önce o beceriyi kullanıp kullanmadığının araştırılması gerekmektedir. Eğer birey beceriyi kullanmamışsa ya da hiç kullanmıyorsa, bireyin beceriyi kazanamadığı sonucuna varılabilir. Örneğin, bir çocuk yaşıtlarıyla nasıl işbirliği yapacağını bilmiyorsa, birlikte oynayamıyorsa, bu davranış çocuğun davranış repertuarında yoktur. Beceri yetersizlikleri, temel öğrenme sürecindeki ciddi eksiklerden(zihinsel gerilik) ya da beceriyi öğrenme fırsatı olmayışından (uygun davranış modellerinin olmayışı) gibi kaynaklanmış olabilir. Sosyal beceri eksikliklerini gidermek için doğrudan öğretme, model olma, davranış provası gibi yöntemler kullanılmaktadır (Gresham, 1986, s. 7-8).

2-Performans Yetersizliği

Bireyin beceriyi nasıl yapacağını bilmesi ancak bunu uygun zamanda gösterememesidir. Performans yetersizliği olan çocuklar beceriyi nasıl göstereceğini bilir, bu çocuğun repertuarında vardır, ancak birey bu beceriyi yeterli sıklıkta ve uygun zamanlarda kullanamayabilir. Bir becerinin performans yetersizliği olup olmadığına karar verebilmek için bireyi gözlemek gerekir. Eğer birey beceriyi bir ortamda göstermiyor, ancak başka bir ortamda kullanıyorsa ya da bireyin daha önceden o beceriyi gösterdiği gözlemlenmişse, bu performans yetersizliği olarak kabul edilir. Örneğin, öğrenci gerekli durumlarda yardım

istemeyi biliyor, ancak yaşıtlarından istemiyorsa, bu beceriyi kazanmış olduğu ancak her ortamda kullanamadığı söylenebilir. Bu durumda birey kendine yeteri kadar güven duymamakta ya da çevrenin vereceği tepkiden endişe etmektedir. Performans yetersizliği bireyin sosyal davranış sayısındaki yetersizlik, sosyal becerisini kullanmaya ilişkin motivasyon eksikliği ve o beceriyi ortaya koymak için gereken ortamlarda karşılaşma fırsatı bulmamasından kaynaklanabilir. Sosyal performans öğretiminde, model olma, davranış provası, koçluk yöntemi kullanılır (Gresham, 1986, s. 7-9; Ergenekon, 2012, s.26).

3- Öz Kontrol (Kendini) Kontrol Yetersizliği

Bireyin çeşitli nedenlerle öfke, kaygı ve saldırganlık duygularındaki artışın sosyal beceri edinmesine engel olmasıdır. Kaygı gibi yoğun duygusal tepkiler bireyin sosyal beceriyi öğrenmesine engel olur. Kaygı çocuğun sosyal becerileri öğrenmesine engel olabilir. Örneğin kaygı düzeyi yüksek bir çocuk akranları arasında bulunmaktan kaçınır. Sosyal ortamlardan kaçınması onun var olan kaygı düzeyinin daha çok artmasına neden olur. Öfke, saldırganlık gibi tepkiler de bireyin akranları tarafından reddedilmesine neden olabilir. Akranları tarafından reddedilen bireylerin sosyal ortamlara girmesi sınırlanmakta, sosyal ortamlarda gözlem yapma model alma fırsatı bulamayan bireylerin sosyal beceri yetersizliği söz konusu olmaktadır. Öz kontrol sosyal beceri yetersizliğine ilişkin eğitimlerde, genellikle duygusal uyarıcıları azaltma teknikleri(duyarsızlaştırma veya taşma) ve kendini kontrol etme stratejileri (kendi kendine konuşma, kendini izleme ve kendini pekiştirme) gibi yöntemler kullanılmaktadır(Gresham, 1986, s. 7-9).

4- Özkontrol Sosyal Performans Yetersizliği

Çocukların repertuarında kazanılmış olan sosyal becerilerin bulunduğu, ancak bu becerileri duygusal tepkilerindeki artıştan dolayı göstermede güçlük çektikleri zaman bu yetersizlikten bahsedilebilir. Çocuk beceriyi nasıl göstereceğini bilir, ancak birey sosyal beceriyi gösterirken duygusal tepkilerindeki artış nedeniyle becerinin bazı kritik alt basamaklarını atlar. Örneğin çocuk bir başka kişiyle konuşmayı başlatır, ancak konuşmayı sürdüremez. Göz kontağı kurma, uygun şekilde yaklaşma gibi becerinin alt basamaklarını gerçekleştiremez. Kısaca bu durum becerinin öğrenci tarafından bilinmesine rağmen, beceriyi oluşturan alt basamakların birey tarafından yerine getirilmemesidir. Özkontrol(kendini kontrol) beceri yetersizliğinde birey duygusal tepkilerindeki artış nedeniyle bir beceriyi öğrenemezken birey öğrendiği sosyal beceriyi istenilir düzeyde

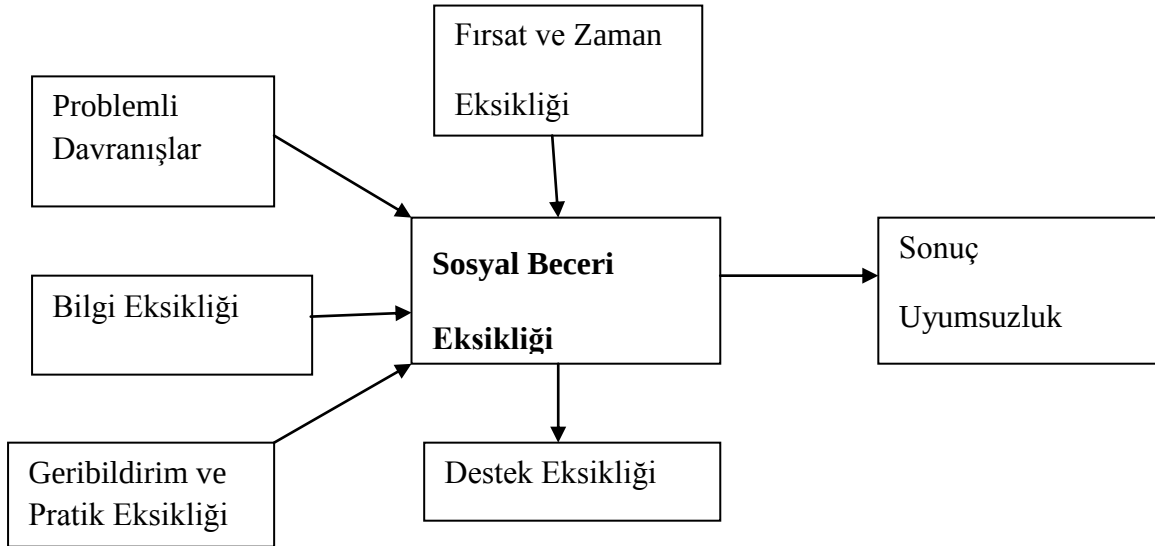
gerçekleştiremez. Özkontrol sosyal performans yetersizliğine ilişkin eğitimlerde uygun olmayan davranışın engellenmesi, uyarıcı kontrolü eğitimi ve uygun sosyal davranışın pekiştirilmesi gibi yöntemler kullanılmaktadır(Gresham, 1986, s. 7-9).

Bu alanda çalışmalar yapan bir diğer araştırmacı olan Kelly (1982) de, sosyal becerileri göstermedeki başarısızlık nedenlerini, aşağıdaki gibi açıklamıştır:

- 1.Davranış kazanımının ya da davranışı öğrenmenin yetersizliği,
- 2.Bazı becerilerin bazı ortamlarda gösterirken, bazı ortamlarda bu davranışın gösterilmesinde başarısızlık yaşanması,
3. Durumsal değişkenlerin pekiştirmeyi etkilemesi, yani bazı durumlarda çocuğun gösterdiği sosyal beceriler ödüllendirilirken, bazı durumlarda ödüllendirilmemesi olarak sıralanmaktadır (Kelly'den aktaran Biçer, 2014, s. 54).

Yine Elliott ve Gresham'ın yaptığı bir diğer çalışmada çocukların sosyal beceri eksikliğine etki eden değişkenler Şekil 2'deki gibi şematize edilmiştir.

Çocukların Sosyal Beceri Eksikliğine Etki Eden Değişkenler



Şekil 2. Çocukların Sosyal Beceri Eksikliğine Etki Eden Değişkenler. “ Social Skills interventions for Children”, Elliott ve Gresham, 1993, s.292.

Elliot ve Gresham (1993), çocukların sosyal beceri eksikliğine etki eden etmenleri beş kategoride toplamışlardır. Bunlar:

1. Çocukların uygun sosyal davranış hakkında bilgi eksikliğinin olması.
2. Çocukların yeni öğrendikleri sosyal becerilerle ilgili pratiğe sahip olmamaları.
3. Bazı çocukların sosyal davranışları göstermede uygun fırsatının olmaması,
4. Çevre desteğinin az olması,
5. Çocukların problemli davranışlara sahip oldukları için sosyal becerileri yerine getirmede başarısız olduklarını söylemişlerdir.

Sosyal becerilerdeki yetersizlikler hayatın her aşamasını etkiler. Araştırmalar yetersiz sosyal becerilerinin öğrenme eksiklikleri için başlıca etken olduğunu gösterir. Sosyal olayları yanlış okuma, başkalarına duyarlı davranmama ve sosyal itilme acısı çekme öğrenme yetersizliği için önemli sosyal problem göstergeleridir (Bryan, 1991,s.297).

Sosyal Beceri Eğitimi

Sosyal beceri eğitiminin başlangıcı olarak 1917 yılı ve o yılların ünlü eğitimcisi olarak bilinen Beery'nin yaptığı çalışmalar kabul edilebilir. Beery, arkadaşlık ilişkilerinde sorun yaşayan çocukların anne babalarına yönelik hazırladığı kitabında arkadaşlık ilişkilerini geliştirici etkinliklere yer vererek sosyal beceri eğitimine dikkat çekmiştir. 1930'lu yıllarda gelişim psikolojisi alanındaki gelişmeler, araştırmaların çocukların sosyal davranışlarına yönelik yapılması sosyal beceri eğitiminde gelişmelerin öncüsü olmuştur (Çifci & Sucuoğlu, 2012, s.31).

Sosyal beceri eğitimi en çok okul ortamında uygulama alanı bulmaktadır. Sosyal beceri eğitimi çocuklara, ergenlere, yetişkinlere ve ergenlere yönelik olarak hazırlanmaktadır. Sosyal beceri eğitim programı, madde bağımlılığında, iletişim problemlerinin giderilmesinde, çocuk suçluluğunda, duygusal problemlerin çözülmesinde, sosyal ortamlarda bireylerin kendilerini rahat ifade etmesinde ve aile ilişkilerini geliştirmek için kullanılır (Gülay & Akman, 2009, s.104).

Çocukluğun ilk yıllarında çocukların birçoğu, kendi ortamlarında arkadaşlarıyla nasıl etkileşim kuracaklarını öğrenirler. Göz ilişkisi kurma, konuşmayı başlatıp sürdürme, sırasını bekleme gibi sosyal iletişim becerilerini sözel ya da sözel olmayan iletişim

becerileriyle sürdürürler. Yani sosyal becerilerin birçoğu akran grupları ve aile ortamında farkında olmadan öğrenir. Çocuklar, akranlarını, aile üyelerini gözlemleyerek, model alarak sosyal becerileri öğrenirler. Bu, sistemli olmayan öğrenme yöntemidir. Ancak, bazı çocuklar, akranlarını gözleyerek sosyal beceri kazanamazlar. Bu çocuklar, sosyal becerileri sistemli bir şekilde öğrenmeye ve bu becerileri kullanmak için desteklenmeye gereksinim duyarlar(Avcıoğlu, 2009, s.5).

Sosyal beceri eğitiminde amaç, bireylerin etkileşim becerilerini geliştirerek, içinde yaşadıkları topluma uyum sağlayarak, yaşam kalitelerini artırmaktır. Bireyler sosyal becerileri çeşitli nedenlerle öğrenememiş olabilirler. Bunlar, bireyin sosyal becerileri öğrenmek için yeterince fırsata sahip olmaması ve bilmesine rağmen bazı durumlarda becerilerini göstermekten kaygı duyması olabilir (Çelik, 2004 s.54).

Sosyal beceri eğitiminin kavramsal temeli sosyal öğrenme kuramına dayanır. Bu kuramsal yaklaşım kullanılan eğitim tekniklerinden temel alır. Bu yaklaşımın dayandığı düşünceye göre, bireylerin çevreye olumlu uyum sağlamasını kolaylaştıran tepkilerin çoğunluğu öğrenilmiş davranışlardır. Bireyler bu davranışlarını çevrelerini gözlemleyerek edinir ve çevre tarafından sürdürürler (Matson Ollendick' den aktaran, Çetin & Bilbay, 2003).

Sosyal becerilerin öğretiminde, uygun öğrenme ilkelerini kullanmak, etkili ve faydalı program geliştirmeye olanak vereceğinden seçilecek olan yöntem önemlidir (Rustin ve Kuhr'dan aktaran Avcıoğlu 2009, s.23). Çocuklara verilecek olan sosyal beceri öğretiminde çocukların gelişim durumları ve içinde yaşadıkları kültürel ortam da dikkate alınmalıdır. Programda kullanılacak olan performanslar, çocukların gelişim özelliklerine göre seçilmelidir. Genellikle sosyal beceri eğitimi bireylerin istenmeyen davranışlarını söndürmeye ya da değiştirmeye yöneliktir. Bundan dolayı sosyal beceri eğitimi farklılıklara yol açar. Verilecek eğitimdeki beceri ve davranışların çocukların değer verdikleri davranışlardan oluşması gerekir. Sosyal beceri eğitimi uygun davranış ve beceriye yer verdiğinde kalıcı olabilir. Kabul görmeyen davranışların düzeltildiği ölçüde de ilgili yetişkinlerin desteğini kazanır ve günlük hayata genellenebilirliği artar (Bacanlı, 2012, s.85-86).

Katz ve McClellan (1997)'e göre sosyal beceri eğitiminin etkisi, çocuğun yaşı, bilişsel kapasitesi gibi birçok faktöre bağlıdır. Bu programlar tamamen tedavi edici olarak görülmemelidir. Bireylere en etkili programlar uygulansa bile sosyal etkileşimlere dirençli olmaktadır (Uysal, 2014, s.40).

Erwin (2000)' e göre öğrenci çevresel ve bireysel nedenlerden dolayı yeteri kadar gözlem yapamamakta, bunun sonucunda da sosyal becerileri kazanamamakta, sosyal ortamlara uygun davranışları gösterememektedir. Öğrencinin yaşadığı güçlüğü gidermek için, sosyal beceri eğitiminin önemli olduğu vurgulanmaktadır (Erwin'den aktaran Avcıoğlu, 2012).

Çocuklara verilecek sosyal beceri eğitiminde çocuğun gelişim durumu ve ilerlemesi açısından gerekli performansı dikkate alınarak program hazırlanması önemlidir. Ayrıca, çocuğun içinde yaşadığı toplumun çocuklardan nasıl davranmalarını istediği de belirlenmelidir. Sosyal davranışlar kendi kültürel bağlamları içinde ortaya çıkarlar. Bu yüzden çocuğun içinde yaşadığı kültürün de dikkate alınması gerekir. Genellikle sosyal beceri eğitimi çocukların istenmeyen davranışlarını ortadan kaldırmaya ya da değiştirmeye yöneliktir. Son olarak, verilecek eğitimin çocukların değer verdikleri davranış ve becerilerden oluşması gerekir. Sosyal beceri eğitimi bu davranış ve becerilere yer verdiği ölçüde başarılı olabilir. Yetişkinler tarafından kabul görmeyen davranışların düzeltilmesini sağladığı ölçüde de onların desteğini kazanır ve günlük yaşama güncellenebilirliği artar (Bacanlı, 2012, s.86).

Aşağıda sosyal beceri eğitimi akış şeması olarak Hazel, Schumaker, Sherman and Sheldon'un akış şeması verilmiştir. Bu sosyal beceri akış şeması şablon olarak kullanılarak Sosyal Beceri Eğitimi çalışması yapılabilir.

Sosyal Beceri Akışı

Hazel, Schumaker, Sherman and Sheldon(1995) sosyal becerilerle ilgili yaptıkları çalışmaların sonuçlarını temel alan öğretici modelin, öğrencilerin sosyal becerileri etkili bir şekilde kazanmalarına olanak sağladığını belirtirler. Sosyal beceriler yönergesi planlanırken aşağıdaki gibi yönergeler kullanılır.

- 1.Beceri tanımla: Bu basamakta öğrencilere öğretilecek becerinin açık ve özlü tanımı yapılır.
2. Beceri tarif et: Öğrencilere öğretilecek becerinin gösterilmesi ile ilgili adımların neler olduğu listelenir. Bu adımlar sözel adımlar (beceri gösterirken ne söyleyecek), sözel olmayan adımlar (öğrenci ne yapacak), bilişsel adımlar(örneğin, öğrenci ne düşünecek).
3. Bir gerekçe sun: Öğrencilere bu beceriyi neden öğrenecekleri söylenir. Öğrencilerin öğretilecek beceriyle ilgili pozitif ve negatif mantıklı gerekçeler bulmaları sağlanır. Örn:

“Eğer öfkemi kontrol etmeyi öğrenirsem evde ve okulda sorun yaşamam” ve “Eğer öfkemi kontrol etmeyi öğrenmezsem başka bir kavgaya karışıp uzaklaştırma alabilirim”. Öğrenciler eğer becerinin sonuç getireceğini bilirlerse beceriyi öğrenmeye daha fazla motive olacaklardır.

4. Becerin kullanılacağı durumları tanımla: Asıl amaç öğrencilerin durumlar, konumlar ve kişiler karşısında bu becerileri kullanmasını sağlamaktır. Öğretici hedeflenen becerinin hangi durumlarda kullanılması gerektiğini tanımlayarak ve öğrencilere tanımlatarak bunu verilebilir. Örneğin öğrencilere “akran baskısına direnme” becerisini kullanmayı ipucu olarak verebilir. Akranlarının yapmalarını istediği ama kendilerinin yapmak istemedikleri ya da yapmamaları gerektiğini düşündükleri durumda bu beceriyi kullanmalarının iyi olacağı hatırlatılır. Ayrıca öğrencilere bu beceriyi nerde kullanabilecekleri sorularak, öğrencilerin hangi durumlarda kullanabileceklerini düşünmeleri sağlanır.

5. Beceriye canlandırmalarla öğret: Öğretilecek beceri ile ilgili canlandırma senaryolarını içerir. Öğrenciler senaryoları kendileri oluşturdukları zaman öğrenmeye daha istekli oldukları görülmüş. Araştırmalar sonunda beceriyi canlandırırken en etkili öğretici adımlarının aşağıdaki gibi olduğunu belirtir.

a. Beceriye modelle: Becerin her adımını öğrenciye göster ve bilişsel kararları modellemeleri için yüksek sesle konuş.

b. Öğrenci beceriyi gösterirken öğrenciye rehberlik yap: Öğrenci beceriyi gösterirken bilgilendirici geri dönütler verilerek doğru performans göstermesine yardımcı olunur.

Birkaç öğrenci canlandırma yaparken diğer öğrenciler becerinin adımlarını göstermesine bakar ve oyunun sonunda canlandırma yapan arkadaşlarına geri dönüt verebilirler.

c. Öğrencilerin bağımsız bir şekilde beceriyi göstermesine izin ver: Akademik ev ödevleri gibi sosyal beceri ev ödevleri verilir. Öğrencilerden gün ya da hafta boyunca öğrendikleri belli becerileri kullanmaları ve öz- değerlendirme yapmaları istenebilir.

6. Sosyal kuralları tanımlamada öğrencilere yardım et: Sosyal kurallar genellikle kabul edilebilir sosyal tavırları yönetirler. Sosyal kuralların nitelenmesindeki amaç, belirli bir sosyal beceriyi kullanırken öğrencilere çerçeve vermektir (Elksnın & Elksnın, 1998, s. 133, 134).

Yukarıdaki açıklamalardan da anlaşılacağı gibi, öğrencinin çevresiyle etkili iletişim kurabilmesi için, yetersiz olduğu sosyal becerilerin çocuğa sistemli bir şekilde öğretilmesi

gerekir. Öğrenciler, yetersiz oldukları sosyal becerileri öğrendiklerinde daha mutlu ve başarılı olacaklardır.

İlköğretim Döneminde Sosyal Becerilerin Kazandırılmasının Önemi

Sosyalleşme, toplumsal bir varlık olan bireyin, yaşadığı topluma uyum sağlama ve benliğini geliştirme sürecidir. Birey, sosyalleşme süreciyle birlikte yaşadığı toplumun değerlerini, kurallarını öğrenerek, o toplumun etkin bir üyesi haline gelir. Bu süreçte çeşitli becerileri öğrenir ve toplumsal kuralları benimser. Sosyalleşme olgusu toplumdaki hızlı değişimler ve toplumsal yaşamın karmaşıklaşmasıyla günümüzde önemli bir konu haline gelmiştir (Esgin, 2014, s.99) .

Yirmi birinci yüzyılda, değişen yaşam koşullarına paralel olarak eğitim sisteminin beklentilerinden biri de öğrencilerin tüm yönleri ile gelişimlerinin sağlanmasıdır. Bunun için öğrencilerin akademik gelişimlerinin yanı sıra sosyal ve duygusal gelişimlerinin desteklenmesi önemlidir. İlköğretim çağı, öğrencilerin kişisel ve sosyal gelişimlerinin en önemli olduğu dönemdir(Tagay, Baydan & Voltan –Acar, 2010, s.20).

Bu dönemde çocuklar diğer insanların farkına varırlar. İlkokul dönemi benmerkezciliğin dağılma dönemidir. Bunun anlamı çocuğun artık diğerlerini fark etmesi ve onların da kendisi gibi bir “ben” olduğunu kavrayabilmesidir. Çocuklar artık karşılıklı konuşmaya ve birlikte oynamaya başlarlar. Akranlarıyla işbirliği yapabilirler. Diğerlerinin keşfedilmesi bireylerin kendisi dışındaki bireylerle sağlıklı ilişkiler kurabilmesidir. Bu tür ilişkilerin kurulabilmesi için bazı beceriler gereklidir. Bireyler bu beceriler sayesinde toplumda yaşarlar. Birey olarak insanın psikolojik sağlığı, onun diğer insanlarla sağlıklı ilişkiler kurmasına bağlı olduğu için, bireyin ruh sağlığı için de yararlıdır (Bacanlı, 2014, s.172).

İlkokul döneminde akranlarla pozitif ilişki içinde olma önem kazanıyor. Akranlarla pozitif ilişki içinde olmak ergenlik ve yetişkinlik dönemindeki akran ilişkilerini olumlu yönde etkiler(Huston & Ripke,2006). Çocuklar entellektüel olarak ilerledikçe, kendilerini daha detaylı inceleyebilirler kendi yeterlikleri ve benlik değerleri ile ilgili düşünceler geliştirirler. Çocuklar hangi alanlarda iyi ya da kötü olduklarını analiz edebilirler ve akranlarından daha hızlı veya yavaş, daha az veya daha çok zeki, daha az ya da daha çok sevildiklerini algılayabilirler. Bu nedenle ilkokul dönemi önemli bir fırsat ya da risk dönemidir (Trawick-Smith 2014, s. 426).

Başka bir çalışmada ise bu dönemdeki akran yeterliliği (akranlarla sosyal teması, akranlar içinde popüler olmayı, arkadaşlık ve sosyal becerileri kapsayan bir karma yeterlilik) ile erken yetişkinlik dönemindeki çalışma arkadaşları ile pozitif ilişkiler içinde olmak arasında bağlantı olduğu görülmüştür(Colins & van Dulmenn'den aktaran, Santrock, 2012, s.331).

Çocukların bu dönemde bilişsel ve sosyal yeterliği arttıkça sosyal sorunlarını çözebilirler. Akranlarını ikna edebilirler(Trawick-Smith, 1993), oyuna katılabilir ve tanımadığı bir kişiyle iletişim kurabilirler. Anlaşmazlık çıktığında sorunu çözmek için alternatif çözüm yolları geliştirebilirler. Çocuklar gittikçe artan bir şekilde akranlarıyla vakit geçirirler ve onların öneri ve duygusal desteklerine daha çok güvenirler (Harput, 1996). Olumsuz akran ününe sahip olan çocuklar sosyal ve duygusal olarak ağır darbe alırlar ve bu ünleri zamanla onlara yapışır (Trawick-Smith 2014, s. 444,445).

Sosyal yeterliğin artırılması, çocukları kişilerarası ilişkileri başlatma ve bu ilişkileri sürdürme, kendisi hakkında olumlu düşünme ve gösterdiği sosyal davranışlar için geri bildirim alma ile sonuçlanmakta ([http:// vaxxine.com/social skills](http://vaxxine.com/social_skills)); sosyal beceri yetersizliği gösteren çocuklara müdahale edilmediği zaman, sosyal yetersizliklerin arttığı, uyum sorunu yaşadıkları gözlenir. Araştırmalar, sosyal beceri yetersizliğinin akademik başarı, suçluluk ve zayıf benlik algısı ile ilişkili olduğunu gösterir (Çifci & Sucuoğlu, 2001, s.9).

Sosyal beceri düzeyi yüksek olan çocuklar, günlük problemleri çözmede daha fazla beceriye sahip olduklarından sosyal ilişkilerde daha başarılıdırlar (Herbert, 1996). Araştırmalar sosyal beceri yetersizliğinin kaygı, utangaçlık (Conger & Keane, 1981; Haynes-Clements & Avery, 1984; Scheier & Gilbert, 1998), öfke ve saldırganlık(Sunhi,1999; Verduyn & Forrest, 1990; WebsterStratton & Lindsoy, 1999), alkol bağımlılığı (Scheier & Botvin, 1998; Scheier & Gilbert, 1998), yalnızlık, depresyon(Heiman, Margalit, 1998; Spririt, Hart, Overholser & Halverson, 1990), toplumsal kaygı (Riggio, 1986) , ayrıca akademik, mesleki sorunlar ve madde bağımlılığı gibi olumsuz sonuçlara neden olduğunu gösterir (Bacanlı, Erdoğan, 2003, s.354).

Sosyal beceriler, bireyin sosyal yaşamında kritik öneme sahiptir. Bu beceriler aile, öğretmen ve akranlarla etkileşimde önemlidir. İyi gelişmiş sosyal beceriler akademik becerinin gelişmesine de katkıda bulunur(Gresham & Elliot'dan aktaran Gresham, 2011).

Çocukların iyi ilişkiler kurmasında, toplumsal kurallara uymasında, sorumluluk alabilmesinde, başkalarına yardım etmesinde, haklarını savunmasında sosyal becerilerin

önemi büyüktür. Çünkü bireyin içinde yaşadığı toplumun etkin bir üyesi olması, toplumun bir parçası olduğunun bilincine varması ve toplumsal sorumluluklarını yerine getirmesi bireyin toplumsal yaşamda gerekli olan sosyal becerileri öğrenmesi ile olanaklıdır. Öğrencilere sosyal becerilerin kazandırılması, pekiştirilmesi ve bu becerilerin değişik ortamlarda gösterilmesi için fırsat verilmesi ilköğretimin önemli işlevleri arasında yer alır (Çubukçu & Gültekin, 2006, s.156).

Sonuç olarak, çocukların ailesi, akranları, öğretmenleri ve çevresiyle sağlıklı ilişkiler kurabilmesi için gerekli olan sosyal becerilerin çocuklara öğretilmesi ve uygun ortamlarda göstermesi için motive edilmesi gerekir. Temel sosyal becerileri çocuklara kazandırmak için planlı sosyal beceri eğitimlerine yer verilmelidir.

İlköğretim Programında Sosyal Beceri

İlköğretim müfredat programında Türkçe, Hayat Bilgisi, Fen ve Teknoloji, Matematik, Sosyal Bilgiler gibi akademik; İngilizce gibi yabancı dil; Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Trafik ve İlk Yardım gibi toplumsal; Görsel Sanatlar, Müzik ve Beden Eğitimi gibi dersler okutulmaktadır. Görüldüğü gibi ilköğretim programında sosyal beceriler adı altında bir ders bulunmamakla birlikte, Hayat Bilgisi dersi içinde sosyal becerilerle ilgili etkinliklere yer verilmiştir.

Hayat bilgisi ders programı çocukların hem kendilerini hem de yaşadığı toplumu ve dünyayı tanımayı ve temel yaşam becerileri ile olumlu kişisel nitelik geliştirmelerini amaçlamıştır. Böylece temel yaşam becerilerini kazanan çocuklar çevreleriyle ve arkadaşlarıyla daha etkili iletişim kuracaklardır. Hayat bilgisi ders programında çocukların temel yaşam becerileri ve olumlu kişisel nitelik kazandırmayı amaçlayan “kazanımlar” yer almaktadır (MEB,2009).

Hayat Bilgisi Dersi Program’ında temalar kişisel nitelikler, ara disiplinler, beceriler olmak üzere üç başlık altında ele alınmıştır. Sosyal beceriler daha çok kişisel niteliklerle ilgili temalar içinde ele alınmıştır. Kişisel niteliklerde kazandırılması gereken özellikler, “öz saygı”, “öz güven”, “toplumsallık”, “sevgi”, “saygı”, “hoşgörü”, “yardımseverlik”, “doğruluk”, “dürüstlük”, “adalet”, “yeniliğe açıklık”, “vatanseverlik” ve kültürel değerleri koruma ve geliştirme başlıkları adı altında sıralanmıştır (MEB, 2009).

Bu başlıklar altında yer alan sosyal beceriler konuşma ve dinleme gibi iletişimi başlatma ve sürdürme becerileri; kütüphaneden nasıl yararlanacağını ve kütüphanede nasıl davranacağını öğrenme gibi toplumsal beceriler; teşekkür etme, özür dileme, yardım etme gibi ileri sosyal beceriler; yaşadığı duyguların farkında olma, yaşadığı duyguyu ifade edebilme, karşısındaki kişinin yaşadığı duygunun farkında olma, öfkesini kontrol edebilme gibi duygularla baş etme becerileri; sorumluluklarını bilme, sorumluluklarını yerine getirme gibi sorumlulukla ilgili beceriler; haksızlığa uğradığında sorgulama, ne yapacağına karar verme, problemin nedenlerini araştırma ve problem çözme gibi sosyal beceriler yer alır (MEB, 2009). Ayrıca son zamanlarda okullarda yapılan değerler eğitimi projeleriyle de bazı toplumsal beceriler öğrencilere kazandırılmaktadır.

Öğrencilere kazandırılmak istenen sosyal becerilere hayat bilgisi derslerinde yer verilmektedir. İlkokul 4. Sınıfta hayat bilgisi dersinin yerini Sosyal Bilgiler ve Fen Bilgisi dersleri almaktadır (MEB, 2009). Öğrencilere bu derslerdeki konularda işlenen sosyal beceriler sadece bilgi düzeyinde kazandırılmaktadır. Oysaki sosyal becerilerin kazandırılmasında rol oynama, model olma gibi teknikler kullanıldığında öğrenciler bu davranışları daha kolay öğrenip, göstereceklerdir.

Ayrıca, Çubukçu ve Gültekin'in 2006 yılında yaptığı araştırmaya göre ilkokul öğrencilerinin kazanması gereken sosyal beceriler sınıf öğretmenlerine ve branş öğretmenlerine göre; ilişkiyi başlatma ve sürdürme, grupta çalışma, plan yapma ve problem çözme, özdenetim, stresle başa çıkma ve duygulara yönelik becerilerdir (Çubukçu & Gültekin, 2006, s. 165-167).

Yukarıdaki açıklamalardan da anlaşıldığı gibi öğrencilerin eksik olduğu sosyal becerileri tespit edilerek, sosyal beceri eğitimi programı hazırlanarak uygulanmalıdır.

Sosyal Becerilerin Öğretiminde Kullanılan Yöntemler

Sosyal Beceri Eğitim Programı öğrencilerin sosyal alanda yetersiz olduğu davranışları öğrencilere kazandırarak özsayıgı düzeylerini artırmak amacıyla hazırlanmıştır. Sosyal beceri eğitimi programı doğrudan öğretim yaklaşımı ve bilişsel süreç yaklaşımı model alınarak oluşturulmuştur. Çocukların sosyal beceri bilgi eksikliğini gidermek için bilişsel yaklaşımdan, davranışları göstermedeki eksiklikleri gidermede doğrudan öğretim yaklaşımlarına göre hazırlanmıştır. Gülay ve Akman (2009)' a göre sosyal beceri

yetersizliğine yönelik program hazırlanırken, farklı kuramlardan yararlanarak hazırlanan programın etkili sonuçlar vereceğini belirtmektedir.

Aşağıda sosyal beceri eğitimi programı hazırlanırken kullanılan öğretim yöntemleri açıklanmıştır.

Doğrudan Öğretim Yöntemi

Doğrudan öğretim yönteminde, öğretmen anlatır, gösterir, canlandırır ve en kısa yolla öğretilecek konuları en basit ve net bir şekilde öğretir. Doğrudan öğretim yönteminin diğer bir adı da “öğretmen açıklamalarına dayalı öğretim” dir (Hollingsworth ve Hoever, 1991). Doğrudan öğretim yaklaşımına dayalı sosyal beceri eğitimi, temelde davranışçı yaklaşıma dayanmakta ve beş alt basamaktan oluşmaktadır. Bunlar sırasıyla; beceri için gereksinim oluşturma, öğreten kişinin model olması, rol oynama, geri bildirim ve pekiştirme (Sazak, 2003, s.17).

Bu eğitim programlarında iki tür model alma yer almaktadır. Birincisi gerçek modeldir, hedeflenen davranış modelinin doğal ortamda bireyin karşılaştığı anne-baba, akranlar ve kardeşler gibi birey için önemli olan kişilerin model olmasıdır. İkincisi sembolik modeldir, çocuğun hedeflenen sosyal beceriyi film ya da videokaset aracılığıyla bir kahraman, kukla, çizgi film kahramanı gibi bireyin önemli gördüğü objelerin davranışlarını gözlemlemesi ve model almasıdır (Elliot & Gresham, 1993, s. 301).

Sosyal beceri eğitim programı doğrudan öğretim yaklaşımı basamaklarına uygun olarak eğitimci tarafından hazırlanarak, uygulanmıştır. Birinci aşama olarak eğitimci öğretilecek becerinin neden önemli olduğunu açıklar. Daha sonra becerinin model olma aşamasında araştırmacı tarafından hazırlanan video, Hacivat ve Karagöz ve araştırmacının kendisi model olmuştur. Öğrencilere beceriyi göstermesi için fırsat verilerek, gösterdiği becerilerle ilgili geri dönütler verilmiştir. Öğrencilerin doğru yaptığı beceriler pekiştirilmiştir. Ayrıca çekingen kalan öğrencilerde cesaretlendirilerek beceriyi göstermesi sağlanmıştır.

Bilişsel Süreç Yaklaşımı

Sosyal beceri programının hazırlanmasında kullanılan yaklaşımlardan bir diğeri, bilişsel süreç yaklaşımı ya da problem çözme yaklaşımı olarak adlandırılan yaklaşımdır. Bu

yaklaşım ile bireyin olayları analiz edip, sıraya koyma ve ayırt etme becerisinin gelişmesini sağlamaktır. Bireyi düşünmeye yönlendiren bir yaklaşımdır. Bu yaklaşıma göre hazırlanan öğretim programları, bireye yetersiz olduğu sosyal becerileri tek tek öğretmek yerine; farklı sosyal durumlarla karşılaştığı zaman kullanabileceği sosyal problem çözme becerilerini kazandırmaya yöneliktir (McFall, 1982; Ladd & Mize, 1983, 130-132; Spence, 1983; Hughes & Rusch, 1989; Collet-Klingenberg & Chadsey-Rusch, 1991; Christopher, Nangle & Hansen, 1993; Serna, 1993; Huang & Cuvo 1997; Agran ve Wehmeyer, 1999; Webster-Stratton, 1999, Akt.; Kulikoğlu, 2010, s.25; Uçar, 2014, s.44; Çıfçı, Sucuoğlu, 2014, s.35). Bu yaklaşıma göre, bireyin olayları analiz etme ve sıraya koyma ve analiz etme becerisinin gelişmesi sağlanmaktadır. Bireyin düşünmesini sağlayan bir yaklaşımdır.

Problem çözme süreci, kendini yönetme ve kendi kendine öğretme süreçleriyle benzer yolları içermektedir. Kendi kendine öğretmede birey, davranışları hakkında sürekli bilgi verir, bireye probleminin ne olduğu, çözüm yolları ifade ettirilir ve son olarak kendini değerlendirmesi istenir. Öğrenciye seçtiği etkinliğin problemin çözümüne yardımcı olup olmadığı sorulur. Problem çözme yaklaşımından farklı olarak kendi kendine öğretimde, bireyin sorunun çözümünün farklı alternatiflerini düşünmesi yerine sadece en uygun çözümü ifade etmesi, uygulaması ve sonucu değerlendirmesi istenmektedir (Çıfçı & Sucuoğlu, 2012, s.37).

Doğrudan öğretim yaklaşımında yer alan model olma ve rol oynama tekniklerine bilişsel süreç yaklaşımına dayalı olarak hazırlanan öğretim programlarında da kullanılmaktadır. Uygulamacı tarafından bir sosyal problem ortaya koyularak potansiyel çözüm yolları ve her çözüm yolunun sonuçları model olma yoluyla gösterilmektedir. Rol oynama etkinlikleriyle bireylerin, eğitimcinin model olduğu aşamaları tekrar etmesi sağlanmaktadır. Bilişsel süreç yaklaşımına göre hazırlanan öğretim programında genelleme üzerinde süreç üzerinde durulması önerilmektedir. Öğrenilen süreç aşamalarının sınıf dışında, farklı ortamlarda kullanılabilirliğini artırmak için genelleme çalışmaları yapılması gerekebilmektedir (Agran ve Wehmeyer'den aktaran Çıfçı & Sucuoğlu 2012).

Bilişsel süreç yaklaşımına dayalı olarak sosyal beceri öğretildiği zaman birey bu süreçte sosyal etkileşimin genel kurallarını öğrendiği için, becerileri farklı kişilere ve farklı ortamlara genelleme düzeyi oldukça yüksek olmaktadır. Bu yaklaşımla birey sosyal ortam ve durumlara uygun becerileri daha hızlı kazanmaktadır (Avcıoğlu, 2009, s.41).

İşbirlikçi Öğrenme Yöntemi

Açıkgöze göre işbirlikçi öğrenme, öğrencilerin küçük gruplara ayrılarak çalışması ve birbirlerinin öğrenmesine yardım ederek öğrenmenin gerçekleşmesi sürecidir (Açıkgöz, 1992, s.3). Johnson (1993)'e göre işbirlikçi öğrenme yöntemi, öğrenmeyi en üst seviyede gerçekleştirmek için farklı yeteneklere sahip olan öğrencilerin küçük gruplara ayrılarak ortak bir amaca ulaşmalarını ifade eder.([http://ici2.umn.edu/Preschool behavior\ tipsheets\ peertutor](http://ici2.umn.edu/Preschool%20behavior/tipsheets/peertutor), Sazak, 2003, s.19-20).

İşbirlikçi öğrenmede öğretmen öğrencilerden 3-6 kişilik gruplar oluşturur. Öğrenciler, bulunduğu grup içinde rollere ayrılır. Öğrenciler sosyal ve akademik becerileri öğrenmek için aldıkları rolleri yerine getirirler. İşbirlikçi öğrenme yaklaşımı hem akademik başarıyı hem de sosyal davranışları artırmak için kullanılır. Öğretmen ilk önce grupları belirler. Grubun heterojenliği ve büyüklüğünü belirler. Öğretmen grup kurallarını gruplara ayrı ayrı ya da bütün gruplara aynı anda belirtilmelidir. Gruplara uzlaşma, iletişim, güven ve liderlik gibi beceriler gruplara vurgulanır([http://ici2.umn.edu/Preschool behavior\ tipsheets\ peertutor](http://ici2.umn.edu/Preschool%20behavior/tipsheets/peertutor), Sazak, 2003, s.19-20).

İşbirlikçi öğrenme yöntemi, öğrencileri gelecekteki hayatlarına hazırlayan ilköğretim okullarının onlara iyi bir arkadaşlık, kariyer planı hazırlama ve aile kurmalarına yardımcı olacak işbirliği becerilerini öğretmesi gerekir (Slavin,1995, aktaran, Gürbüz, Şimşek, Berber, 2015, s.20).

İşbirlikli öğrenme; akademik başarı, hafızada tutma, bilgi ve beceri transferi, üst düzey bilişsel stratejiler kazanma, derse aktif katılım, olumlu arkadaş ilişkileri, özsaygı gibi birçok bilişsel ve duyuşsal öğrenme ürünü ve süreci üzerinde olumlu etkileri olduğu söylenebilir. İşbirlikli öğrenme, çoğu zaman yarışmacı veya bireysel olarak yapılan çalışmadan daha etkilidir. Öğrenciler arasında yapılan tartışmalar sonucunda akademik tutarsızlıklar ortaya çıkacaktır. Böylesi tutarsızlıklar, üst düzeyde başarı motivasyonu, daha üst düzeyde başarı, öğrenilen konunun daha kolay akılda kalması ve etraflıca anlamayı sağlar. Konunun tartışılması ile öğrenciler, bilginin daha çok deneyerek sınaması ve elde edilen yeni bilginin açıklanmasını gerçekleştireceklerdir (Çaycı, Demir, Başaran, Demir, 2007, s.23).

İşbirliğine dayalı öğrenmede birinci adım, olumlu bağımlılık ilişkisi çerçevesinde öğrenciler arasında işbirliği oluşturmaktır. Olumlu bağımlılık öğrenenlerin başarılarının birbirlerine bağlı olmasını gerektirir ve verilen görevin yerine getirilmesi için aralarından

başarısız olanlara diğerlerinin mutlaka yardım etmesi gerektiğine kendilerini inandırmaları ile gerçekleşir (Johnson and Johnson, 1990, s. 27).

İşbirliğine dayalı öğrenmede ikinci adım, yüz yüze etkileşim ortamının oluşturulmasıdır. Bu ise öğrenenlerin birinci aşamada birbirlerini desteklemeleri ile olur. Herkes görev ve sorumluluklarını yerine getirirken birbirlerini desteklerler. Bireylerin, en iyi sonuca ulaşmak için karşılıklı sert ve yoğun tartışmalara girebilmeleri, hedeflerine ulaşmak için birbirlerini desteklemeleri, her zaman doğru hareket etmeleri, karşılıklı fayda için motive olmaları, kaygı ve stresi en az şekilde hissetmeleri ile gerçekleşir (Johnson and Johnson 1990, s. 30-31).

İşbirlikli öğrenme sürecinde öğrencilerin bir düşüncüyü eleştirebilme, özgüven geliştirme, empati yapabilme, başkalarına güvenme, iyi ilişkiler kurabilme gibi sosyal becerileri kazanmaları sağlanır. Ayrıca bu süreçte aktif dinlemenin kazanılması önem verilen diğer bir sosyal beceridir (Bayrakçıken, Doymuş, Doğan, 2013, s.4).

Akran Destekli Öğrenme

Akran destekli eğitim, bir öğrencinin başka bir öğrenciye materyaller kullanarak usta çırak ilişkisi içinde hedeflenen akademik ve sosyal becerileri öğrettiği öğretim yöntemidir (Rotatory, Schween ve Litton, 1994, aktaran, Avcıoğlu, 2009, s. 44).

Akran destekli eğitim; öğrencilerin hem öğretene hem de öğrenen akran rolünde ya da sadece öğrenen ve sadece öğretene akran olduğu öğretim yöntemidir. Bu yöntem engelli ve engelli olmayan kişilerin akademik ve sosyal becerilerini geliştirmeyi hedefler (Aktaran, Pınar-Sazak ve Tekinarslan, Çifçi, 2003, s.14)

Yetişkinler için akran destekli öğretimin iki şekilde planlandığı görülmektedir: Bunlar; (a) öğretene akranın öğrenen akrandan büyük olması durumunda akran öğretimi “farklı yaş akran aracılı öğretim (cross age peer tutoring)”, (b) öğretene akranın öğrenen akranla “aynı yaşta olması durumunda akran öğretimi (same age peer tutoring)” (Akt. Pınar-Sazak ve Tekinarslan, Çifçi, 2003, s.15; Kerr ve Nelson, 1998; Yıldırım, ve İftar- Tekin, 2002,s.68).

Akran aracılı öğretimde; öğretene akranın, öğretilmesi amaçlanan becerilere sahip olması gerekir. Düşük performansa sahip bireylere öğretim programı hazırlanır. Öğretici olarak

seçilen akarana, becerilerin nasıl öğretileceği kazandırılır ve öğreten akran ğretim programını uygular (Akt. Pınar-Sazak ve Tekinarslan, ifi, 2003, s.15).

Akran destekli öğretimle kazanılması hedeflenen becerilerin defalarca alıştırma yapılması sağlanmakta ve pekiştireçler sunulmaktadır. Bu yöntem ğrenci merkezli olduğu için, öğrenciler kendi öğrendikleri bilgileri şekillendirmekte daha fazla rol alır(Susan, 1994). Doğal ortamda ve akran aracılığıyla kazanılan becerilerin genellenmesi kolaylaşır ve bu becerilerin farklı ortamlarda kullanılması sağlanır. Bu yöntemle öğrencilerin akademik ve sosyal becerileri kazanması hedeflendiğinde, geleneksel ğretim yöntemlerine göre daha verimli olmaktadır (Akt. Tekinarslan, ifi, ve Pınar- Sazak 2003, s.15).

Miller, Barbetla ve Heron(1994), akran destekli ğretim programının basamaklarını şu şekilde göstermişlerdir:

1. Öğretim içeriğinin belirlenmesi
2. ğretecek akranın yetiştirilmesi
3. Öğretimin nasıl yapılacağının planlanması
4. Hazırlanan eğitim programının uygulanması
- 5.Programın etkililiğin değerlendirilmesi (Akt., Avcıoğlu, 2009, s.46; Akt,Sazak, 2003 s. 30, 31)

Gausted (1993), akran destekli öğretimin faydalarından söz ederken, akranların birbirlerine bazen büyüklerden daha faydalı olduklarını söyler. Onların bilişsel düzeyleri birbirlerine yakın olduğu için birbirlerini daha iyi anlayabileceklerini belirtir. Ayrıca bu öğretimde rekabet ortamı olmadığı için herkes kendi yöntemini, kendi hızını düzenleyerek öğrenir ve bu yöntemin daha etkili olacağını ifade eder(Akt: Yelpaze, 2012, s.24).

Benlik

Benlik Kavramı ve Özellikleri

Benlik son yıllarda kişiliği etkileyen güçlü bir faktör olarak, davranış bilimciler tarafından büyük bir ilgiyle incelenmeğe başlanmıştır. Bir kişinin çevresini ve kendini algılayış şekli, onun genel tutumunu ve davranışlarını büyük ölçüde etkilemesi dikkat çekmiştir. Benlik,

kişiliğimizi çok fazla etkilemekle birlikte, kişilikten farklı bir anlam taşımaktadır (Baymur, 1993, s.267).

1900’lü yılların başında sosyolog Charles Horton Cooley’in benlik konusuna eğildiği görülmektedir. Cooley, bireyin ben olarak kabuk ettiği duyguların, ben olmayan olarak kabul ettiği duyguların, ben olmayan olarak kabul ettiği duygulardan daha güçlü olduğunu ifade etmiştir. Ancak, onun konuya en büyük katkısı “ayna benlik” kavramı olmuştur. Cooley, bu kavramı kişinin kendisini başkalarının algıladığı gibi algılaması olarak tanımlamıştır(Epstein’den aktaran Bacanlı,1997).

Benlik kavramı, bireyin kendine dönük ve kişilerarası davranış ve süreçlerini motive eden, yorumlayan ve bunlara aracılık eden dinamik bir süreçtir. Benlik kavramı pek çok bileşenden oluşur. Bunlar arasında bireyin kendisiyle ilgili hatıraları, yetenekleri, değerleri ile ilgili inançları; en çok olmayı istediği ideal benlik; olmak istediği benlikler; kendisiyle ilgili olumlu ve olumsuz değerlendirmeleri(özsaygı) ; başkalarının hakkınızdaki düşüncelerinizle ilgili inançlarınız yer alır (Chen vd., aktaran Gerrig & Zimbardo, 2013).

Rogers’ın kişilik kuramının temeli benliktir. Benlik ya da benlik kavramını birbirinin yerine geçecek şekilde kullanır. Benlik “ben”i tanımlayan bütün düşünce, algı ve değerlerden oluşur ve “ben kimim” veya “ne yapabilirim”in farkında olmayı kapsar. Örneğin, kendini önemli ve yetenekli olarak algılayan bir kadın, kendisini değersiz ve zayıf olan bir kadına göre dünyayı farklı algılar ve farklı biçimde davranır(Atkinson, vd.,2010, 477).

Kişiliğin öznel yanını oluşturan benlik kavramı, kişinin kendini özgün bir birey olarak tanımlayabilmesi ve kendini diğer kişilerden ayırt edebilme algısıdır (Martin ve Fabes, s.300). Ayrıca benlik kavramı bireyin etnik ve cinsel kimliğine ilişkin algılarını da kapsar(Trawick-Smith, 2014,s.297).Sullivan (1953) benliği, “benlik sistemleri kavramı” ile sınırlandırmıştır. Ona göre benlik sistemi, “kişinin kaygıdan kaçmak veya kaygıyı en aza indirmek için geliştirdiği bir dizi tekniklerdir” (Akkuş, 2005, s.30).

Benlik üzerine kapsamlı araştırmaları olan ve ilk kez sistematik biçimde ele alan Amerikalı psikolog 1880’lerde William James olmuştur. O, benlik kavramını, maddi benlik kavramı, sosyal benlik, ruhsal benlik ve saf benden oluştuğunu belirtmektedir. Böylece insanların birçok benliğe sahip olduğu düşüncesinin de öncüsü olmuştur. İnsanın vücudu, elbiseleri, evi, ailesi, maddi benliği; kişinin çevresindeki arkadaşlarından edindiği kendisi hakkındaki bilgileri sosyal benliği; bir insanın kendini nasıl değerlendirdiği ruhsal benliğini

oluşturmaktadır. Saf benin ise tamamen psikolojinin konusu dışında olduğu kabul edilmektedir (Bacanlı, 1997, s.6).

Amerikalı sosyol psikolog olan Charles Horton Cooley'e (1861-1929) göre ise benlik kavramı çocukluk döneminde oluşur ve kişinin zamanla yeni çevreye katılmasıyla önem kazanır. Cooley'in, "ayna benlik" adını verdiği kavrama göre başkalarının bireye yansıyan hareket ve tavırlarından kendisinin iyi, kötü, hoşgörülü gibi özelliklerinin olup olmadığı anlaşılır. Başka bir deyişle birey başkasının yansımalarını kendisinde görür(Topses, 2009, s. 127).

Hümanistik Psikoloji akımının öncüsü olan Rogers'in kişilik teorisinde en önemli kavram olarak görülen benlik; bütün fikirleri, anlayış yeteneğini, "ben" veya "bana" ile karakterize edilen "ben kimim" ve " ben ne yapabilirim" sorularını içeren değerlerden oluşur (Erkan, 1993, s.5).

Neiser (1992) çocukların benlik oluştururken kendi davranışlarını incelediklerini belirtir. Çocuğun kendi yaptıklarını algılayarak oluşturduğu benliğe çevresel benlik denir. Çocuk etkinlikte bulunarak yaşantılarını artırır ve zenginleştirir. Neiser çocuğun arttırdığı yaşantılar yoluyla geniş bir benliğe ulaşacağını belirtmektedir. (Neiser'dan aktaran İnanç, vd., 2008).

Lawrence(1988), kişinin fiziksel ve zihinsel özelliklerinin toplamı ve kişinin sahip olduğu özelliklerine ilişkin değerlendirmesi olarak tanımlar (Pişkin,2014, s. 97).

Benlik kavramını bilişsel, duyuşsal ve davranışsal üç boyuta vardır. Benlik kavramı ayrıca, benlik imgesi, ideal benlik ve özsaygı gibi üç alanda gelişme göstermektedir. Benlik kavramı ideal benlik, benlik imgesi ve özsaygı kavramını içine alan geniş bir kavramdır(Pişkin, 2014, s.97).

Benliğin Gelişimi

Benlik birtakım yaşantılar sonucu oluşan dinamik bir yapıdır. Benlik çocuk doğduğu andan itibaren, başından geçen sayısız olaylarla ve çevresindeki kişilerin ona verdiği tepkilerle yavaş yavaş oluşur (Baymur, 1994, s.268; Bee- Boyd, 2009, s. 543). Çocukluktan başlayarak yaşam boyu bireyin çevresindeki diğer bireylerle kurduğu ilişkiler, iletişim ve etkileşim bir yandan bireyin toplumsallaşmasını, öte yandan da benliğini tanımasını sağlar (Köknel, 1995, s. 66).

Bebekler, kendilerini başkalarından ayrı bir varlık olarak algılama yetisi içinde değillerdir. Amsterdam, 1968; Lewis ve Brooks- Gunn (1979) bebeklere uygulanan “görsel tanıma testinde” , bebeklerin kendini tanıma görüşünü tespit etmeye yönelik yaratıcı bir yöntem olarak bebeğin burnuna boya sürüldüğü ayna tekniği yöntemi kullanılır. Önce annelerinden bebeğin burnuna boya sürmeleri istenmiş, sonra da bebekler aynanın karşısına yerleştirilmekte ve ayna karşısındaki davranışları izlenmektedir. Bebeğin aynadaki ruj yansıması yerine kendi burnuna dokunması ya da onu silmeye çalışması bebeğin kendisini aynada tanıdığı ve boyanın bebeğin benlik görünüşü bozduğunun farkında olduğuna işaret etmektedir. Dolayısıyla bu davranış kendini tanımanın yani benlik farkındalığının en önemli belirtisidir. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda bebeklerin bir yaşından önce aynada kendilerini tanımadıklarını, kendini tanıma yüzdesinde 15-18. aylarda artış olmuştur. İki yaşına geldiklerinde çocukların çoğu aynada kendilerini tanımaktadırlar(Bee & Boyd, 2009, s. 544; Santrock , 2015, s.188).

İkinci yılın sonunda üçüncü yılların başlarında yürüme çağındaki çocukların benlik farkındalığı başladığından davranışları bundan etkilenir. Çocukların benlik farkındalığıyla beraber ortaya çıkan davranış değişimi de mahcup olma, utanç ve gurur gibi benlik bilincini gösteren ifadeler göstermesidir (Bee & Boyd, 2009, s. 545).

Okulöncesi dönemdeki çocuklar kendi özelliklerini ve toplumsal rollerini öğrenerek ayrıntılı bir şekilde anlatabilirler. Fakat bu dönemde çocuklar “Ben kötü biriyim.” “Utangacım.” veya “Kendimi çok seviyorum.” gibi içsel özelliklerini doğrudan belirtmezler. Bu dönemde genellikle “Ben hızlıyım.” gibi fiziksel özellikleri, sahip oldukları nesneleri ve günlük davranışları somut ve gözlenebilir özelliklerden söz ederler. Çünkü okulöncesi dönemde çocukların benlik kavramları henüz somut özelliklerinden oluşmaktadır (Martin & Fabes, 2006, s. 301). Çocuklar davranışlar ile bunların altında yatan kişisel özellikler ya da yetenekler arasındaki ayrımı ayırt edemezler. Çünkü benlik kavramları dağınık bir şekilde organize olmuştur. Gelişim dönemlerindeki ilerlemeler ve deneyimleri yoluyla daha soyut bir bakış açısı elde ederler. Böylece benlik kavramları daha iyi yerleşir ve daha ayrıntılı bir hale gelir (Schunk, 2014, s. 496).

Orta çocukluk dönemine gelen çocuklar edindikleri özelliklerin, değerlerin, ölçütlerin ve gerçekleştirmek istedikleri amaçların farkına varabilirler. Ayrıca bu dönemde çocuklar kendi davranışları için belli ölçütler oluşturabilirler. Artık kendileriyle ilgili düşünceleri daha gerçekçi ve belirgin hale gelmiştir (İnanç vd., 2008, s. 183).

Orta ve geç çocukluk döneminde, özellikle 8-11 yaşları arasındaki çocuklar, erken çocukluğun daha somut özelliklerinin yerine kendilerini daha çok psikolojik ve karakteristik özelliklerle tanımlar. Bu dönem çocukları kendilerini “zeki, aptal, cömert, yardımsever” gibi sıfatlarla tanımlaya daha yatkındırlar (Harter, 2006, s. 526).Gelişimin bu aşamasında çocuklar kendilerini diğerleriyle karşılaştırarak, kendilerini diğerlerinden ayırma eğilimindedir. Bu dönemde daha çok sosyal kıyaslamaya yer verilir (Santrock, 2014, s. 314).

Özsaygı

Kişinin kendisini bir nesne olarak ele alıp değerlendirmesi sonucunda kendisi hakkında vardığı yargı ve kendisiyle ilgili geliştirdiği tutumdur. Benlik saygısı, öze saygı, gibi terimlerle belirtilen bir tutum, kendini değerli görme kendini olduğu gibi kabul gibi kavramlarla betimlenen ya da bu kavramları içeren bir üst kavram olarak betimlenir (Kuzgun, 2006, s.175).

Özsaygı terimi “bireyin başarısının girişimlerine oranı” olarak ilk defa William James tarafından kullanılmıştır. Özsaygı teorisyenleri özsaygının dinamik bir yapısının olduğunu ileri sürmektedir(Baldwin, Hoffman, 2001). Kaplan (1995)Yaşamın ilk yılları özsaygı gelişimi için önemli olsa da özsaygı yaşam boyu öğrenilen dinamik bir süreçtir. Ona göre özsaygı döngüsel etkileşim yolu ile oluşmaktadır. Bu döngü bireyi yaşamı içinde karşılaştığı problemleri çözerken karşılaştığı ilk sıkıntıları, yanlış ve hayal kırıklığının sorumluluğunu üstlenme, çok çalışma ve aşamalı olarak problem çözmede ustalık kazanmayı içermektedir. Özsaygı bireylere başkaları tarafından verilmez. Özsaygı bireysel çaba ve anlamlı başarılar yoluyla kazanabilir(Kaya & Saçkes, 2004, s.49).

Coopersmith(1967)’e göre özsaygı kişinin kendini başarılı, yetenekli ve değerli olarak algılama düzeyidir. Rosenberg özsaygıyı kişinin kendisiyle ilgili “olumlu ve olumsuz tutumları” olarak tanımlamaktadır. Ona göre benlik saygısı, bireyin kendi kendini değerlendirmesi sonucu oluşmaktadır. Bireyin kendi kendine yaptığı değerlendirmelerin sonucu ulaştığı yargı bireyin benlik saygısının düzeyini belirler(Coopersmith’ den aktaran Eriş & İkiz, 2013; Coopersmith’ den aktaran Güloğlu & Aydın, G. 2001). Özsaygı konusunda ilk çalışmaları yapan Coopersmith (1967), bu kavramı kişiliğin önemli bir boyutu olarak ele alırken kişinin kendisini yetenekli, önemli, başarılı ve değerli olarak kabul etme derecesi olarak tanımlamaktadır. Özetle Coopersmith özsaygıyı, bireyin kendi

saygınlığı ile ilgili yaptığı bir değerlendirme şeklinde tanımlar (Coopersmith' ten aktaran Güngör-Aytar, 2007, s.190).

Benlik gelişimin en önemli yönleri arasında yer alan benlik saygısı, kendi değerimiz hakkında ulaştığımız yargılar ve bu yargılarla ilgili duygulardır. Kişinin kendisini tanıması ve gerçekçi bir şekilde değerlendirerek yeteneklerini ve özelliklerini olduğu gibi kabul edip benimsemesi sonucunda kendine duyduğu hisler benlik saygısını oluşturur. Benlik saygısı bireyin kendi yeterliliklerine ilişkin görüşlerini, yaşadığı duygusal durumları, davranışlarını ve iyi olma halini etkiler. Benlik saygısı erken yaşlarda ortaya çıkar ve yaş ilerledikçe yapısı karmaşık ve ayrıntılı bir hal alır (Berk, 2013, s. 537).

1900'lü yılların başında sosyolog Charles Horton Cooley'in benlik konusuna eğildiği görülmektedir. Cooley, bireyin ben olarak kabuk ettiği duyguların, ben olmayan olarak kabul ettiği duyguların, ben olmayan olarak kabul ettiği duygulardan daha güçlü olduğunu ifade etmiştir. Ancak, onun konuya en büyük katkısı “ayna benlik” kavramı olmuştur. Cooley, bu kavramı kişinin kendisini başkalarının algıladığı gibi algılaması olarak tanımlamıştır(Epstein'den aktaran Bacanlı,1997, s.30).

Özsaygı, bireyin benliğine ilişkin yaptığı genel değerlendirmedir. Aynı zamanda kendilik değeri (self-worth) veya benlik imajı(self- image) de denir. Özsaygı bazen gerçeklerle örtüşmeyen algıları da yansıtabilir. Örneğin: Bir çocuğun zeki ve çekici olup olmadığına dair inancı özsaygısını etkileyebilir; ancak bu inanç her durumda doğru olmayabilir. Ayrıca, zayıf özsaygı kişinin kendisiyle ilgili doğru algılamalarından olabileceği gibi çarpık hatta patolojik güvensizlik ve aşağılık duygusu neden olabilir(Santrock, 2015, s.315). Aynı zamanda özsaygı, kişinin ileriki yaşamındaki duygu, düşünce ve davranışlarını belirleyen kimliğinin çekirdeğini oluşturur(Haktanır & Baran,1998,s. 135).

Alport'a göre özsaygı çocuğun birseyleri kendi başına başarabildiğinde yaşadığı gurur duygusudur. Çocuğun içinde yaşadığı çevrede sorumluluklarını kendini başına yerine getirdiğinde gösterdiği başarı özsaygısını geliştirir. Üç yaşında çocuklar çok fazla olumsuzluk gösterir, ebeveynlerinin isteklerini özerklik ve bağımsızlığına tehdit olarak değerlendirdiği için bunlara karşı çıkar. Çocuğun çevreyi keşfetme çabaları ebeveynleri tarafından engellenirse çocukta utanç ve öfke duyguları oluşacaktır. Çocuğun yaşı ilerledikçe çocuğun özsaygısı yarışmacı bir içerik kazanır. Çocukluk dönemi boyunca akran onayı özsaygının desteklenmesinde önemli bir kaynak özelliği taşır (İnanç & Yerlikaya, 2008, s.255)

Genel özsaygıyı dört benlik değerlendirmesi biçimlendirir: akademik yeterlik, sosyal yeterlik, fiziksel yeterlilik ve fiziksel görünüm. Örneğin akademik özsaygı dil, matematik ve diğer alandaki başarılarla, toplumsal özsaygı ebeveyn, akran, diğer insanlarla ilişkileri, fiziksel yeterlilikde spordaki becerilere ayrılır (Berk, 2013, s. 538).

Rosenberg(1989), ferdin gelişmesiyle beraber, fiziksel değişimlerini kabul etmesi, akranlarıyla iyi ilişkiler kurabilmesi, bir mesleğe ve aile yaşantısına hazırlanmasını sağlayan kavramdır.(Öksüz & Ayvalı, 2012, s. 139).

Benlik saygısının gelişimi sosyalleşme sürecinden etkilenmekle birlikte, üç sürece bağlıdır; yansıyan onay, nedensel yüklemeler ve sosyal karşılaştırmalardır. Cooley'in "ayna benlik" ve Mead'in "sembolik etkileşimler" sonucu rol alma kuramına göre, kişilerin benlik kavramları çevresindeki insanların değerlendirmeleri ve algılarını yansıtmaları sonucu gelişir. Fakat araştırmalar göstermiştir ki diğer insanların kişiyle ilgili gerçek değerlendirmelerinden çok, kişinin bu değerlendirmelerle ilgili benlik saygısının gelişiminde önemli rol oynamaktadır(Gegas & Mortimer'den aktaran Doğru ve Peker,2004).

Mead(1934). Cooley'in benliğin, sosyal etkileşimlerin bir ürünü olduğu fikrini genişletmiştir. Fakat Cooley'in tersine özsaygı gelişiminin duygusal boyutunu değil, bilişsel boyutunu vurgulamıştır. Çocuklar çevrelerindeki kişileri gözledikten sonra aynı davranışı göstermeye başlarlar. Sonuç olarak sosyal çevre özsaygı değerlendirmesi yaparken önemli bir etkidir. Özsaygı gelişiminde sosyal etkileşimlerin önemi White (1959) tarafından da vurgulanmıştır. White yeterliliği, "çevreyle etkili iletişim kurabilme" şeklinde tanımlar(Mead'dan aktaran Theodorakou, Zervas,2003).

Özsaygı saygı üzerine çeşitli çalışmaları olan gelişim bilimci Harter'a (1990) göre, benlik saygısı düzeyini, çocuğun ulaşmak istediği arzuları ve başardığını düşündüğü şeylerin arasındaki uyumsuzluğun boyutu etkiler. Örneğin, çocuk şarkı söylemek, anne babasıyla konuşabilme gibi becerilere önem vermiyorsa bu konuda iyi olması çocuğun öz saygı düzeyini artırmaz (Harter'dan aktaran Bee ve Boyd, 2007, s. 565). Benlik saygısının dört temel kaynağı; çocuğun anne-babasıyla olan duygusal ilişkisi, arkadaşlarıyla toplumsal ilişkisi, okuldaki entellektüel düzeyi ve toplumun kendisine karşı tutumu olarak sıralanabilir. Anne babaları tarafından sevilen, destekleyip ilgi gösterilen çocuklar olumlu benlik saygısı geliştirebilmektedirler (İnanç vd., 2008, s. 183). Okulöncesi dönemdeki çocukların benlik saygıları genellikle yüksektir ve çocukluk dönemi boyunca çevreden

gelen geribildirimler, yaşadıkları başarısızlıklar gibi nedenlerle benlik saygıları yavaş yavaş azalmaktadır (Robins ve Trzesniewski, 2005). İlköğretimin ilk birkaç yılında özsaygıda düşme görülür (Marsh, Cravan ve Debus 1998; Wigfield 1997). Arkasından dördüncü sınıf ve sonraki sınıflarda akran ilişkilerinde ve fiziksel yeteneklerinde kendilerini iyi hissedenlerin özsaygıları artar (Berk, 2013, s.539).

Özsaygı sadece çocuğun farklı alanlardaki becerilerine yönelik kendisiyle ilgili farklı değerlendirmelerin toplamından oluşmamaktadır. Her çocuğun özsaygı düzeyi iki içsel değerlendirmenin sonucudur. Her çocuk olmak istediği ile olduğunu düşündüğü şey arasında uyumsuzluk yaşar. Bu çocuğun gerçek benliği ve ideal benliği olarak algıladığı benlik arasındaki farktır. Aradaki fark az olduğunda özsaygı düzeyi yüksek olurken aradaki fark fazla olduğunda öz saygı düzeyi düşük olur (Bee ve Boyd, 2007, s. 564).

Yüksek Özsaygılı Bireyler

Coopersmith (1967), yüksek özsaygı düzeyine sahip olan bireyleri kendi yetenek ve kararlarına çok güvenen kişiler olarak tanımlar. Çocuklarda liderlik davranışı ve yüksek derecedeki girişimcilik düzeyi kendine güvenin sonucudur. Arkadaşlık kurmada fazla sorun yaşamazlar. Sıkılganlık göstermezler. Zihinlerini kendileriyle değil, diğer insanlar ve dış konularla meşgul edebilirler (Coopersmith aktaran Akkuş, 2005). Güvenli ve yüksek özsaygıya sahip kişiler olumsuz eleştirileri dikkate almazlar, çünkü bu eleştirilerin kendilerini doğru bir şekilde açıklamadıklarını düşünürler ve olumsuz eleştiri karşısında kendilerini rahatça ifade edebilirler. Yüksek özsaygıya sahip kişiler, farklı yetenek ve özelliklere sahip olduğundan herhangi birine gelecek bir tehdit, toplam öz kavramının pozitifliğini ciddi bir şekilde yaralamaz (Doğru ve Peker, 2004, s.319).

Yüksek özsaygıya sahip bireyler kendilerini olumlu olarak değerlendirmekte, öfkeli ve saldırgan tutumlardan uzak durmakta ve kendini iyi hissetmektedir. Ayrıca zayıf olan yönlerini belirleyip bunların üstesinden gelmeye çalışmaktadır (Reisoğlu, Gedik & Göktaş, 2013, s, 353).

Clemes, Bean (1981); Mc Farlin ve Blascovich (1981), özsaygı düzeyi yüksek olan çocukların genel olarak davranışlarının olumlu olduğunu, sorumluluk alabilen, kendine güvenen, başarma isteği duyan ve iyimser bireyler olduğunu belirtmişlerdir (Mc Farlin ve Blascovich' den aktaran Wiggins, Schatz & West, 1994).

Nixon(1995)' e göre, yüksek özsaygıya sahip olan kişiler kendilerine ulaşabilecekleri hedefler koyar ve ulaşmak için gayret gösterirler. Bu bireyler sorumluluk alabilirler, gerçekle yüzleşebilirler, çevrelerine uyum gösterebilirler ve geleceğe daha güvenle bakabilirler (Öksüz & Ayvalı, 2012, s. 140).

Genel olarak özsaygı düzeyi yüksek olan çocuklar sosyal ilişkilerinde ve okul çalışmalarında daha girişimci ve daha atak davranırlar. Yeni şeyler öğrenmeye karşı meraklıdırlar ve yeni durumlara daha çabuk alışırırlar (Pişkin,2014,s.102).

Düşük Özsaygılı Bireyler

Düşük özsaygıya sahip bireyler kendilerini değersiz görürler, karşılaştıkları olaylar karşısında baş etme güçlerinin olmadığını düşünürler ve kolaylıkla başkalarının etkisi altında kalırırlar. Özsaygı düzeyi düşük bireyler sık sık suçluluk ve utanç duygularına kapırırlar. Kendilerine ve çevresindeki insanlara güven duymazlar ve kişilerarası ilişkilerde kendilerini yetersiz görürler, incinme kaygısıyla yakın ilişki kuramazlar, sevgi ve dostluk ilişkilerine girmekten kaçırırlar. Kaygı düzeyleri yüksektir, isteklerini sürekli baskı altında tutmaya çalışırırlar (Baumeister, Tike, Hut ton, 1989, s.548; Güçray, 1993, s.58).

Coopersmith(1967) yaptığı araştırmalarda özsaygı düzeyinin düşük olmasının katı bakış açısına, oteriteye bağımlı olmaya, içe kapanık ve pasif davranışlara, saldırgan davranışlara ve suç işlemeye eğilimli bir kişilik yapısına yol açtığını ortaya koymuştur(Güçray, 1993, s.59).

Düşük özsaygı bireylerin psikososyal gelişimlerini ve sosyal yaşamlarını etkileyen önemli bir faktör olduğunu vurgulamaktadır(Samivalli, vd. 1999). Bu nedenle düşük özsaygı düzeyine sahip bireylerin kendine güvenleri zayıftır. Bu kişiler çevresindeki kişilere bağımlı ve sıkılgan davranmaktadır (Reisoğlu, Gedik & Göktaş, 2013, s, 353).

Harter ve araştırmacılar öz saygısı düşük olan çocukların, öz saygı düzeyi yüksek olan akranlarına oranla, hem orta çocukluk hem de ergenlik döneminde depresyona girme riskinin daha yüksek olduklarını bulmuşlardır(Bee, Boyd, 2009, s. 567).

Düşük özsaygıya sahip çocukların bazıları oyun gruplarına, spor faaliyetlerine, katılmaya isteksiz olabilirler böylece zamanla arkadaşlarından uzaklaşabilir ve onlara yabancılaşabilirler. Kendilerini bulundukları sınıfa ait hissetmedikleri için sınıf kurallarına uymakta, ödevlerini tam yapmakta sorun yaşayabilirler. Üstlendikleri sorumlulukları

yerine getirmede zorlanabilirler. Bu tür çocukların kendileriyle ilgili olumsuz tutumları, başarılı ve uyumlu olmak için çaba göstermelerine engel olabilirler(Öksüz, Ayvalı, 2012, s. 140).

Fakat araştırmalar özsaygı düzeyi düşük olan kişilerin, yüksek olan kişilerden daha uyumlu olduklarını göstermektedir(Brockner, 1983, Mc Farlin, Baumeister ve Blasovich, 1984A). Ayrıca özsaygıları düşük olan kişilerin davranışlarında büyük değişiklikler yapabilecekleri de belirlenmiştir(Berkowitz ve Lundy, 1957, Janis, 1954, Akt: Baumeister, Tice, Hutton, 1989, s. 548).

Genel olarak yüksek özsaygı düzeyine sahip olan çocuklar sosyal ilişkilerinde ve okul yaşamlarında daha başarılı ve mutlu olurken, düşük özsaygılı çocuklar ise sosyal ilişkilerinde ve okul yaşamlarında daha çok sorun yaşarlar.

İlkokul Dönemi ve Özsaygı

İlkokul dönemi sosyal ve duygusal değişim dönemidir. Bu dönemde çocukların zihinsel kapasitesi geliştikçe, çocuklar daha fazla içgözlemle meşgul olurlar. Bu dönemde benliğe daha doğru vefarklı bir bakış açısıyla bakmaya başlar. Ayrıca bu dönem çocukları arkadaşlığın anlamını daha etraflıca düşünebilir(Trawick-Smith, 2014, s.458).

İlkokulun amacı, çocuklara akademik becerilerin yanı sıra milli, manevi değerleri ve toplumsal yaşam için gerekli becerileri kazandırmaktır. Bunun yanı sıra sağlıklı ,mutlu, kendine güvenen çocuklar yetiştirmektir. Bu nedenle hayat bilgisi dersinde özsaygıyı ve toplumsal becerileri geliştirici etkinliklere de yer verilmiştir.

Birey bazı özelliklerini kalıtım yoluyla ebeveynlerinden alır. Ancak; benlik kavramı büyük ölçüde bireyin içinde yaşadığı toplumun sosyo-kültürel özelliklerinden etkilenir. Benlik algısı ebeveynlerin çocuklarına yönelik sözel ve sözel olmayan tavırları ile oluşmaya başlar(Sayiner, Savaşan, Sözen & Köknel, 2007, s.254).

Erikson (1968) insan gelişimini sekiz evreye ayırmıştır. Bu evreden dördüncüsüölan çalışkanlığa karşılık aşağılık duygusu ilkökul dönemine denk gelir. Bu dönemde çocuklar bir şeylerin bir şeylerin nasıl yapıldığını merak ederler. Çocuklar bir şeyler yapmaya, üretmeye teşvik edildiğinde (bir ağaç ev, model uçak yapma, matematik problemi çözme veya yemek pişirme olabilir) başarıma duyguları gelişir. Fakat çocukların yaptıklarını “ortalığı dağıtma” olarak gören ebeveynler, çocuklarını aşağılık duygusu geliştirmesine

neden olurlar (Santrock, 2014, s. 317). Çocukların bu dönemde çevresinde önem verdiği kişilerin yaptığı çalışmalara tepkisi çocukların özsaygısını etkiler.

İlkokula başlayan çocuk okuma-yazma- aritmetik becerisi kazanması yanında yanında akran grubu içinde oyun becerisi kazanması da ona “yeterlik” duygusu kazandırır. Eğer, becerileri kazanmaz ise “aşağılık duygusu” geliştirmesine neden olmaktadır. Çocuğun kazanması gereken becerileri kazanması yolundaki çabaları, eğer başarısızlıkla sonuçlanırsa kendi benliğine karşı geliştirdiği değersizlik özsaygı duygusunu zayıflatır. Çocuğun çabaları başarıyla sonuçlanırsa özsaygıyı düzeyini artırır. Okula başlamadan önce aile ortamında yeterli özsaygı geliştirmemiş çocukların okulda gösterdikleri akademik başarıları ve oyun becerileri onların özsaygıyı artırıcı etken olabilmektedir. Oysa yetersiz özsaygıyla okula başlayan çocukların kendilerinden beklenen akademik başarıyı ve göstermesi gereken becerileri gösteremezse kendilerini bütünüyle değersiz ve işe yaramaz görmeleri kaçınılmazdır (Kılıçcı, 2014, s.26).

Çocuğun düşük özsaygı geliştirmesine neden olan şey, onun başarısızlığı değil fakat fakat onun çevresinde önemli gördüğü kişilerin onun başarısızlığına olan tepkileridir. Çocukların özsaygılarını sağlıklı ve mutlu olarak geliştirmeleri için çocuğu olduğu gibi kabul edip, onları sürekli zirvede olmaya zorlanmaktan kaçınmalıyız. Gerçekte onları ne kadar zorlarsak zorlayalım çocuklar süreç içinde kendi başarıma düzeyinin farkına varacak ve kendi performansının akranlarından düşük olduğunu kabul edeceklerdir. Çocuklardan başaramayacakları düzeyde yüksek performans beklemek, çocuğun düşük özsaygı geliştirmesine neden olacaktır. Özellikle ilkökul döneminde kendi ideal benliklerini oluştururken çevresinde önem verdiği kişilerin tepkilerini içselleştirdiği unutulmamalıdır. Çocukların tepkilerine önem verdiği kişiler aile bireyleri ve öğretmenlerdir (Pişkin, 2014, s.102).

İlkokul yıllarında somut benlik kavramı soyut , karşılaştırmalı benlik kavramına doğru kayar. Altı yaşındaki bir çocuk kendini “zeki” veya “aptal” olarak nitelendirirken, on yaşındaki bir çocuk ise kendisini arkadaşlarıyla kıyaslar ve “ben diğer çocuklardan daha akıllıyım” der. Ayrıca, ilkökul çağındaki çocuklar kendindeki ve diğer insanlardaki karakteristik özelliklerin görece değişmez olduğunu görmeye başlayacak ve bu dönemde global öz değer duygusu gelişecektir . (Bee ve Boyd, 2009, s. 549; Berk, 2013, 533).

Özsaygı bireylerin toplumsal, duygusal, zihinsel ve davranışsal ve akademik yaşamlarını etkiler. Özsaygı, bireyin yaşadığı toplumun etkin bir üyesi olmasında önemli rol oynar(Güloğlu, Aydın, 2001, s. 66).

Okul çağı çocuklarının farklı ortamlardaki tecrübelerinden en az dört öz saygı geliştirir: akademik yeterlik, toplumsal yeterlik, fiziksel yetrlik ve fiziksel görünüm. Bunlar içinde yaş ilerledilçe belirginleşen kategorilere ayrılır. Örneğin, akademik öz saygı dil sanatları, matematik ve diğer konulardaki becerilere; toplumsal öz saygı, akranlarla ve ebeveynlerle ilişkilere; fiziksel yeterlik de spor alanındaki farklı becerilere ayrılır.

Fakat bu beceriler genel öz sygıya eşit olarak katkıda bulunmaz. İlkokulun ilk birkaç yılında öz saygı düşer(Marsh, Cravan ve Debus, 1998; Wgfield, 1997). Ardından ilkokul dördüncü sınıf ve sonrasında akran ilişkileri ve sporda kendilerini yetenekli hissedenden çocukların öz saygıları artar ve yüksek kalır(Berk, 2013, s. 538-539).

Özetleyecek olursak çocuğun düşük öz saygı geliştirmesinin nedeni, başarısızlığı değil, çevresinde önem verdiği kişilerin başarısızlığına verdikleri tepkilerdir. Bu süreçte çocuğun öz saygı düzeyini ebeveynleri, öğretmenleri ve akranlarının verdikleri tepkiler etkilemektedir.

Özsaygı düzeyi yüksek olan çocuklar gerek sosyal ilişkilerinde gerekse okul çalışmalarında daha girişimci, daha güvenli ve daha atak davranırlar. Yeni şeyler öğrenmeye daha meraklıdırlar ve yeni durumlarla karşılaşmaktan kaçınmazlar. Özsaygı düzeyleri düşük öğrenciler ise bunların aksine, kendilerine daha az güven duyar ve onlardan istenenleri başaramayacakları duygusunu daha yoğun yaşarlar. Çocuklar bu nedenle bu gibi riskli durumlardan sürekli olarak uzak durmaya çalışırlar (Pişkin, 2014, s. 102, 103).

Çocukların özsaygı düzeylerini güçlendirmek ve kendilerini oldukları gibi kabul eden bireyler olarak yetiştirmeleri için bazı temel sosyal becerileri öğretmek ve yaşamlarına aktarmalarını sağlamak gerekir.

Yukarıdaki tartışmalardan da anlaşılabacağı gibi aileden sonra okul ortamındaki tecrübeler özsaygının gelişiminde önemli etkiye sahiptir. Aile ortamında olumsuz özsaygı geliştirip okula başlayan çocuklar için okul ortamında öğrendiği beceriler, öğretmenlerinin ve akranlarının tepkileri olumlu özsaygı geliştirmede önemlidir. Bundan dolayı okul

ortamında öğrencilere fırsatlar sunarak ve özsaygılarını geliştirici eğitimler vererek onları desteklemek gerekir.

İlgili Araştırmalar

Bu bölümde, sosyal beceri eğitimi programının ilkököl 3. Sınıf öğrencilerinin özsaygılarına etkisiyle ilgili yapılan çalışmalara yer verilmiştir.

Yurt İçindeYapılan Sosyal Beceri Eğitimiyle İlgili Araştırmalar

Kaf (1999), Hayat Bilgisi dersi kapsamındaki ‘Köyü Tanıyalım’ ünitesinde selam verme, çevreyi koruma ve paylaşma-işbirliği sosyal becerilerinin kazandırılmasında yaratıcı drama yönteminin etkisini incelemiştir. . Araştırma bir deney ve iki kontrol grubu modeline göre desenlenmiştir. Araştırmaya ilkököl 3. sınıfa devam eden öğrenciler katılmıştır. Öğrencilerin 19’u deney grubuna, 17’si birinci kontrol grubuna ve 15’i ikinci kontrol grubunda yer almıştır. Deney grubuna program haftada 4 gün, birer ders saati olmak üzere toplam 16 ders saatinde uygulanmıştır. Birinci kontrol grubunda ise düz anlatım yöntemi kullanılmış, ikinci kontrol grubunda ise hiçbir işlem yapılmamış; dersler sınıf öğretmeni tarafından işlenmiştir. Ön ölçüm ve son ölçüm için araştırmacı tarafından hazırlanan Sosyal Beceriler Gözlem Formu(SBGF) ve Kişisel Bilgi Formu (KBF) kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, Hayat Bilgisi dersinde selam verme ve paylaşma-işbirliği sosyal becerilerini kazandırmada yaratıcı drama yönteminin etkili olduğu, çevreyi koruma sosyal becerisini kazandırmada ise bu yöntemin etkisinin anlamlı olmadığı belirlenmiştir.

Cerrahoğlu ve Çiçek-Balcı (2002), sosyal beceri eğitiminin ilköğretim öğrencilerinin öz kavramı düzeylerine etkisini incelenmişlerdir. Araştırmaya 7. sınıfta okuyan 28 öğrenci dâhil edilmiştir. Öğrencilerin 14’ü deney grubunda, 14’ü ise kontrol grubunda yer almıştır. Araştırmada öğrencilerin öz kavramı düzeyini belirlemek için “Pier-Harris Öz Kavramı Ölçeği” kullanılmıştır. Oturumlara katılan öğrencilere 10 hafta süreyle bir saat sosyal beceri eğitimi verilmiştir. Araştırmanın sonucunda; öğrencilerin öz kavramı düzeylerine sosyal beceri eğitiminin olumlu etkisi olduğu görülmüştür.

Bacanlı ve Erdoğan (2003), “Matson Çocuklarda Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği”nin Türkçeye uyarlanması ve 12-14 yaş grubundaki çocuklarda sosyal beceri

düzeyi ile sosyo-ekonomik düzey, cinsiyet ve yaş arasındaki ilişkiye yönelik bir araştırma yapmışlardır. MESSY'nin Türkçeye uyarlama çalışmaları 89'u erkek, 91'i kız; toplam 180 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. İkinci araştırma 244'ü erkek, 282'si kız olmak üzere toplam 526 öğrenciden oluşan bir örneklem üzerinde yapılmıştır. Araştırma sonucunda, MESSY'nin 12-14 yaş çocuklarının sosyal becerilerini değerlendirmede yeterli düzeyde geçerli ve güvenilir olduğu, ölçekten alınan toplam puanların cinsiyete göre farklılaştığı, cinsiyet ve sosyo-ekonomik düzeyin olumlu sosyal davranışlar üzerinde ortak etkiye sahip olduğu, olumsuz sosyal davranışların ise yaşa göre farklılaştığı gözlenmiştir.

Odacı, Kalkan, Balcı ve Yılmaz (2003) tarafından yapılan çalışmada sosyal beceri eğitiminin ilköğretim öğrencilerinin denetim odağı üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırma, Samsun il merkezindeki resmi bir ilköğretim okulunun 4. ve 5. sınıflarında okuyan 32 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Araştırmada “Denetim Odağı Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, sosyal beceri eğitiminin öğrencilerin denetim odağı düzeylerine olumlu etkisi olduğu bulunmuştur.

Albayrak, Çetin ve Bilbay (2003), akranları tarafından düşük kabul gören dördüncü ve altıncı sınıfa devam eden çocukların sosyal becerilerini geliştirmek ve sosyal beceriler programının, çocukların sosyal beceri bilgileri, üzerindeki etkilerini incelemiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak ön test ve son testte “Sosyometrik Derecelendirme, Sınıf Oyununun Türkçe Formu” ve “Sınıf Oyununun Öğretmen Formu” kullanılmıştır. Araştırma sonunda; deney grubundaki çocukların sosyal beceri bilgilerinin ilgi ve olağan kontrol gruplarındaki çocuklarla karşılaştırıldığında anlamlı şekilde arttığı görülmüştür. Buna göre deney grubunda yer alan çocukların sıklıkla kurallara daha çok uyma, daha dışa dönük olma, oyunlara daha çok katılma, daha az kavga etme, ders saatlerinde daha etkin olma, gibi olumlu sosyal davranışlar geliştirdikleri gözlenmiştir.

Kabasakal ve Çelik (2010), “Sosyal Beceri Eğitiminin İlköğretim Öğrencilerinin Sosyal Uyum Düzeylerine Etkisi” adlı araştırmasında ilköğretim dört- beş sınıfına giden çocuklara sosyal beceri eğitimi uygulamışlardır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Walker-McConnell Sosyal Yeterlik ve Okul Uyum Ölçeği(WMC-SYOUÖ) kullanılmıştır. Çalışmanın sonucunda öğrencilere verilen sosyal beceri eğitiminin öğrencilerin öğretmen tercihli sosyal davranış, akran tercihli sosyal davranış ve okula uyumları üzerinde etkili olduğu, deney grubunun bu alt boyutlar için kontrol grubundan anlamlı olarak farklılaştığı bulunmuştur.

Sucuoğlu ve Özokçu (2005) “Kaynaştırma Öğrencilerinin Sosyal Becerilerinin Değerlendirilmesi” adlı araştırmalarında, ilkokul sınıflarına devam eden kaynaştırma öğrencilerinin sosyal becerilerini, akranlarıyla karşılaştırarak incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın çalışma grubunu ilkokul birinci, ikinci ve üçüncü sınıfa devam eden 613 öğrenci oluşturmuştur. Bu öğrencilerden 53’ü, kaynaştırma öğrencisi olarak tanımlanmıştır. Araştırmada öğrencilerin sosyal becerileri, sosyal beceri dereceleme ölçeği kullanılarak değerlendirilmiştir. Araştırma bulguları, kaynaştırma öğrencilerinin sosyal becerileri ile akademik yeterliklerinin akranlarından az, problemlı davranışlarının ise akranlarından fazla olduğunu göstermiştir. Araştırmada, kız öğrencilerin ise Sosyal Beceriler Ölçeği toplam ve alt ölçek puan ortalamaları erkek öğrencilerden fazla, Problem Davranışlar Ölçeği toplam ve alt ölçek puanları ise erkek öğrencilerden az çıkmıştır. Kızların akademik yeterlikleri ile erkeklerin akademik yeterlikleri arasında ise anlamlı bir fark bulunmamıştır. Aynı analizler kaynaştırma öğrencileri için tekrarlandığında, kaynaştırma öğrencilerinin sosyal beceri ölçeğinin işbirliği ve kendini kontrol faktör puanlarında cinsiyete göre farklılaşma olmadığı, ancak kız ve erkek öğrencilerin atılganlık faktörü ile toplam puan ortalamalarının birbirinden anlamlı derecede farklılaştığı görülmüştür. Kızların atılganlık ve sosyal beceri toplam puanları erkeklerin puanlarından yüksek çıkmıştır. Öğrencilerin aldıkları puanların sınıf düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığına bakıldığında ise, öğrencilerin sınıf düzeyi arttıkça işbirliği ve sosyal beceri toplam puanlarının arttığı görülmüş, fakat analizler kaynaştırma öğrencileri için tekrarlandığında, ölçeğin alt ölçek puanlarının engelli öğrencilerin sınıf düzeyine göre farklılaşmadığı görülmüştür.

Genç(2005)’in “İlköğretimde, sosyal becerilerin gerçekleşme düzeyinin belirlenmesi” adlı araştırmasında Erzurum il merkezindeki 20 ilköğretim okulunda görev yapan 600 öğretmen örneklem grubuna alınmıştır. Veri toplama aracı olarak anket kullanılmıştır. Ankette, ilköğretimde öğrencilere kazandırılması gereken sosyal becerilerin gerçekleşme düzeyi ile ilgili öğretmenlerin görüşlerini almaya yönelik 49 ifade (beceri) bulunmaktadır. Araştırma sonunda, ilköğretimde öğrencilere kazandırılması gereken sosyal becerilerin gerçekleşme düzeyinin iyi ve orta derecede olduğu tespit edilirken, ilköğretimde öğrencilere kazandırılması gereken sosyal becerilerin gerçekleşme düzeyinin öğretmenlerin cinsiyetlerine ve mesleki kıdemlerine göre değişkenlik gösterdiği, branşlarına göre ise değişkenlik göstermediği bulunmuştur. Bunun yanında, ilköğretimde

öğrencilere kazandırılması gereken sosyal becerilerin yeterince kazandırılmamasının sebeplerinin de öğretmenlere göre farklı konularda ve oranlarda olduğu tespit edilmiştir.

Çubukçu ve Gültekin (2006), ilköğretimde öğrencilere kazandırılması gereken sosyal becerileri incelemişlerdir. Araştırmaya 10 ilköğretim okulundan 438 öğretmen dâhil edilmiştir, Araştırmada veri toplama aracı olarak “Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda; ilköğretim öğretmenlerinin en çok puan verdikleri sosyal beceri alanının ilişkiyi başlatma ve sürdürme becerileri olduğu, bunu sırasıyla grupta iş yapma becerileri, plan yapma ve problem çözme becerileri, özdenetimini koruma becerileri, stres durumu ile başa çıkma becerileri ve duygulara yönelik becerilerin izlediği ayrıca ilköğretim öğretmenlerinin en çok puan verdikleri sosyal becerilerin haklarını koruma ve savunma becerileri olduğu, bunu da sırasıyla başarısız olunan bir durumla başa çıkma ve işbirliği yapma, becerilerinin izlediği bulunmuştur. Yapılan araştırmada sınıf öğretmenleri ve branş öğretmenlerinin sosyal beceri alanlarının önem derecesinin birbirine benzer olduğu söylenebilir.

Çivitçi ve Çivitçi (2009), “ İlköğretim Öğrencilerinde Algılanan Sosyal Beceri ve Mantıkdışı İnançlar” adlı araştırmada ilköğretim 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin algıladıkları sosyal beceri düzeyleri ile mantık dışı inançlarını (toplam puan, başarı talebi, rahatlık talebi) incelemişlerdir. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Sosyal Beceri Ölçeği- Öğrenci Formu ve Ergenler İçin Mantıkdışı İnançlar Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma bulguları, öğrencilerde toplam mantık dışı inançlar ve rahatlık talebi arttıkça algılanan sosyal becerilerin azaldığını, başarı talebi ve sosyal becerilerin arasında ise anlamlı bir ilişkinin olmadığını göstermiştir. Ayrıca, kızlarda toplam mantık dışı inançlar ve algılanan sosyal beceri arasında anlamlı bir ilişki saptanırken, erkeklerde anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Uz Baş (2010) , “Sınıf Temelli Bir Sosyal Beceri Eğitimi Programının İlköğretim Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Güvengenlik ve Saldırganlık Düzeyleri Üzerindeki Etkisi” adlı araştırmasında ilköğretim dördüncü sınıfa giden çocuklara sosyal beceri eğitimi uygulamıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Atılgnlık Envanteri ve Saldırganlık Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda uygulanan sosyal beceri eğitimi programının deney grubundaki öğrencilerin güvengenlik düzeylerini artırmada etkili olduğu, saldırganlık düzeylerini azaltmada ise etkili olmadığı görülmüştür.

Saltalı (2012), aile içi istismara maruz kalan 6.7.8 sınıflara devam eden öğrencilerin sosyal beceri düzeylerini incelemiştir. Araştırma kapsamına 347 öğrenci dâhil edilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Matson Çocuklarda Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda fiziksel, duygusal ve cinsel istismara maruz kalan çocuklarda olumsuz sosyal beceri davranışlarının meydana geldiği sonucuna ulaşılmıştır.

Memiş ve Memiş(2013), araştırmalarında ilkökul 4. ve 5. sınıfa devam eden öğrencilerin cinsiyet, başarı ve sosyal becerilerini incelemişlerdir. Araştırmanın örneklemini 233 çocuk oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak Sosyal Beceri Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda kız (68,90) ve erkek(65,76) öğrencilerin sosyal beceri düzeyleri arasında anlamlı fark bulunmuştur. Kız öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersi yılsonu başarı puanları ile sosyal beceri düzeyleri arasında yüksek bir ilişki(0,58) bulunurken, erkek öğrenciler arasında (0,37) orta düzeyde ilişki bulunmuştur. Ayrıca araştırma sonunda Sosyal Bilgiler, Türkçe, Fen ve Teknoloji dersi yılsonu başarı notları arasında sosyal beceri düzeyi ile en yüksek ilişkili olan kız öğrenciler için Sosyal Bilgiler dersi iken(0,58), erkek öğrenciler için Fen ve Teknoloji dersi (0,47) olarak bulunmuştur.

Sosyal Beceri Eğitimiyle İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Sosyal beceri eğitiminin uygulandığı ve uygulamaların etkili olacağı varsayımını destekleyen yurt dışında çok sayıda araştırma vardır. Bu alt bölümde konu ile ilgili olarak yurt dışında yapılan araştırmalar özetlenmiştir.

Spence ve Spence (1980) sosyal beceri eğitiminin denetim odağı ve kendine saygı üzerindeki etkisini araştırmışlardır. Araştırma, yaşları 10-16 arasında değişen çeşitli suçlardan dolayı gözetim altında tutulan 44 kişi üzerinde yapılmıştır. Deney grubuna 12 oturumluk sosyal beceri eğitimi verilmiştir. Oturumlar birer saat sürmüştür. Araştırma sonunda sosyal beceri eğitimi verilen deney grubundaki öğrencilerin özsaygı düzeyleri kontrol grubuna göre artmış, ancak bu artış uzun süreli olmamıştır.

Riggio, Coffaro, Tucker (1989), araştırmalarında 171 lise öğrencisi üzerinde sosyal beceriler ve empati arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Veri toplama aracı olarak Sosyal Beceriler Ölçeği ve Hogan Empati Ölçeği kullanılmıştır. Bulgulara göre empati ile sosyal beceriler arasında olumlu ilişki bulunmaktadır. Sosyal beceri ile empati arasında olumlu

yönde bir ilişki görülmüştür. Cinsiyet farklılıklar açısından da kadınlarda duyuşsal empati boyutunun daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Jupp ve Griffiths, M.D. (1990), sosyal beceri eğitiminin benlik saygına etkisini araştırdıkları araştırmalarında, öğrencilere “Sınıfınızdaki öğrenciler içinde en çok kiminle çalışmak istersiniz ve en çok kiminle oturmak istersiniz”? sorularının yöneltildiği sosyometri uygulamasından sonra, en az tercih edilen otuz öğrenciyi üç gruba ayırmışlardır. Rol oyunu grubunda yetersiz sosyal beceriler canlandırılırken, geleneksel grupta sosyal becerilerle ilgili tartışmalar yer almıştır. Kontrol grubunda ise hiçbir değişiklik yapılmamıştır. Onüç hafta süren uygulama öncesinde ve sonrasında öğretmen gözlemleri ve öğrencilere uygulanan benlik saygısı ölçeğinin puanları alınmıştır. Rol oyunu grubunda da geleneksel tartışma grubunda da sosyal davranışlarda gelişmeler olduğu gözlemlenmiştir.

Bulkeley ve Cramer (1990), ergenlerde sosyal beceri eğitiminin etkisini araştırmışlardır. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Kendini Değerlendirme Ölçeği ve Sosyal Beceri Anketi” kullanılmıştır. Arkadaşlık kuramama gibi belli bir sosyal beceri güçlüğü olan 12-13 yaş arasında (6kız, 3 erkek) toplam 9 ergen aynı sayıdaki sosyal beceri güçlüğü olmayan yaşıtlarıyla karşılaştırılmıştır. Deney grubundaki öğrencilere ön testten sonra Sosyal Beceri Eğitimi uygulanmış, kontrol grubuna herhangi bir eğitim uygulanmamıştır. Son test puanlarında deney ve kontrol grubu arasında bir farklılık olmamakla birlikte, deney grubunun sosyal beceri ölçeği son test puanları ön test puanlarından anlamlı ölçüde yüksek bulunmuştur.

Verduyn, Lord ve Forrest, (1990) okul temelli sosyal beceri eğitiminin çocukların davranış ve sosyal becerilerdeki etkilerini incelemişlerdir. Araştırmalarında, 10-13 yaş grubundaki 365 öğrenci ile davranış problemi ve sosyal güçlükler açısından bir tarama çalışması yapmışlardır. Bu taramanın ardından 17 öğrenci sosyal beceri eğitimi verilen deney grubuna, 17 öğrenci de hiçbir uygulama yapılmayan kontrol grubuna ayrılmıştır. Deney ve kontrol gruplarına ebeveynler ve öğretmenler tarafından derecelendirilen sosyal davranış listesi, çocukların kendilerinin doldurduğu sosyal durum ölçeği ve haftalık sosyal etkinlik listesi ön ölçümler olarak uygulandıktan sonra, deney grubuna 12 hafta süren bir grup çalışması uygulanmıştır. Öğretmenler, aileler ve öğrencilerin kendi kendilerine uyguladıkları ölçümler sonunda, sosyal beceri eğitimine katılan gruptaki çocukların sosyal

etkinlikte ve özsaygılarında artma, ayrıca problemli davranışlarında azalma olduğu görülmüştür. 6 ay sonra ölçümler tekrarlanmış ve aynı sonuçlara ulaşılmıştır.

Elliot ve Gramling (1990), sosyal destek ve kişisel atılganlıkla ilgili yapmış oldukları bir çalışmada, 141 öğrenciye stresle başa çıkma ölçeği, atılganlık ölçeği ve sosyal destek ölçeği verilmiştir. Sosyal destek, atılganlık ve depresyon arasındaki ilişki değerlendirilmiş, sonuç olarak atılgan kişilerin stresli durumlarda daha az depresyon belirtisi gösterdikleri saptanmıştır.

Hong ve Giannakopoulos (1994), yaşları 17 ile 40 arasında değişen 818 erkek ve 904 kadın toplam 1722 Avustralyalı yetişkin üzerinde öz-saygı, depresyon, denetim odağı, öfke, dindarlık, psikolojik tepki ve yaş değişkenlerinin yaşam doyumunu yordayıp yordamadığını incelemişlerdir. Araştırmacılar yaşam doyumunu Diener'in Yaşam Doyumu Ölçeği ile belirlemişlerdir. Dindarlık özelliği ise Mol'un beş maddelik Dindarlık Ölçeği ile ölçülmüştür. Öz-saygı, dindarlık, denetim odağı ve yaş değişkenlerinin yaşam doyumuyla olumlu, öfke ve depresyonun ise olumsuz ilişki içinde olduğu belirtilmiştir. Bu değişkenler içinde yaşam doyumu ile en güçlü ilişkinin öz-saygıya ait olduğu anlaşılmıştır. Verilere bağımsız ve aşamalı regresyon analizi uygulanmıştır. Yapılan analizin sonuçlarına göre toplam varyansın % 21,4'ünü açıklayan öz-saygı, yaşam doyumunu yordayan en güçlü değişken olarak bulunmuştur. Ayrıca depresyon, denetim odağı, öfke ve dindarlık özelliklerinin de yaşam doyumunu yordayan değişkenler olduğu saptanmıştır.

Steelman ve Powell (1995), yaptıkları çalışmada, sosyal beceri ile doğum sırası arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırma kapsamına 46 çocuk dâhil edilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak "Sosyal Beceri Değerlendirme Envanteri" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, büyük kardeşten sonra doğan çocukların büyük kardeşleri tarafından yönetildiği ve sosyal becerilerini daha iyi geliştirdikleri, daha dışa dönük oldukları, diğer çocuklarla iyi geçindikleri, popülerlik ve kolay arkadaşlık kurma, öğretmenleri ve aileleri tarafından takdir edilme gibi sosyal becerileri edinmede daha avantajlı oldukları bulunmuştur.

Hon ve Watkins (1995) "Hong Konglu öğrencilerin sosyal becerilerinin değerlendirilmesi" konulu araştırmalarında, Hong Kong'lu 60 ilköğretim öğrencisine, sekiz oturumluk sosyal beceri eğitimi uygulamışlardır. Veri toplama aracı olarak MESSY (Matson Çocuklarda Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği) ölçeği kullanılmıştır. Araştırmacılar öğrencilerin sözel ve sözel olmayan becerilerini, davranışsal metotlarını,

düşünceyi aktarma becerilerini, davranışsal metotlarını, problem çözme becerilerini, gevşeme becerilerini ve atılganlık becerilerini artırmayı hedefledikleri eğitim sonunda, yapılan çalışmanın öğrencilerin benlik saygılarını geliştirmede etkili olduğunu ve verilen eğitimin öğrencilerin sosyal ilişkilerinde olumlu değişimler sağladığını saptamışlardır.

Whittenberg(1995), sosyal kaygılı çocuklar üzerinde kendini kontrol ve sosyal beceri eğitiminin etkililiğini karşılaştırmıştır. Çalışmaya 22 (14erkek,8 kız)öğrenci katılmıştır. Öğrencilerden 8'i kontrol grubu için, 9 öğrenci ise sosyal beceri eğitimi için seçilmiştir. Çocukları değerlendirmek için, Sosyal Kaygı Ölçeği, Çocuklarda Akran İletişiminde Yeterlik Ölçeği ve Davranış Dereceleme Ölçeği kullanılmıştır. Deney grubundaki öğrencilere haftada bir saatten oluşan 10 haftalık bir program uygulanmıştır. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ön-test ve son-testten aldıkları puanlar karşılaştırılmıştır. Araştırmanın sonunda; sosyal beceri eğitimine katılan çocukların kaygı ve çekingenlik düzeylerinde anlamlı düzeyde azalma olduğu saptanmıştır.

Jordan (1997) işbirlikçi öğrenmenin okulda her yaş grubundaki öğrencilerin sosyal becerilerini geliştirmek için etkili bir yol olduğunu savunmaktadır. Jordan, işbirlikçi eğitim programının etkililiğini ortaya koymak amacıyla 10-12 yaşlarındaki öğrencilerden oluşan gruba 10 hafta süren işbirlikli eğitim programı uygulanmıştır. Araştırma bulgularına göre işbirlikçi eğitim programının sosyal becerileri geliştirmede etkili olduğu ortaya konulmuştur.

Pfifner ve McBurnet(1997), dikkat eksikliği olan çocuklarda sosyal beceri eğitimiyle(SBE) ilgili çalışma yapmışlardır. Bu araştırmaya 27 çocuk katılmıştır. Birinci gruba 9(6 erkek, 3kız) çocuk, ikinci gruba 9 (2kız, 7 erkek)çocuk katılmıştır. Üçüncü grupta kontrol grubu olarak araştırmaya dâhil edilmiştir. Çalışmaya katılan çocuklara SBE öncesinde ve sonrasında Sosyal Beceri Ölçeği uygulanmıştır. SBE programı haftada bir kez 90 dakika iki terapist tarafından uygulanmıştır. Programın içeriğinde yönergeleri izleme, sportmence davranabilme, sonuçları kabul etme, sözel ve sözel olmayan mesajları kullanabilme ve problem çözme becerilerine yer verilmiştir. SBE programı sonunda aile değerlendirmeleri ve elde edilen sosyal beceri puanları bakımından deney grubunun kontrol grubuna göre sosyal beceriler yönünden gelişmeler gösterdiği saptanmıştır.

King, Specht, Schultz, Warr-Leeper, Redekop, Risebrough (1997), 8-15 yaşları arasındaki fiziksel yetersizliği olan ve grup dışında kalmış, sevilmeyen çocukların sosyal olarak kabul görmelerini sağlamak için çocukların ailelerine, öğretmenlerine ve terapistlerine 10

haftalık sosyal beceri eğitimi verilmişler ve söz konusu öğrencilerin sosyal kabul düzeyinin artırılmasında sosyal beceri eğitiminin etkili olduğu sonucunu bulmuşlardır.

Friedman (1998). “Öğrenme Güçlüğü ve Dikkat Problemi Olan Çocukların Problem Davranışları ve Sosyal Becerileri” konulu araştırmasında, öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin ve öğretmenlerinin sosyal beceriler ve problem davranışlarına yönelik algılarını karşılaştırmıştır. Öğrenciler, öğrenme güçlüğü türlerine göre alt gruplara ayrılmıştır. Araştırmada sosyal beceriler, akademik başarı ve problem davranışlarını ölçmek amacıyla Sosyal Beceri Davranış Ölçeği (SBDS) kullanılmıştır. Sonuçlar alt öğrenme güçlüğü gruplarının farklı işbirliği, öz-kontrol ve atılganlık becerilerine sahip olduklarını göstermiştir.

Denham, Hatfield, Smethurst, Tan ve Tribe (2006) sosyal beceri eğitiminin ilköğretim öğrencilerine etkisini araştırılmışlardır. Eğitim yılı boyunca öğrencilere iki farklı program uygulanmıştır. Öğrencilere uygulanan eğitimlerden biri akran ilişkileri, diğeri ise sosyal beceri eğitimidir. Araştırmanın örneklemini 7-11 yaşlarında 45 erkek, 23 kız ve toplamda 68 öğrenci oluşturmuştur. Öğrenciler iki gruba ayrılmış ve bir gruba sadece tek eğitim programı uygulanmıştır (ya akran ilişkileri ya da sosyal beceri eğitimi). Eğitimler çocuklara 12 hafta, 30 dakikalık eğitimler halinde verilmiştir. Araştırmada kontrol grubu kullanılmamıştır. Sosyal Beceri Eğitimi ya da Akran İlişkileri Eğitimine katılan öğrencilere hem eğitimden önce hem de eğitimden sonra Sosyal Beceri Anketi uygulanmıştır. Öğretmen ve ailelerin hem eğitim öncesi ve eğitim sonrasında çocukların sosyal beceri düzeyi algılarını ortaya koymaları için Spence (1995) sosyal beceri anketinin aile, öğretmen versiyonu kullanılarak değerlendirilmiştir. Araştırma sonucuna göre, eğitime katılan her iki grubun sosyal beceri ve sosyal katılımlarını pozitif yönde etkilediği bulundu.

Sosyal beceri ile ilgili araştırmalar incelendiğinde, yurt dışında yapılan çalışmaların yurt içinde yapılan çalışmalara oranla içerik açısından daha çeşitli olduğu, geliştirilen programların sadece normal gelişim gösteren bireylere değil özel eğitim gerektiren bireylere de uygulanabildiği görülmüştür. Bununla birlikte, programlarda çok sayıda ve çeşitte öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanılması geniş bir kitleye uygulanabiliyor olması da programların oldukça dikkat çekici yönlerini oluşturmaktadır.

Özsaygı ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Güçray, S. (1993), araştırmasında çocuk yuvasında ve ailesinin yanında kalan 9-10-11 yaş çocuklarının özsaygı gelişimini etkileyen bazı faktörleri incelemiştir. Araştırmanın örneklemini 9-10-11 yaşlarında olup çocuk yuvalarında kalan 242 öğrenci ile ailelerinin yanında kalan 341 çocuk oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak Coopersmith Özsaygı Envanteri ve yetişkin tutumlarını algılama biçimi konusunda veri toplamak için “ana baba personel tutum ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucu yuvada kalmanın çocuğun özsaygısını olumsuz yönde etkilediğini gösterdi. Cinsiyet, doğum sırası, yaş ve kardeş sayısı değişkenlerinin özsaygı üzerinde önemli etkilerinin olmadığı tespit etmiştir.

Karagöllü, Ş. (1995), araştırmasında anaokulu eğitimi almış ve almamış ilkokul öğrencilerinin cinsiyetlerine ve sınıflarına göre okul başarı düzeyleri ile özsaygı düzeylerini incelemiştir. Araştırmanın örneklemini 1144 ilköğretim öğrencisi oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak Coopersmith Özsaygı Envanteri kullanılmıştır. Bu araştırma sonucuna göre, genel olarak anaokulu eğitimi almış ve almamış ilkokul öğrencilerinin okul başarı düzeyleri arasında anaokulu eğitimi almış öğrenciler lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Anaokulu eğitimi almış ve almamış ilkokul kız öğrencilerinin okul başarı puanları arasında anaokulu eğitimi almış olanlar lehine anlamlı fark bulunmuştur. Anaokulu eğitimi almış ve almamış ilkokul ikinci, üçüncü, dördüncü, beşinci sınıf öğrencilerinin okul başarı düzeyleri arasında anaokulu eğitimi almış olanlar lehine anlamlı fark bulunmuştur. Genel olarak anaokulu eğitimi almış ve almamış ilkokul öğrencilerinin özsaygı düzeyleri arasında anaokulu eğitimi almış olanlar lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Anaokulu eğitimi almış ve almamış ilkokul ikinci ve dördüncü sınıf öğrencilerinin özsaygı düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Anaokulu eğitimi almış ve almamış ilkokul üçüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin özsaygı düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Özoğul (1998), araştırmasında annenin çalışmasının ve bazı bireysel niteliklerinin (annenin eğitim düzeyi, çocuğun doğum sırası, cinsiyeti) çocuğun özsaygısı üzerindeki etkisini incelenmiştir. Araştırmanın örneklemi 4. ve 5.sınıfta okuyan altmış annesi çalışan, altmış annesi çalışmayan çocuklardan olmak üzere toplam 120 öğrenci oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak Coopersmith Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, çalışan ve çalışmayan annelerin çocuklarının özsaygı düzeyleri arasında anlamlı bir fark

gözlenmemiştir. Cinsiyet açısından erkek çocukların, kız çocuklarına oranla özsaygıları daha yüksek bulunmuştur. Çocuğun doğum sırasının, çocuğun özsaygı düzeylerine bir etkisi olmadığı belirlenirken, eğitim düzeyi düşük ve yüksek annelerin çocuklarının özsaygı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.

Kutlu (1998), araştırmasında yetiştirme yurdu öğrencilerinin özsaygı düzeylerini araştırmıştır. Araştırmanın örneklemini ortaokul ve liseye devam eden 132 öğrenci oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak Rosenberg ve Coopersmith Özsaygı Envanteri ve Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, yetiştirme yurdunda kalan öğrencilerin arkadaşlık ilişkilerinin, gelecek beklentilerinin ve algıladıkları akademik başarılarının onların özsaygı düzeyi üzerinde önemli bir etkisinin olduğu, ancak öğrencilerin yurda geliş yaşının, yurttaki kalma süresinin, aile bireylerini görme sıklığının, algılanan personel tutumunun onların özsaygı düzeyi üzerinde önemli bir etkisinin olmadığı bulunmuştur.

Sezer (2001), yaptığı araştırmada kendisi tarafından geliştirilen Özsaygı Düzeyini Geliştirme Programını altı ve yedinci sınıfa devam eden öğrencilerin özsaygı düzeylerine etkisini incelemiştir. Araştırmanın grubunu, altı ve yedinci sınıfa devam eden 106 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak Coopersmith Özsaygı Envanteri kullanılmıştır. Ölçeğin, Rosenberg Özsaygı Ölçeği ile benzer ölçekler geçerliğine ve test tekrar test yöntemi ile 50 güvenirliğine bakıldıktan sonra, özsaygısı düşük 28 (16 kız, 12 erkek) öğrenci tespit edilmiştir. Araştırma ön-test son-test kontrol gruplu deneysel bir araştırmadır. Deney grubuna seçilen öğrencilerle bireysel olarak programın amaçları ve kuralları konusunda görüşülmüş ve aileleri çalışma konusunda bilgilendirilmiştir. Deney grubuna, 10 oturumluk Özsaygı Düzeyini Geliştirme Programı uygulanmıştır. Oturumlar haftada bir kez yapılmıştır. Araştırma sonunda Özsaygı Düzeyini Geliştirme Programı'nın, öğrencilerin özsaygı düzeyini geliştirmede etkili bir yöntem olmadığı ortaya konulmuştur.

Kapçı(2004), yaptığı araştırmada ilköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin maruz kaldıkları zorbalık türleri, zorbalığa maruz kalıp kalmamanın özsaygı, depresyon, durumluk ve sürekli kaygı düzeylerinde nasıl bir farklılaşmaya neden olduğu araştırmıştır. Araştırmaya 99kız ve 107 erkek olmak üzere 206 öğrenci katılmıştır. Veri toplama aracı olarak Coopersmith Özsaygı Envanteri, Çocuklar İçin Durumluk-Sürekli Kaygı Envanteri, Çocuklar İçin Depresyon Ölçeği ve Şiddet Kaba-Güç anketi kullanılmıştır. Araştırma sonuçları sözel, duygusal, bedensel ve cinsel zorbalığa daha fazla maruz kalan çocukların

özsayılarının zorbalığa daha az maruz kalan çocuklardan önemli ölçüde düşük olduğunu göstermektedir. Sonuçlar genel olarak değerlendirildiğinde, duygusal zorbalığa maruz kalanların, özsayı, depresyon ve durumluk kaygı puanları açısından enriskli grup oldukları, cinsel zorbalığa maruz kalanların ise sürekli kaygı açısından en riskli grup oldukları görülmektedir.

Akkuş (2005), araştırmasında ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin sosyal becerilerinin özsayı ve denetim odağı ile ilişkisini incelemiştir. Araştırmanın örneklemini 460 ilköğretim 5. sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak Coopersmith Özsayı Envanteri kullanılmıştır. Araştırmacı, tarafından yaptığı araştırmada olumlu sosyal davranışlarla anlamlı ve pozitif, olumsuz sosyal davranışlarla negatif yönde bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Çetinkaya, Arslan, Nur, Özdemir, Demir, Sümer (2006), Sivas il merkezinde sosyoekonomik düzeyi farklı üç ilköğretim okulu öğrencilerinin benlik saygısı düzeylerini incelemişlerdir. Araştırmanın örneklemini beşinci ve sekizinci sınıfta okuyan üç ilköğretim okulunun 521 öğrencisi oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak Piers Harris'in Öz-Kavramı Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, sosyoekonomik düzeyi düşük olan okulda okuyan öğrencilerin benlik saygısı düzeyi iyi ve ortaokullarda bulunan öğrencilere göre anlamlı derecede düşük bulunmuştur.

Coşkun ve Kurnaz (2009), ilköğretim öğrencilerinin benlik saygısı ve akran baskısı düzeyi ilişkisini araştırmışlardır. Araştırmaya 459 ilköğretim öğrencisi katılmıştır. Veri toplama aracı olarak, Coopersmith Özsayı Envanteri, Akran Baskısı Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, akran baskısı ile benlik saygısı arasında ters yönde bir ilişkinin var olduğu görülürken, erkek öğrencilere yönelik akran baskısının kız öğrencilerinkinden yüksek olduğu görülmüştür.

Yıldırım (2010), kırsal bölgelerde öğrenim gören öğrencilere yönelik sosyal etkinlikler hakkında öğrenci, öğretmen ve öğrencilerin özsayıları açısından değerlendirilmesini araştırmıştır. Araştırmanın örneklemini 27 köy ilkokulunda okuyan (333kız, 509 erkek) olmak üzere toplam 842 öğrenci katılmıştır. Veri toplama aracı olarak Coopersmith Özsayı Envanteri ve araştırmacı tarafından hazırlanan anket kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, sosyal etkinliklere katılan öğrencilerin özsayı puanlarında katılanların lehine anlamlı fark görülmektedir.

Yiğit ve Yılmaz (2011), yaptıkları araştırmada ilköğretim II. kademe öğrencilerinin sosyal beceri düzeyleri ile benlik saygıları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmanın örneklemini altıncı, yedinci ve sekizinci sınıfta okuyan toplam 800 öğrenci oluşturmuştur. Araştırma genel tarama modeline göre yapılmıştır. Veri toplama aracı olarak Matson Çocuklarda Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği, Kendim Hakkında Düşüncelerim ve Piers-Harris'in Çocuklarda Öz Kavram Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, ilköğretim öğrencilerinin benlik saygısı alt boyutlarının olumsuz ve olumlu sosyal beceri puanları anlamlı düzeyde açıklanmıştır. Araştırmanın diğer bir bulgusu da ilköğretim öğrencilerinin olumsuz sosyal beceri puanları ile kaygı, mutluluk, davranış ve uyum alt boyutları arasında negatif yönlü anlamlı ilişki bulunurken, olumlu sosyal beceri puanları ile benlik saygısı alt boyutlarından mutluluk, fiziksel görünüm, popülerite, zihinsel ve okul durumu puanları arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkiler olduğu bulunmuştur.

Yelpaze (2012), araştırmasında akran aracılı sosyal beceri eğitimi programının ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin saldırganlık düzeylerine etkisini incelemiştir. Araştırma ön test- son test modeline dayalı deneysel bir çalışmadır. Araştırmanın örneklemini 6, 7 ve 8. Sınıfa devam eden 56 öğrenci oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak Saldırganlık Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, eğitim programının öğrencilerin saldırganlık düzeylerini azaltmada etkili olduğu görülmüştür.

Ayvalı (2012), araştırmasında ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin özsaygı düzeyleri ile sosyal uyum düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmaya 4. ve 5. sınıfa devam eden toplam 360 öğrenci ve 24 öğretmen katılmıştır. Araştırma sonucunda; özsaygı ile sosyal uyum düzeyi arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu, çocukların özsaygı düzeyleri yükseldikçe sosyal uyum düzeylerinin de yükseldiği bulunmuştur. Ayrıca, kızların özsaygı ve sosyal uyum düzeyinin erkeklerin özsaygı ve sosyal uyum düzeyinden daha yüksek olduğu; sosyoekonomik düzeydeki iyileşme ile sosyal uyum ve özsaygı arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu, anne ve babanın eğitim düzeyi arttıkça özsaygı ve sosyal uyum düzeyinin de arttığı görülmüştür.

Yılmaz, Yiğit ve Kurt (2012), yaptıkları araştırmada ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin genel benlik saygılarının öğrenci başarısı bazı değişkenler açısından incelemişlerdir. Araştırmaya farklı ilköğretim kurumlarında öğrenim görmekte olan 978 kız, 1022 erkek öğrenci olmak üzere toplam 2000 öğrenci katılmıştır. Veri toplama aracı olarak Benlik Saygısı Ölçeği ve Başarı Tespit Sınavı Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma

sonucunda elde edilen bakıldığında; ilköğretim öğrencilerinin genel benlik saygısının okul yerleşim yerine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı, büyükşehirde oturan öğrencilerin genel benlik puan ortalamalarının köylerde oturan öğrencilerin genel benlik saygısı puan ortalamalarından yüksek bulunmuştur. İlköğretim ikinci kademe kız öğrencilerinin genel benlik saygısı punları, erkek öğrencilere göre anlamlı bir şekilde yüksek bulunmuştur. Ayrıca, genel benlik saygısı punları kardeş sayısı ve başarı güdüsü puanlarının sınıf seviyesine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir.

Arı (2015), araştırmasında önergelerin özsaygılarının çocuk ana-baba ilişki biçimine göre farklılaşıp farklılaşmadığını araştırmıştır. Araştırmanın örneklemini 12-14 yaşlarında 234(123kız; 111 erkek) oluşturulmuştur. Veri toplama aracı olarak Coopersmith Özsaygı Ölçeği ve Çocuk Anababa İlişkileri Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda çocuk ebeveyn ilişki biçimine göre, önergelerin genel özsaygı ve özsaygı alt boyut puan ortalamaları cinsiyete göre farklılaşmaktadır sonucunu bulmuştur.

Uzunkol ve Yel (2016), yaptıkları araştırmada hayat bilgisi dersinde uygulanan Değer Eğitimi Programının özsaygı, sosyal problem çözme becerisi ve empati üzerine etkisini araştırmışlardır. Araştırmaya 3. sınıfta okuyan 67 öğrenci dâhil edilmiştir. Öğrencilerin 34'ü deney grubunda, 33'ü ise kontrol grubunda yer almıştır. Veri toplama aracı olarak Coopersmith Özsaygı Ölçeği Okul Kısa Formu, araştırmacı tarafından hazırlanan Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği ve KA-Sİ Çocuklar İçin Empatik Eğilim Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, uygulanan değer eğitimi programının öğrencilerin özsaygı düzeylerini artırmada etkili olmadığı ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte, sosyal problem çözme becerileri ve empati düzeyleri üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu görülmüştür.

Özsaygıyla İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Beer (1989), ilköğretim 5. ve 6. sınıfa devam eden öğrencilerin başarı ortalamaları ile özsaygı, benlik kavramı ve boşanma arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın örneklemini 61 çocuk oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak Piers –Harris Benlik Kavramı Ölçeği, Coopersmith Özsaygı Envanteri Okul Formu ve okuldan alınan başarı puanı kullanılmıştır. Boşanmış ailelerin çocuklarına ait benlik kavramı, özsaygı ve okul başarıları, boşanmamış aile çocuklarına göre belirgin şekilde düşük bulunmuştur. Ayrıca kızların erkeklere göre daha yüksek başarı puanına sahip oldukları bulunmuştur.

Wu ve Smith (1997), araştırmaya 11-13 arasında değişen 97(52 erkek, 45kız) dördüncü sınıf öğrencisi, 100 (44erkek, 56 kız) beşinci sınıf öğrencisi ve 83 (40 erkek, 43kız)altıncı sınıf öğrencisi, toplamda ise 280 öğrenciyi örnekleme dâhil etmişlerdir. Araştırmada veri toplama aracı olarak Kendilik Algısı Profili kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, erkek öğrencilerin özsaygı düzeyleri “ atletik yeterlikte” kız öğrencilerin özsaygı düzeylerinden daha yüksek bulunmuştur. Kız öğrencilerin ise “davranışsal tavırlar” boyutunda erkek öğrencilerden daha yüksek özsaygıya sahip oldukları bulunmuştur. Bunun yanında “ eğitsel yeterlik, sosyal yeterlik, fiziksel görünüş ve global kendine değer ” boyutlarında erkek ve kız öğrenciler arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Kernis ve diğ. (2000), bu çalışma 11-12 yaş grubu 174 çocuğun özsaygı düzeylerinin sürekliliği ve algıladıkları ebeveyn-çocuk iletişimini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Ebeveyn ile çocuk arasındaki ilişki, çocuklarla yapılan görüşmeler aracılığıyla araştırılmıştır. Özsaygı sürekliliği olan çocuklar, özsaygı sürekliliği olmayan çocuklarla karşılaştırıldığında babalarının daha eleştirel olduğunu, psikolojik olarak daha kontrol edici olup, çocuklarının olumlu özelliklerini daha az fark ettiklerini takdir ettiklerini ifade etmişlerdir. Benzer şekilde, düşük özsaygı düzeyine sahip çocuklar yüksek özsaygılı çocuklarla karşılaştırıldığında babalarının bu nitelikleri daha çok gösterdiklerini ifade etmiştir. Ayrıca, sürekli özsaygı düzeyine sahip çocukların babalarının özellikle sorun çözmede iyi olduğu görülmüştür. Çocukların özsaygı düzeylerinin algılanan anne iletişim biçimleri ile babalarinki oldukça benzer özellikler göstermiştir.

Chapman ve Mullis (2002), yaptıkları araştırmada, özsaygı ve cinsiyet arasında bir farklılık olup olmadığını araştırmışlardır. Araştırmanın örneklemini ortaokul ve lisede okuyan toplam 361 (215kız, 146 erkek) öğrenci oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak Coopersmith Özsaygı Envanteri kısa formu kullanılmıştır.. Araştırma sonucuna göre özsaygı düzeylerinin cinsiyete göre farklılık göstermediği bulunmuştur.

Laible ve arkadaşları (2004), yaptıkları araştırmada, sosyal davranış ve empati ile özsaygı, aile ile akran ilişkilerini incelemişlerdir. Araştırmanın örneklemini yaş ortalaması 18.6 olan 246 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Kişisel Bilgi Formu ve Rosenberg Özsaygı Envanteri kullanılmıştır (RÖE). Öğrenciler, özsaygı, sosyal davranış empati aile ve akran ilişkileri hakkında bilgi veren kendi raporlarını tamamlamışlardır. Kızlar arasında, akran ilişkileri ve özsaygı arasındaki bağlantılar, sosyal davranış ağı ve empati ile ilişkilidir. Araştırma sonuçlarına göre, aileler

ve akranların yakın destekleyici ilişkileri ergenin özsaygısı ile bağdaştırılsa bile bu bağlantılar çok karışıktır.

Jaderic et al (2013), araştırmalarında 160 ilkokul öğrencisi üzerinde utangaçlık ve özsaygı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Crozier Utangaçlık Ölçeği (CSE) ve Rosenberg Özsaygı Ölçeği (RBSÖ) kullanılmıştır. Utangaçlık ve benlik saygısı arasında negatif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur. Benlik saygısı ve akademik başarı arasında pozitif yönlü ilişki bulunmuştur. Utangaçlık ve benlik saygısı ile cinsiyet , doğum sırası, ebeveyn eğitimi arasındaki ilişki önemli bulunmamıştır.

Park ve Park (2014), özsaygı geliştirme programının ilköğretim öğrencilerinin gözlemlenen problemleri ve davranışları ve akran ilişkisine etkisini incelemiştir. Bu çalışma öntest, son testli yarı deneysel bir çalışmadır. Çalışmaya dördüncü sınıfa devam eden 47 öğrenci katılmıştır. Veri toplama aracı olarak Problem Davranışı Gözlemlene anketi ve Rosenberg Özsaygı Anketi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, özsaygı geliştirme programı özsaygı ve akran ilişkisini olumlu yönde geliştirmiştir. Ayrıca, akranlarının adlarını öğrenmede ve akran ilişkilerini geliştirmede de yardımcı olmuştur.

BÖLÜM 3

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın desenine, araştırma grubuna, verilerin toplanmasına ve verilerin çözümlenmesine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Araştırmanın Deseni

Bu araştırmada, sosyal beceri eğitim uygulamalarının ilköğretim 3. sınıfa devam eden öğrencilerin özsaygıları üzerindeki etkisinin belirlenmesi amaçlandığından, araştırma deneysel araştırma desenlerinden çok denekli desenlerin içinde yarı deneysel desenlere örnektir. Deneysel araştırmalar, araştırmacı tarafından oluşturulan farkların bağımlı değişken üzerindeki etkisini test etmeye yönelik çalışmalardır. Deneysel desenlerde temel amaç, değişkenler arasında oluşturulan neden sonuç ilişkisini test etmektir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2012). Deneysel araştırmalarda, değişkenler arasındaki neden-sonuç ilişkileri araştırılmakta ve değişkenler kontrol altında tutularak değişimler gözlemlenmektedir. Deneysel araştırmalar, değişkenler arasındaki ilişkileri açıklamanın yanı sıra ilişkileri yorumlamaya ve bağımsız değişkenlere bağlı olarak sonucun nasıl etkilenebileceğini de ortaya çıkarmaktadır (Fraenkel ve Wallen, 1990; Karakaya,2009).

Araştırmanın bağımsız değişkeni, ön-test ve son-test uygulamaları arasında deney grubu ile yapılan sosyal beceri eğitim etkinliğidir. Bağımlı değişken ise, Coopersmith Özsaygı Envanteri ile ölçülen özsaygı düzeyidir. Araştırmanın temel amacı, sosyal beceri eğitiminin öğrencilerin özsaygı düzeyini etkileyip etkilemediğini ortaya koymaktır. Bu nedenle sosyal beceri eğitimi başlatılmadan bir hafta önce deney ve kontrol gruplarına Coopersmith

Özsaygı Envanteri verilerek öğrencilerin özsaygı düzeyleri belirlenmiştir. Bu araştırmada kullanılan deney deseni tablo 1’de gösterilmektedir.

Tablo 1

Araştırma Deseni

Grup	Ön test	İşlem	Son test	Kalıcılık testi
D (Deney)	O ₁	X	O ₃	O ₅
	Coopersmith Özsaygısı	12 hafta Sosyal Beceri eğitim	Coopersmith Özsaygısı	Coopersmith Özsaygı Envanteri
	Envanteri Kısa Formu	uygulaması	Envanteri Kısa Formu	Kısa Formu
K (Kontrol)	O ₂	X	O ₄	O ₆
	Coopersmith Özsaygı Envanteri	Geleneksel öğretim	Coopersmith Özsaygı Envanteri	Coopersmith Özsaygı Envanteri
	Kısa Formu	uygulaması	Kısa Formu	Kısa Formu

Tablo 1’de de görüldüğü gibi bu araştırmada ilköğretim 3. sınıf düzeyinde öğrenim görmekte olan öğrenciler içerisinde iki grup oluşturulmuştur. Birinci grup, deney grubu olarak adlandırılmış ve bu grupta 12 haftalık süreyi kapsayan sosyal beceri eğitim uygulamaları gerçekleştirilmiştir. Kontrol grubu olarak adlandırılan ikinci grubun öğretimine herhangi bir müdahalede bulunulmamış, kontrol grubundaki öğrenciler, geleneksel öğretimle eğitimlerine devam etmişlerdir.

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilere araştırmanın başlangıcında ön test olarak Coopersmith Özsaygı Envanterinin Kısa Formu uygulanmıştır. Öğrencilerin yaşlarının küçük olması dikkate alınarak ölçeğin kısa formu uygulanmış ve öğrencilerin özsaygı

düzeyleri belirlenmiştir. 12 hafta süren çalışmanın ardından Coopersmith Özsaygı Envanteri Kısa Formu öğrencilere son test olarak yeniden uygulanmıştır.

Son testin uygulanmasından beş ay sonra ise öğrencilerin özsaygı düzeylerinin kalıcılığını tespit etmek amacıyla Coopersmith Özsaygı Envanteri Kısa Formu öğrencilere uygulanmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni; 2014-2015 Eğitim-Öğretim yılında Kilis ilinde resmi bir ilkokulun 3. sınıfına devam eden çocuklar oluşturmuştur. Araştırmanın örneklemini; 3. sınıfa devam eden 200 öğrenci arasından seçilen 26 öğrenci oluşturmuştur. Öğrencilerin özsaygı düzeyini belirlemek için Coopersmith Özsaygı Envanteri araştırmacı tarafından 200 öğrenciye uygulanmıştır. Deney ve kontrol grubunu oluşturmak için uygulama sonunda elde edilen puanlar en yüksekten en düşüğe göre sıralanmıştır. Sıralamaya göre Coopersmith Özsaygı Envanteri ön uygulamasından düşük ve orta puan alan ilk 40 öğrenci belirlenmiştir. Envanter sonucunda öğrencilerden 13'ü deney grubuna, 13'ü kontrol grubuna olmak üzere toplam 26 öğrenci ile çalışma yürütülmüştür.

Araştırmaya katılan öğrencilerin demografik özellikleri Tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 2

Deney ve Kontrol Grubunu Oluşturan Öğrencilerin Demografik Özellikleri

Demografik Özellik	Değişken	Deney grubu		Kontrol grubu		Tüm	
		f	%	f	%	f	%
Cinsiyet	Kız	7	53,8	6	46,2	13	50,0
	Erkek	6	46,2	7	53,8	13	50,0
Kaçınıcı çocuk olduğu	Birinci	4	30,8	2	15,4	6	23,1
	İkinci	6	46,2	8	61,5	14	53,8
	Üçüncü ve daha sonraki	3	23,1	3	23,1	6	23,1

Tablo 2 incelendiğinde deney grubundaki öğrencilerin %53,8'inin (n=7) kız, %46,2'sinin (n=6) erkek olduğu görülmektedir. Kontrol grubundaki öğrencilerin %46,2'sinin (n=7) kız ve %53,8'inin (n=6) erkek olduğu görülmektedir. Deney grubundaki öğrencilerin %30,8'inin (n=4) birinci, %46,2'sinin (n=6) ikinci, %23,1'inin de (n=3) üçüncü ve daha sonraki çocuk olduğu tespit edilmiştir. Kontrol grubundaki öğrencilerin %15,4'ünün (n=2) birinci, %61,5'inin (n=8) ikinci, %23,1'inin de (n=3) ailesinin üçüncü ve daha sonraki çocuğu olduğu saptanmıştır.

Veri Toplama Araçları

Sosyal beceri eğitimi uygulamalarının öğrencilerin özsaygılarına olan etkisinin belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmada veriler, “Kişisel Bilgi Formu” ve “Coopersmith Özsaygı Envanteri Kısa Formu” ile toplanmıştır.

Veri toplama araçlarına ilişkin bilgiler başlıklar halinde aşağıda ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır.

Kişisel Bilgi Formu

Araştırmaya katılan öğrencilerin sosyo-demografik özellikleri hakkında bilgi toplayabilmek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan çocukların cinsiyeti, kaçınıcı çocuk olduğu ebeveynin beraberlik durumu gibi soruların yer aldığı “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır.

Coopersmith Özsaygı Envanteri Kısa Formu(CSÖE)

Araştırmada, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin özsaygılarının belirlenmesi için 1967 yılında Coopersmith tarafından geliştirilmiş olan Özsaygı Envanteri (Coopersmith Self Esteem Inventory SEI) kullanılmıştır.

Coopersmith Özsaygı Envanteri; bir kişinin sosyal, akademik, ailesel ve bireysel hayatında kendisi hakkındaki düşüncelerini ölçmek üzere Coopersmith (1959, 1967) tarafından geliştirilen envanter ilk kez Özoğul(1988) tarafından Türkçeye uyarlaması gerçekleştirilmiştir (Sezer, 2001; Pişkin, 1996,s.22-23).

Coopersmith Özsaygısı Envanterinin 25 maddeden oluşan kısa formu bireylerin benlik saygısı düzeylerini belirlemek amacıyla kullanılmaktadır. Öz saygısı düşük bireyler diğer bireyler arasından ve 25 soruya verdikleri yanıtlardan tespit edilmektedir. Ölçekteki 1, 4, 5, 8, 9, 14, 19 ve 20. Maddeler “evet” olarak işaretlenirse “1 puan”; 2, 3, 6, 7, 10, 11, 12, 13,15, 16, 17, 18, 21, 22, 23, 24 ve 25. Maddeler “hayır” olarak işaretlenirse “1 puan”, bunlara uygun biçimde yanıtlanmazsa “0 puan” verilmektedir. Ölçekten elde edilen toplam “ham puan” olarak değerlendirilmektedir. Bu sayı “4” sayısı ile çarpılarak bireyin aldığı “gerçek puan” elde edilmektedir. Bireyin ölçekten almış olduğu puana göre benlik saygısı düzeyi, 10-30 arasında ise düşük, 31-70 arasında ise orta ve 71-100 puan arasında ise yüksek olarak belirlenir (Coopersmith’den aktaran Sezer; Yüksel, 2002, s.49;).

Envanterin geçerliliği ve güvenirliliğine ilişkin yapılan çalışmalar kısaca şöyle özetlenebilir:

Coopersmith (1959) envanter test-tekrar-test. 88 (5 hafta arayla) ve. 70 (3 yıl arayla) bulmuştur. Yine Coopersmith (1967) aracın Kuder Richardson güvenirlik katsayısını, kızlar için .91, erkekler için .80 olarak hesaplamıştır (Pişkin, 1996, s.23; Yüksel, G., 2002, s.49). Kimball (1972) aracın iç tutarlılık katsayısını bulmak için Kuder- Richardson-20 formülünü kullandığı araştırmasında, 4. Sınıf öğrencileri için 0.92, yedinci sınıf öğrencileri için ise 0.89 düzeyinde güvenirlik katsayılarını bulmuştur (Pişkin, 1996, s. 23; Mutlu, 2014, s.48). Güçray (1993) ölçeğe ilişkin verileri ilkökul 3,4 ve 5. Sınıfta okuyan 583 öğrenciden toplamıştır. Bu çalışmada ölçeğin iç tutarlılığı, puan değişmezliği ve benzer ölçekler geçerliliği hesaplanmıştır. Geçerlik ve güvenirlik hesaplamaları ölçeğin toplam puanları dikkate alınarak hesaplanmıştır. Farklı gruplarda (KR-21) değeri. 83ve. 75 olarak hesaplanmıştır. Test tekrar güvenirliliği için ölçeği ilkökul 3. 4. Ve 5. Sınıfta okuyan (23 erkek ve 28 kız) olmak üzere toplam 51 öğrenciye iki hafta arayla yapılan uygulamalar arasındaki korelasyon katsayısı. 70 olarak bulunmuştur. Farklı yaş ve cinsiyet grupları için iç tutarlılık katsayısı (KR-21) ile hesaplanmıştır. (KR-21), iç güvenlik katsayısı tüm yaş grupları için. 83, kızlar için. 82 ve erkekler için. 83 olduğu hesaplanmıştır.

Ayrıca Uzunkol, Yel (2016), Coopersmith Özsaygı Ölçeği Okul Kısa Formunun güvenirliğinin test etmek için, ölçeği Sakarya İli Hendek İlçesindeki okullarda öğrenim görmekte olan 156 üçüncü sınıf öğrencisine uygulanmıştır. . KR-20 katsayısını. 69 olarak bulmulardır. KR-20 katsayısının. 50 ile .80 arasında olması orta düzeyde güvenirliğe

işaret etmektedir. Bu araştırmaya dayanılarak ölçeğin bu araştırma için uygun olduğu görüşüne varılmıştır (Uzunkol, Yel, 2016).

Verilerin Toplanması

İl Milli Eğitim Müdürlüğünden alınan izinle 2015 yılında uygulama gerçekleştirilerek veriler toplanmıştır (Ek-1). Örneklem grubunu oluşturan ilkokul çocukların bulunduğu okulun müdürüyle görüşülmüştür. Araştırmacı uygulamayı gerçekleştirmeden önce çocuklara kendini kurum ortamında tanıtip, araştırmacı tarafından Coopersmith Özsaygı Envanteri kısa formu 200 ilkokul 3. sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Envanterden düşük ve orta puan alan 40 öğrenci belirlenmiştir. Düşük ve orta puan alan 40 öğrenci arasından 13 deney grubu, 13 kontrol grubu öğrencisi belirlenmiştir. Seçilen 26 öğrenciye “Kişisel Bilgi Formu” uygulanmıştır. Deney ve kontrol grubu oluştururken öğrencilerin gönüllü olmasına dikkat edilmiş ve ailelerinden gerekli izinler alınmıştır.

Sosyal Beceri Eğitim Programının İçeriği

Bu araştırmanın temel amacı, ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerine uygulanan sosyal beceri eğitim programının öğrencilerin özsaygı düzeyleri üzerinde etkili olup olmadığını incelemektir. Sosyal beceri eğitimi programında tanışma, ilişkiyi başlatma ve sürdürme, etkili dinleme, duygular, oyuna katılma, öfkeyle baş etme, özür dileme, alay etmeyle baş etme, hayır diyebilme, problem çözme ve uzlaşma becerileriyle ilgili bir program hazırlanmıştır.

Programın geliştirilmesi aşamasında sosyal becerilerle ilgili daha önce yapılan çalışmalar Yüksel(1997), Akkök(2003), Erkan(1993), Uzamaz(2000), Sazak(2003), Çetin, Bilbay(2003), Avcıoğlu(2009), Erkan(2013), Çifci, Sucuoğlu (2012 Erkan, Kaya (2012) incelenmiştir.

Ayrıca programdaki hikâyeler, videolar hazırlanırken çocukların yaş grubu ve 3. sınıf öğretmenlerinin görüşleri dikkate alınmıştır. Programa alınacak etkinlikler belirlenirken Coopersmith Özsaygı Envanterinin maddeleri de göz önünde bulundurulmuştur.

Öğretim Materyalleri

Sosyal beceri öğretiminde kullanılmak amacıyla öykü, fotoğraf, video, sürpriz hediye kutusu, hatırlatma kartları, ev ödevleri, etkinlik dosyası, pano materyalleri hazırlanmıştır. Yapılan düzeltmelerin ardından öykü, fotoğraf ve videolar öğretimde kullanılabilecek nitelikte tekrar düzenlenmiştir.

Programın Uzman Görüşüne Sunulması

Araştırmacı tarafından hazırlanan program ve materyallerin (hikâyeler, resim, video) uygun olup olmadığını belirlemek için tez danışmanı, üç sınıf öğretmeni, eğitim programı uzmanı, iki rehber öğretmen, iki Türkçe öğretmenin görüşüne başvurulmuştur. Onların görüşleri doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılmıştır.

Öykülerin Hazırlanması

Sosyal beceri eğitim programında uygulamak için bilişsel süreç yaklaşımına göre hikâyeler hazırlanmıştır. Model olma aşamasında gösterilmek üzere videolar hazırlanmıştır. İlkokul öğrencilerinin kazanması gereken becerilere göre öyküler araştırmacı tarafından yazılmış ve videolar çekilmiştir. Öğrencilerin videolarını çekmek için ailelerden gerekli izinler alınmıştır.

Sosyal beceri eğitimine alınan beceriler selamlaşma, ilişkiyi başlatma ve sürdürme, duygular, hayır diyebilme, öfkeyle başetme, alayla başetme oyuna katılma, etkili dinleme, problem çözme, özür dileme, uzlaşma becerileridir.

Öykülere Uygun Fotoğrafların Çekilmesi

Öyküler yazıldıktan sonra, bu öyküleri anlatan fotoğraflara gereksinim duyulmuştur. Her bir öyküde geçen olayları görselleştirmek amacıyla fotoğraf çekilmiştir. Fotoğraflarda yer alan öğrenciler Kilis ilinde bulunan bir ilkokulun 2. sınıfına devam etmektedir. Öğrencilerin fotoğraflarının çekilmesi için ailelerden gerekli izinler alınmıştır.

Hazırlanan Sosyal Beceri Eğitim Programının Ön Uygulaması

Araştırmadan kullanılan sosyal beceri eğitimi programı içerisindeki etkinlikler farklı kaynaklardan yararlanılarak hazırlanmıştır. Sadece hikâyeler, videolar ve etkinlikte kullanılan malzemeler araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Kullanılacak materyaller araştırmacının danışmanı tarafından ve uzmanlar tarafından incelenip, gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Ön uygulama süreci içerisinde kullanılan etkinliklerin aksayan yönleri ve öğrencilerin etkinliklere olan ilgilerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Ön uygulama, araştırmanın yapılacağı örneklem grubundan bağımsız olarak, 9 çocuğa uygulanmıştır. 12 hafta süreyle ön deneme çalışması yapılmıştır.

Ön deneme sırasında şu aşamalara dikkat edilmiştir.

- Okul idaresi ile görüşülerek yapılacak çalışmalar hakkında yöneticilere bilgi verilmiştir.
- Çalışmaya katılacak öğrencilerin sınıf öğretmenlerine ve çocukların velilerine çalışmayla ilgili bilgi verilmiştir.
- Sosyal beceri eğitiminde etkinlikler sırasıyla işlenmiştir.
- Sosyal beceri eğitimi haftada bir gün ve bir saat olarak gerçekleştirilmiştir.

Ön uygulamanın gerçekleşmesi sırasında Sosyal Beceri Eğitimi'ndeki etkinliklerde görülen eksikler belirlenmiş, çocukların uygulamada zorlandıkları etkinlikler tespit edilip, gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Eğitim sırasında öğrenciler tarafından anlaşılmayan hikâyeler tekrar düzenlenmiştir. Ayrıca, öğrencilerin rol oynama etkinliklerinden daha çok zevk aldıkları gözlemlendiği için, Sosyal Beceri Eğitim Programında rol oyunlarına daha çok yer verilmiştir.

Eğitim Programının Uygulanması

Programın uygulanabilmesi için öncelikle Kilis Valiliği ve Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler alınmıştır (Ek-1). Okul yöneticileri ve öğretmenlerine uygulanacak programın amacı ve uygulama süreci hakkında bilgi verilmiştir. Sosyal beceri eğitim programı deney grubundaki öğrencilere 12 hafta süresince, haftada bir gün, günde 50-60 dakikalık süreyle uygulanmıştır. Deney grubuna sosyal beceri eğitimi programı uygulanırken, kontrol grubundaki öğrenciler normal eğitimine devam etmişlerdir..

Sosyal Beceri Eğitim Programı uygulamalaya başlamadan önce fotoğraf çekimi için velilerden izin alınmıştır. Programa özsaygı puanı düşük ve orta olan 13(6kız, 7 erkek) öğrenci katılmıştır. Uygulama aşaması rehberlik servisinde yapılmıştır. Bazı etkinliklerde kullanılan videolar okul müdürünün odasında izletilmiştir.

Araştırmacı, deney grubuna uygulayacağı eğitimden önce, eğitim ortamını etkinlik için uygun hale getirmiştir. Öğrenciler gelmeden önce o günkü etkinlik ile ilgili pano hazırlanmıştır. Öğrenci sayısına göre etkinlikler ve ev ödevleri çoğaltılmıştır. Eğitimci, eğitime katılacak öğrencilerle tanışmış ve uygulama hakkında kısaca bilgi vermiştir. Uygulama esnasında eğitimci, çocuklara isimleriyle hitap etmiştir. Öğrencilerle; tanışma, ilişkiyi başlatma ve sürdürme, etkili dinleme, duyguları anlama, özür dileme, oyuna katılma, hayır diyebilme, öfke kontrolü, alayla baş etme, problem çözme, uzlaşma, karar verme gibi etkinliklere yer verilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında öğrencilerin veri toplama araçlarına vermiş oldukları cevaplar doğrultusunda öncelikle betimsel istatistikler (minimum, maksimum, ortalama, standart sapma) hesaplanmış; ardından araştırmanın alt problemleri doğrultusunda istatistikî hesaplamalar gerçekleştirilmiştir.

Alt problemin çözümlenmesi amacıyla veriler normal dağılım göstermediği için ($p<0,05$) Mann Whitney U testi, Friedman testi, Wilcoxon işaretler testi, Kruskal Wallis testi hesaplanmıştır. Araştırmada istatistikî testler SPSS 20,0 ile hesaplanmış, istatistiklerin anlamlılık düzeylerinin belirlenmesinde p olasılık değeri 0,05 olarak kabul edilmiştir. Sonuçlar tablolaştırılarak yorumlanmıştır. Ayrıca nitel verilerin çözümlenmesi amacıyla içerik analizi hesaplanmıştır. Alt problemler ve hesaplanan istatistikler Tablo 3’de yer almaktadır.

Tablo 3

Araştırmanın Alt Problemleri ve Analizler

Alt problem	Uygulanan testler
1. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin özsayıları araştırma öncesinde, araştırma sonrasında ve kalıcılık uygulamasında ne düzeydedir?	Betimsel istatistikler (Minimum, maksimum, ortalama, standart sapma)
2. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin özsayıları ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?	Mann Whitney U testi
3. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin özsayıları son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?	Mann Whitney U testi
4. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin özsayıları kalıcılık test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?	Mann Whitney U testi
5. Deney grubundaki öğrencilerin özsayıları ön test, son test ve kalıcılık test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?	Friedman testi Wilcoxon işaretler testi
6. Kontrol grubundaki öğrencilerin özsayıları ön test, son test ve kalıcılık test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?	Friedman testi Wilcoxon işaretler testi
7. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin özsayıları araştırma öncesinde öğrencilerin demografik özelliklerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?	Mann Whitney U testi Kruskall Wallis testi
8. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin özsayıları araştırma sonrasında öğrencilerin demografik özelliklerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?	Mann Whitney U testi Kruskall Wallis testi
9. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin özsayıları kalıcılık uygulamasında öğrencilerin demografik özelliklerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?	Mann Whitney U testi Kruskall Wallis testi

Araştırmada istatistikî testlerin anlamlılık düzeylerinin belirlenmesinde p olasılık değeri 0,05 olarak kabul edilmiştir. Sonuçlar tablolaştırılarak yorumlanmıştır.



BÖLÜM 4

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, araştırma kapsamında sosyal beceri eğitim programının ilkokul 3. Sınıfa devam eden öğrencilerin özsaygıları üzerinde etkisini incelemek amacıyla yapılan bu araştırmadan elde edilen bulgular aşağıdaki gibi gruplanmıştır.

- Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin araştırma öncesinde, sonrasında ve kalıcılık uygulamasında özsaygılarının belirlenmesi amacıyla betimsel istatistikler sonuçları Tablo 4’te verilmiştir.
- Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin özsaygı ön test puanları belirlenmiştir. Öğrencilerin özsaygı ön testinden almış oldukları puanların anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin tespit edilmesi amacıyla Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 5’ de gösterilmiştir.
- Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin özsaygısı son testinden almış oldukları puanların anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin tespit edilmesi amacıyla Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 6’da gösterilmiştir.
- Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin özsaygı kalıcılık testinden almış oldukları puanların anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin tespit edilmesi amacıyla Mann Whitney U testi sonuçları Tablo7’de gösterilmiştir.
- Araştırma kapsamında ilkokul 3. sınıftaki öğrencilerin uygulama öncesinde, 12 hafta süren uygulama sonrasında ve beş ay sonraki kalıcılık uygulamasındaözsaygıtestinden almış oldukları puanların anlamlı bir değişiklik

gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla tekrarlı ölçümlerde non parametrik istatistik olan Friedman testi hesaplanmıştır. Sonuçlar Tablo 8’de gösterilmiştir.

- Deney grubundaki öğrencilerin ön test, son test ve kalıcılık testi puanlarının anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ($t=20,510$; $p<0,05$). Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunun belirlenmesi amacıyla uygulama zamanları arasında Wilcoxon işaretler testi hesaplanmış ve sonuçlar Tablo 9’da gösterilmiştir.
- Kontrol grubundaki öğrencilerin uygulama öncesinde, uygulama sonrasında ve kalıcılık uygulamasında özsaygı testinden almış oldukları puanların anlamlı bir değişiklik gösterip göstermediğinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda hesaplanan Friedman testi sonuçları Tablo 10’da yer almaktadır.
- Öğrencilerin uygulama öncesinde, uygulama sonrasında ve kalıcılık uygulamasında özsaygı testinden almış oldukları puanların anlamlı bir değişiklik gösterip göstermediğinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda hesaplanan Friedman testi sonuçları Tablo 11’de yer almaktadır.
- Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin özsayıgılarının öğrencilerin demografik özelliklerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin incelenmesi gerçekleştirilmiştir. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin benlik saygılarının öğrencilerin cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla Mann Whitney U testi hesaplanmıştır. Sonuçlar Tablo 12’de gösterilmiştir.
- Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin uygulama öncesinde belirlenen özsayıgısı ön test puanlarının öğrencilerin doğum sıralarına göre anlamlı bir değişiklik gösterip göstermediğinin tespit edilmesi amacıyla Kruskal Wallis testi hesaplanmıştır. Sonuçlar Tablo 13’de gösterilmiştir.
- Sosyal beceri eğitimi sonrasında deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin özsayıgılarının öğrencilerin cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla Mann Whitney U testi hesaplanmıştır. Sonuçlar Tablo 14’de gösterilmiştir.
- Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin belirlenen benlik saygısı son test puanlarının öğrencilerin doğum sıralarına göre anlamlı bir değişiklik gösterip göstermediğinin tespit edilmesi amacıyla Kruskal Wallis testi hesaplanmıştır. Sonuçlar Tablo 15’de gösterilmiştir.

- Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin cinsiyetlerine göre kalıcılık teti özsaygı puanlarının öğrencilerin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla Mann Whitney U testi hesaplanmıştır. Sonuçlar Tablo 16’de gösterilmiştir.
- Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin özsaygısı kalıcılık testi puanlarının öğrencilerin doğum sıralarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin tespit edilmesi amacıyla Kruskal Wallis testi hesaplanmıştır. Sonuçlar Tablo 17’de gösterilmiştir.

Tablo 4

Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Özsaygı Ön Test, Son Test ve Kalıcılık Testi Puanları Betimsel İstatistikleri

Gruplar	Uygulama Zamanı	N	Minimum	Maksimum	$\bar{X}$	SD
Deney	Ön test	13	24,00	60,00	45,23	12,04
	Son test	13	64,00	92,00	78,46	7,75
	Kalıcılık testi	13	64,00	96,00	76,31	9,01
Kontrol	Ön test	13	24,00	60,00	44,00	10,95
	Son test	13	20,00	72,00	51,38	12,31
	Kalıcılık testi	13	16,00	76,00	54,77	13,89

Tablo 4 incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerin uygulama öncesinde özsaygı ön testinden almış oldukları en düşük puanın 24,00; en yüksek puanın da 60,00 olduğu görülmektedir. Deney grubundaki öğrencilerin özsaygı ön test puanlarının ortalaması 45,23 olarak hesaplanmıştır. Kontrol grubundaki öğrencilerin özsaygı ön testinden almış oldukları en düşük puanın 24,00; en yüksek puanın 60,00 olduğu saptanmıştır. Kontrol grubundaki öğrencilerin özsaygı ön test puanlarının ortalamasının 44,00 olduğu görülmektedir.

Deney grubunda yer alan öğrencilerin özsaygı son testinden aldıkları en düşük puanın 64,00; en yüksek puanın da 92,00 olduğu tespit edilmiştir. Deney grubu öğrencilerinin özsaygısı son test puanlarının ortalamasının 78,46 olduğu belirlenmiştir. Kontrol

grubundaki öğrencilerin uygulama sonrasında özsaygısı son testinden almış oldukları en düşük puanın 20,00; en yüksek puanın da 72 olduğu tespit edilmiştir. Kontrol grubundaki öğrencilerin özsaygı son test puanlarının ortalamasının 51,38 olduğu belirlenmiştir.

Tablo incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerin kalıcılık uygulamasında özsaygı testinden almış oldukları en düşük puanın 64,00; en yüksek puanın da 96,00 olduğu görülmektedir. Deney grubundaki öğrencilerin özsaygı kalıcılık test puanlarının ortalaması 76,31 olarak hesaplanmıştır. Kontrol grubundaki öğrencilerin kalıcılık uygulamasında özsaygı testinden almış oldukları en düşük puanın 16,00; en yüksek puanın 76,00 olduğu belirlenmiştir. Kontrol grubundaki öğrencilerin özsaygı kalıcılık test puanlarının ortalamasının 54,77 olduğu görülmektedir.

- Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin özsaygı ön test puanları belirlenmiştir. Öğrencilerin özsaygı ön testinden almış oldukları puanların anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin tespit edilmesi amacıyla Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 5’de gösterilmiştir.

Tablo 5

Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Özsaygı Ön Test Puanlarına İlişkin Mann Whitney U testi Sonuçları

Ölçek	Gruplar	N	Sıra	Sıra	U	z	P
			$\bar{X}$	Toplamı			
Özsaygısı ön testi	Deney	13	13,96	181,50	78,500	0,311	0,756
	Kontrol	13	13,04	169,50			

Tablo 5 incelendiğinde, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin özsaygı ön test puan ortalamalarının anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($z=0,311$; $p>0,05$). Deney grubundaki ($\bar{X}=45,23\pm12,04$) ve kontrol grubundaki ($\bar{X}=44,00\pm10,95$) öğrencilerin özsaygılarının ortalamalarının benzerlik gösterdiği saptanmıştır.

Tabloya göre Sosyal Beceri Eğitim Programına başlamadan önce deney ve kontrol grubundaki öğrencileri özsaygı puan ortalamalarının benzerlik gösterdiği görülmektedir.

- Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin özsaygı son testinden almış oldukları puanların anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin tespit edilmesi amacıyla Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 6’da gösterilmiştir.

Tablo 6

Deney ve Kontrol grubundaki öğrencilerin özsaygısı son test puanlarına ilişkin Mann Whitney U testi sonuçları

Ölçek	Gruplar	N	Sıra	Sıra	U	z	P
			$\bar{X}$	Toplamı			
Özsaygı son testi	Deney	13	19,81	257,50	2,500	4,219	0,000
	Kontrol	13	7,19	93,50			

Tablo 6 incelendiğinde, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin özsaygı son test puanlarının anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ($z=4,219$; $p<0,05$). Sıra ortalama ve toplam puanları incelendiğinde, uygulama sonrasında deney grubundaki öğrencilerin özsaygı düzeylerinin (Tablo:4, $\bar{X}=78,46\pm7,75$) kontrol grubundaki öğrencilerden (Tablo:4, $\bar{X}=51,38\pm12,31$) anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Bu sonucun; öğrencilerin okulda ders dışında kendilerini mutlu hissettikleri bir programa katılmaları, kendilerini ifade olanağı bularak duygu ve düşüncelerini anlatabilme imkânı bulmaları, rol oynama yöntemi ile kendilerini gösterebilmeleri, farklı sınıflardan arkadaş edinmeleri, etkinliklerde kendilerini önemli hissetmeleri ile ilgili olduğu düşünülebilir. Ayrıca Sosyal Beceri Eğitim Programında yer alan etkinliklerin (hikayeler, canlandırmalar, ısınma oyunları) öğrencilerin özsaygı puanlarını olumlu yönde etkilediği görülmektedir.

Özsaygı düzeyinin düşük ya da yüksek olması bireyin çevresiyle olan sosyal etkileşimini etkilemektedir. Yüksek özsaygı düzeyine sahip olan çocuklar okul yaşamlarında kendine güvenen, atak ve mücadeleci tavır gösterirler. Düşük özsaygıya sahip bireyler ise kendilerine pek güvenmezler ve daha çok çekingen tavırlar sergilerler (Pişkin, 2014, s.102-103). Çocukların özsaygı düzeylerini artırarak yaşadığı çevreye uyum sağlaması ve sağlıklı ilişkiler kurması için Sosyal Beceri Eğitimi Programları önem taşımaktadır. Sosyal

beceri eğitimi programına katılan çocuklar toplumsal hayatta göstermesi gereken becerileri öğrenir ve bu beceriler sayesinde kolayca arkadaş edinebilir, öfkesini kontrol edebilir, hayır diyebilir ve sorunlarını çözebilir. Uysal (2014) sekiz oturumluk Sosyal Beceri Eğitim Programı'nın okulöncesi öğrencilerin benlik kavramı ve sosyal beceri düzeyi üzerindeki etkisini araştırmıştır. Araştırma sonucunda sosyal beceri eğitim programının sosyal beceri ve benlik kavramı üzerinde etkili olduğunu bulmuştur. Cerrehoğlu ve Çiçek- Balcı (2002) on oturumluk Sosyal Beceri Eğitiminin İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin özkavramı üzerindeki etkisini araştırmışlar. Araştırma sonucu, Sosyal Beceri Eğitiminin özkavramı üzerinde olumlu etkisi olduğunu göstermiştir. Verilen eğitimin sonucunda çocukların benlik kavramı ve sosyal becerilerinde artış olmuştur.

Yurt dışındaki araştırmalar incelendiğinde, (Spence ve Spence,1980; Riggio ve arkadaşları 1989; Hon ve Watkins 1995) tarafından yapılan araştırmalarda sosyal beceri eğitiminin özsaygı düzeyini olumlu yönde etkilediği bulunmuştur. Bu sonuçlar araştırmanın bu sonucuyla paralellik göstermektedir.

Yukarıdaki araştırmalara da bakıldığında sosyal beceri eğitiminin çocukların özsaygı puanlarını olumlu yönde etkilediği görülmektedir. Bu çalışmanın sonucunda da deney grubundaki öğrencilerin özsaygı puanlarında artış olmuştur.

- Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin özsaygı kalıcılık testinden almış oldukları puanların anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla Mann Whitney U testi ve sonuçları Tablo7'de gösterilmiştir.

Tablo 7.

Deney Grubundaki Öğrencilerin Özsaygı Kalıcılık Test Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Ölçek	Gruplar	N	Sıra X̄	Sıra Toplamı	U	z	p
Özsaygısı kalıcılık testi	Deney	13	19,31	251,00	9,000	3,893	0,000
	Kontrol	13	7,69	100,00			

Tablo 7 kalıcılık uygulamasında deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin özsaygı kalıcılık test puanlarının anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ($z=3,893$; $p<0,05$). Sıra ortalama ve toplam puanları incelendiğinde, kalıcılık uygulamasında deney grubundaki öğrencilerin özsaygı düzeylerinin ($\bar{X}=76,31\pm9,01$) kontrol grubundaki öğrencilerden ($\bar{X}=54,77\pm13,89$) anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Deney grubu özsaygı son test sıra ortalama puanı Tablo 6’da 19,81 iken, özsaygı kalıcılık testi sıra ortalama puanı Tablo 7’de 19,31 olarak bulunmuştur. Deney grubu son testi ile kalıcılık testi sıra ortalama puanı arasında 0.50’lik bir fark olduğu görülmektedir. Bu da bize programın etkisinin devam ettiğini göstermektedir.

Bu çalışmada Sosyal Beceri Eğitimi Programının sonunda ölçülen özsaygı puanının kalıcılığını incelemek için son-test ölçümünden beş ay sonra yapılan kalıcılık ölçümünde özsaygı ortalama puanının devam ettiği görülmektedir. Deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubundaki öğrencilere göre özsaygı kalıcılık düzeylerinin daha yüksek bulunmuştur. Ayrıca deney grubuna uygulanan özsaygı son test ve özsaygı kalıcılık testi puanı arasında anlamlı fark bulunmaması deney grubuna uygulanan sosyal beceri eğitim programının öğrencilerin özsaygısı düzeyleri üzerinde kalıcı etki oluşturduğu ve eğitimin etkisinin devam ettiğini göstermektedir.

Yurtdışı çalışmalar incelendiğinde Jupp ve Griffiths (1990) tarafından yapılan araştırmada uyguladıkları sosyal beceri eğitiminden 6 ay sonra yaptıkları ölçümlerde eğitimin kalıcılığının devam ettiğini tespit etmişlerdir. Yurtiçi çalışmalar incelendiğinde ise Dereli (2009) yaptığı araştırmada sosyal beceri eğitiminin bir sene sonunda kalıcılığını koruduğunu saptamıştır. Uysal(2014) tarafından yapılan araştırmada sosyal beceri eğitiminin özsaygı düzeyi üzerindeki etkisinin üç ay sonraki izleme çalışmalarında korunduğu görülmüştür. Yapılan araştırmalar araştırmacının bu bulgusu ile paralellik göstermektedir.

- Araştırma kapsamında ilkökul 3. sınıftaki öğrencilerin uygulama öncesinde, 12 hafta süren uygulama sonrasında ve beş ay sonraki kalıcılık uygulamasında Coopersmith Özsaygı Envanterinden almış oldukları puanların anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla tekrarlı ölçümlerde non parametrik istatistik olan Friedman testi sonuçları Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8

Deney grubundaki öğrencilerin özsaygı ön test, son test ve kalıcılık test puanlarına ilişkin Friedman testi sonuçları

Grup	Uygulama zamanı	N	Sıra ortalaması	df	X^2	p
Deney	Ön test	13	1,00	2	20,510	0,000
	Son test	13	2,65			
	Kalıcılık testi	13	2,35			

- Tablo 8 incelendiğinde deney grubundaki öğrencilerin ön test, son test ve kalıcılık testi puanlarının anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ($\chi^2 = 20,510$; $p < 0,05$). Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunun belirlenmesi amacıyla uygulama zamanları arasında Wilcoxon işaretler testi hesaplanmış ve sonuçlar Tablo 9’da gösterilmiştir.

Tablo incelendiğinde deney grubuna verilen Sosyal Beceri Eğitiminin öğrencilerin özsaygı ortalama puanlarını artırmada etkili olduğu görülmektedir. Ayrıca tabloya bakıldığında eğitimin kalıcılığının biraz düşüş olsada devam ettiği görülmektedir.

Tablo 9.

Deney grubundaki öğrencilerin özsayıgı ön test ve son test puanlarına ilişkin Wilcoxon testi sonuçları

Grup	Uygulama zamanı	Sıra	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	X^2	p
Deney	Son test-Ön test	Negatif sıra	0	0,00	0,00	3,188	0,001
		Pozitif sıra	13	7,00	91,00		
		Eşit	0				
	Kalıcılık testi-Ön test	Negatif sıra	0	0,00	0,00	3,187	0,001
		Pozitif sıra	13	7,00	91,00		
		Eşit	0				
	Kalıcılık testi- Son test	Negatif sıra	8	5,69	45,50	0,514	0,607
		Pozitif sıra	4	8,13	32,50		
		Eşit	1				

Tablo 9’da yer alan bulgular incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerin uygulama öncesinde ve uygulama sonrasında özsayıgı testinden almış oldukları puanların anlamlı bir şekilde farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($X^2=3,188$; $p<0,05$). Deney grubundaki öğrencilerin son test puanlarının ($\bar{X}=78,46\pm7,75$) ön test puanlarından ($\bar{X}=45,23\pm12,04$) anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Başka bir ifade ile sosyal beceri eğitim programına devam eden deney grubundaki öğrencilerin eğitim sonrası özsayıgısı puanlarının yükselmiş olduğu belirlenmiştir.

Tablo 9 incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerin uygulama öncesinde ve kalıcılık uygulamasında özsayıgı testinden almış oldukları puanların anlamlı bir şekilde değişiklik gösterdiği belirlenmiştir ($X^2=3,187$; $p<0,05$). Deney grubundaki öğrencilerin kalıcılık test puanlarının ($\bar{X}=76,31\pm9,01$) ön test puanlarından ($\bar{X}=45,23\pm12,04$) anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu saptanmıştır. Diğer bir anlatımla deney grubundaki öğrencilerin eğitim aldıktan beş ay sonraki özsayıgılarının eğitim öncesinden daha yüksek olması, sosyal beceri

eğitim programının öğrencilerin sosyal benliklerini kalıcı bir düzeyde artırdığını göstermektedir.

Tabloda ayrıca deney grubundaki öğrencilerin son test puanları ile kalıcılık test puanları arasında anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($\chi^2=0,514$; $p>0,05$). Başka bir anlatımla deney grubundaki öğrencilerin son test puanları ($\bar{X}=78,46\pm7,75$) ile kalıcılık test puanlarının ($\bar{X}=76,31\pm9,01$) benzerlik gösterdiği saptanmıştır. Başka bir anlatımla, eğitim sonrasında öğrencilerin özsaygılarında görülen artış, geçici değil kalıcı bir özellik göstermektedir. Bu da bize eğitim etkisinin devam ettiğini göstermektedir.

Riggio, Throckmorton ve Depaola(1989) “Sosyal beceri ve özsaygı” adlı araştırmasında sosyal beceri, öz saygı, kontrol odağı, yalnızlık ve iyi olma halini incelemiştir. Sosyal becerilerin sosyal etkileşimde etkili olacağı varsayılır. Yeterli sosyal beceriye sahip olan bireylerin sosyal ortamlardaki başarılı ilişkileri onların özsaygılarını, diğer bir deyişle kendileri ile ilgili olumlu düşüncelerini artırır. Yukay (2003), tarafından yapılan araştırma sonucuda, sosyal beceri eğitimi alan deney grubu öğrencilerinin sosyal beceri ve benlik algısı puanlarında önemli artış olduğu belirlenmiştir. Sosyal beceri puanı ile özsaygı puanı arasında olumlu ilişki olduğu bulgusu çalışmanın bu bulgusuyla paralelik göstermektedir.

Ayrıca, Jupp ve Griffiths (1990), sosyal beceri eğitiminin özsaygıyı olumlu yönde etkilediği bulgusu çalışmanın bu bulgusuyla paralellik göstermektedir.

Kontrol grubundaki öğrencilerin uygulama öncesinde, uygulama sonrasında ve kalıcılık uygulamasında özsaygı testinden almış oldukları puanların anlamlı bir değişiklik gösterip göstermediğinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda hesaplanan Friedman testi sonuçları Tablo 10’da yer almaktadır.

Tablo 10.

Kontrol grubundaki öğrencilerin özsayıgı ön test, son test ve kalıcılık test puanlarına ilişkin Friedman testi sonuçları

Grup	Uygulama zamanı	N	Sıra ortalaması	df	X^2	p
Kontrol	Ön test	13	1,50	2	6,318	0,042
	Son test	13	2,12			
	Kalıcılık testi	13	2,38			

Tablo 10'daki bilgiler doğrultusunda kontrol grubundaki öğrencilerin ön test, son test ve kalıcılık test puanları arasında anlamlı bir değişiklik olduğu saptanmıştır ($X^2=6,318$; $p<0,05$). Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunun belirlenmesi amacıyla kontrol grubundaki öğrencilerin test puanları arasında Wilcoxon işaretler testi hesaplanmış ve sonuçlar Tablo 11'de gösterilmiştir.

- Öğrencilerin uygulama öncesinde, uygulama sonrasında ve kalıcılık uygulamasında özsayıgı testinden almış oldukları puanların anlamlı bir değişiklik gösterip göstermediğinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda hesaplanan Friedman testi sonuçları Tablo 11'de yer almaktadır.

Tablo 11.

Kontrol grubundaki öğrencilerin özsaygı ön test ve son test puanlarına ilişkin Wilcoxon testi sonuçları

Grup	Uygulama zamanı	Sıra	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	X^2	p
Kontrol	Son test-Ön test	Negatif sıra	4	2,63	10,50	2,250	0,024
		Pozitif sıra	8	8,44	67,50		
		Eşit	1				
	Kalıcılık testi-Ön test	Negatif sıra	1	2,50	2,50	2,721	0,007
		Pozitif sıra	10	6,35	63,50		
		Eşit	2				
	Kalıcılık testi- Son test	Negatif sıra	4	4,00	16,00	0,784	0,433
		Pozitif sıra	5	5,80	29,00		
		Eşit	4				

Tablo 11 doğrultusunda, kontrol grubundaki öğrencilerin uygulama öncesinde ve uygulama sonrasında özsaygı testinden almış oldukları puanların anlamlı bir şekilde farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($X^2=2,250$; $p<0,05$). Kontrol grubundaki öğrencilerin son test puanlarının ($\bar{X}=51,38\pm12,31$) ön test puanlarından ($\bar{X}=44,00\pm10,95$) daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Tablo incelendiğinde, kontrol grubundaki öğrencilerin uygulama öncesinde ve kalıcılık uygulamasında özsaygı testinden almış oldukları puanların anlamlı bir şekilde farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($X^2=2,721$; $p<0,05$). Kontrol grubundaki öğrencilerin kalıcılık test puanlarının ($\bar{X}=54,77\pm13,89$) ön test puanlarından ($\bar{X}=44,00\pm10,95$) daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Benzer şekilde kontrol grubundaki öğrencilerin özsaygı ölçeği son test puanları ile kalıcılık test puanları arasında anlamlı bir farkın olmadığı saptanmıştır ($X^2=0,784$; $p>0,05$). Kontrol

grubundaki öğrencilerin son test puanları ($\bar{X}=51,38\pm12,31$) ile kalıcılık test puanlarının ($\bar{X}=54,77\pm13,89$) benzerlik gösterdiği belirlenmiştir.

Kontrol grubundaki öğrencilerin öntest puanlarına göre sontest ve kalıcılık test ortalamalarının yüksek olması kontrol grubundaki beş öğrencinin arkadaş ve aile problemi ile ilgili sorunlarının öğretmen, rehber öğretmen ve aile ile işbirliği yapılarak çözülmüş olması olabilir. Ayrıca, öğrencilere aynı ölçeğin üç defa uygulanması öğrencilerin ölçekte yer alan soruları hatırlamaları ve cevap anahtarına uygun cevaplar vermeleri gibi etkenler de özsaygı düzeylerinin yüksek çıkmasını etkilemiş olabilir.

- Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin özsaygılarının öğrencilerin demografik özelliklerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin incelenmesi gerçekleştirilmiştir. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin benlik saygılarının öğrencilerin cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla Mann Whitney U testi hesaplanmıştır. Sonuçlar Tablo12’de gösterilmiştir.

Tablo 12

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin özsaygı ön test puanlarının cinsiyetlerine göre Mann Whitney U testi sonuçları

Ölçek	Cinsiyet	N	$\bar{X}\pm SS$	Sıra	Sıra	U	z	P
				$\bar{X}$	Toplamı			
Özsaygısı ön test	Kız	13	45,54±8,88	13,88	180,50	79,500	0,259	0,796
	Erkek	13	43,69±13,61	13,12	170,50			

Tablo 12 incelendiğinde, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin cinsiyetlerine göre özsaygı ön testinden almış oldukları puanların anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($z=0,259$; $p>0,05$). Başka bir ifade ile kız öğrenciler ($\bar{X}=45,54\pm8,88$) ile erkek öğrencilerin ($\bar{X}=43,69\pm13,61$) özsaygı ön testinden almış oldukları puanların benzerlik gösterdiği saptanmıştır.

Yurt içinde Güngör, (1989), Güçray (1993), Maşrabacı (1994), Tarhan (1995), Pişkin(1996), Haktanır, Baran (1998), Gökçeken ve arkadaşları(2001), Ercan(2003), Çetinkaya ve arkadaşları (2006) , Çetin, (2008), Coşkun, Kurnaz (2009), Çevik ve Atıcı (2009), Yılmazel ve Günay (2012) , Reisoğlu, Gedik, Göktaş (2013) tarafından yapılan araştırmalarda özsaygı düzeyleri ile cinsiyet arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Yapılan çalışmalar çalışmanın bu bulgusu ile paralellik göstermektedir.

Yapılan bazı araştırmalarda ise cinsiyetin özsaygı üzerinde anlamlı farklılıklar oluşturduğu bulunmuştur (Wu ve Smith, 1997; Özoğul, 1998; Başkara,2002; Öksüz ve Ayvalı, 2012). Wu ve Smith tarafından yapılan araştırmada özsaygı düzeyinde atletik yeterlilikte erkekler lehine, davranışsal temasta ise kızlar lehine anlamlı farklılık bulunmuştur (Wu ve Smith,1997).

Yurt dışında yapılan çalışmalar incelendiğinde, (Janet ve Kristen, 2001; Chapman ve Mullis, 2002; Jaderic, 2013) özsaygı düzeyleri ile cinsiyet arasında anlamlı bir fark olmadığı bulunmaması araştırmanın bu bulgusu ile paralellik göstermektedir. Fakat, Khanlou (2004) Kanada’da ortaöğretim öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmada özsaygı ile cinsiyet arasında anlamlı fark bulmuştur.

- Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin uygulama öncesinde belirlenen özsaygı ön test puanlarının öğrencilerin doğum sıralarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin tespit edilmesi amacıyla Kruskall Wallis testi sonuçları Tablo 13’de gösterilmiştir.

Tablo 13

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin doğum sıralarına göre özsaygı ön test puanlarının doğum sıralarına göre Kruskal Wallis testi sonuçları

Ölçek	Doğum sırası	N	$\bar{X}$	SS	Sıra ortalaması	df	X^2	p
Özsaygı ön testi	Birinci	6	47,33	8,91	15,17	2	2,974	0,226
	İkinci	14	41,43	9,87	11,21			
	Üçüncü ve daha sonra	6	49,33	15,53	17,17			

Tablo 13 incelendiğinde, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin doğum sırasına göre özsaygı ön test puanlarının anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir ($X^2=2,974$; $p>0,05$). Başka bir anlatımla ailesinin birinci çocuğu olan ($\bar{X}=47,33\pm 8,91$), ikinci çocuğu olan ($\bar{X}=41,43\pm 9,87$), üçüncü ve daha sonraki sıradaki çocuğu olan ($\bar{X}=49,33\pm 15,53$) öğrencilerin özsaygı ön test puanlarının benzerlik gösterdiği saptanmıştır.

Özoğul(1998), Güçray (1993) tarafından yapılan araştırmada 1.,2., 3.,çocuklarda doğum sırası ile özsaygı puanları arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Ayrıca Jaderic (2013) tarafından yapılan araştırmada da özsaygı ile doğuş sırası arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Araştırma sonuçları araştırmanın bu bulgusu ile paralellik göstermektedir.

Yapılan bazı araştırmalarda ise doğum sırasının özsaygı düzeyi üzerinde anlamlı farklılık oluşturduğu belirlenmiştir. (Güngör, 1989; Haktanır ve Baran 1998; Akan, 2001). Güngör (1989) tarafından yapılan araştırmada, ilk ve son çocuk olanların özsaygı düzeyleri, ortanca çocuğa göre daha yüksek bulunmuştur. Güneyse(1982)' nin yaptığı çalışmada da ortanca çocuklar ana babalarının kendilerini diğer kardeşlerinden daha az sevdiklerini düşündüklerini belirtmişlerdir (Akt., Haktanır ve Baran, 1998).

- Sosyal beceri eğitimi sonrasında deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin özsaygılarının öğrencilerin cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 14’de gösterilmiştir.

Tablo 14

Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Özsaygı Son Test Puanlarının Mann Whitney U Testi Sonuçları

Ölçek	Cinsiyet	N	Sıra $\bar{X}$	Sıra Toplamı	U	z	P
Özsaygı son test	Kız	13	13,88	180,50	79,500	0,257	0,797
	Erkek	13	13,12	170,50			

Tablo incelendiğinde, araştırma sonrasında deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin cinsiyetlerine göre özsaygı son testinden almış oldukları puanların anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($z=0,257$; $p>0,05$). Başka bir deyişle kız öğrenciler ($\bar{X}=66,46\pm14,84$) ile erkek öğrencilerin ($\bar{X}=63,38\pm19,59$) özsaygı son testinden almış oldukları puanların benzerlik gösterdiği belirlenmiştir.

Sosyal Beceri Eğitim programından sonra da deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin cinsiyete göre özsaygı puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

- Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin belirlenen benlik saygısı son test puanlarının öğrencilerin doğum sıralarına göre anlamlı bir değişiklik gösterip göstermediğinin tespit edilmesi amacıyla yapılan Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 18’de gösterilmiştir.

Tablo15

Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Doğum Sıralarına Göre Özsaygı Son Test Puanlarının Kruskall Wallis Testi Sonuçları

Ölçek	Doğum sırası	N	Sıra ortalaması	df	X^2	P
Özsaygısı son testi	Birinci	6	15,25	2	0,444	0,801
	İkinci	14	13,18			
	Üçüncü ve daha sonra	6	12,50			

Tablo 15 incelendiğinde, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin doğum sırasına göre benlik saygısı son test puanlarının anlamlı bir değişiklik göstermediği belirlenmiştir ($X^2=0,801$; $p>0,05$). Başka bir anlatımla ailesinin birinci çocuğu olan ($\bar{X}=69,33\pm18,70$), ikinci çocuğu olan ($\bar{X}=64,86\pm15,23$), üçüncü ve daha sonraki sıradaki çocuğu olan ($\bar{X}=60,67\pm21,53$) öğrencilerin benlik saygısı son test puanlarının benzerlik gösterdiği tespit edilmiştir.

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin kalıcılık testi özsaygı puanları arasında anlamlı fark bulunmamıştır.

- Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin cinsiyetlerine göre kalıcılık testi özsaygı puanlarının öğrencilerin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla Mann Whitney U testi hesaplanmıştır. Sonuçlar Tablo 16'da gösterilmiştir.

Tablo 16

Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Özsaygı Kalıcılık Testi Puanlarının Mann Whitney U Testi Sonuçları

Ölçek	Cinsiyet	N	Sıra $\bar{X}$	Sıra Toplamı	U	z	P
Özsaygısı kalıcılık testi	Kız	13	14,12	183,50	76,500	0,431	0,680
	Erkek	13	12,88	167,50			

Tablo 16 incelendiğinde, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin kalıcılık uygulamasında özsaygı düzeylerinin cinsiyetlerine göre anlamlı bir değişiklik göstermediği tespit edilmiştir ($z=0,431$; $p>0,05$). Diğer bir anlatımla kız öğrenciler ($\bar{X}=67,38\pm11,53$) ile erkek öğrencilerin ($\bar{X}=63,69\pm19,63$) özsaygı kalıcılık testinden almış oldukları puanların benzerlik gösterdiği saptanmıştır.

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin cinsiyete göre özsaygı kalıcılık puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

- Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin özsaygısı kalıcılık testi puanlarının öğrencilerin doğum sıralarına göre anlamlı bir değişiklik gösterip göstermediğinin tespit edilmesi amacıyla Kruskal Wallis testi hesaplanmıştır. Sonuçlar Tablo 17’de gösterilmiştir.

Tablo 17

Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Doğum Sıralarına Göre Özsaygı Kalıcılık Testi Puanlarının Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Ölçek	Doğum sırası	N	Sıra ortalaması	df	X^2	P
Özsaygı kalıcılık testi	Birinci	6	16,17	2	0,979	0,613
	İkinci	14	12,86			
	Üçüncü ve daha sonra	6	12,33			

Tablo 17 incelendiğinde, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin özsaygı kalıcılık testi puanlarının öğrencilerin doğum sırasına göre anlamlı bir değişiklik göstermediği tespit edilmiştir ($X^2=0,979$; $p>0,05$). Diğer bir anlatımla ailesinin birinci çocuğu olan ($\bar{X}=70,67\pm14,01$), ikinci çocuğu olan ($\bar{X}=66,00\pm13,47$), üçüncü ve daha sonraki sıradaki çocuğu olan ($\bar{X}=59,33\pm22,69$) öğrencilerin özsaygı kalıcılık testi puanlarının benzerlik gösterdiği belirlenmiştir.

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin kalıcılık özsaygı puanı ile doğum sırası arasında anlamlı fark bulunmamıştır.

BÖLÜM 5

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, sosyal beceri eğitiminin öğrencilerin özsaygı puanlarına etkisi ve sosyal beceri eğitimi öncesinde, sonrasında, kalıcılık uygulaması sonucunda elde edilen özsaygı puanlarının cinsiyet, doğuş sırası, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, ailenin gelir durumu ilişkisine yönelik bulguları tartışılmaktadır.

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin özsaygı ön test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı Tablo 5’de bulunmuştur ($p>0,05$).

Sosyal beceri eğitimi alan (deney grubu) ve normal eğitime devam eden (kontrol grubu) öğrencilerinin son test puanları arasında Mann Whitney U testi sonuçlarına göre istatistiksel olarak farklılık olduğu Tablo 6’da bulunmuştur ($p<0,05$).

Sosyal beceri eğitimi alan (deney grubu) ve normal eğitime devam eden (kontrol grubu) öğrencilerinin özsaygı kalıcılık test puanları arasında Mann Whitney U testi sonuçlarına göre istatistiksel olarak farklılık olduğu Tablo 7’de bulunmuştur ($p<0,05$).

Sosyal beceri eğitimi alan deney grubundaki öğrencilerin özsaygı ön-test, son-test, kalıcılık testi arasında istatistiksel olarak farklılık olduğu Tablo 8’de bulunmuştur ($p<0,05$).

Sosyal beceri eğitimi alan (deney grubu) öğrencilerinin ön-test ve sosyal beceri eğitiminden sonra uygulanan son-test puanları arasında istatistiksel olarak farklılık olduğu Tablo 9’da bulunmuştur ($p<0,05$).

Sosyal beceri eğitimi almayan kontrol grubundaki öğrencilerin ön-test, son-test ve kalıcılık test puanları arasında istatistiksel olarak farklılık olduğu Tablo 10’da bulunmuştur ($p<0,05$).

Sosyal beceri eğitimi almayan (kontrol grubu) öğrencilerinin özsaygı ön-test ve son-test, kalıcılık puanları arasında istatistiksel olarak farklılık olduğu Tablo 11’de bulunmuştur ($p<0,05$).

Sosyal beceri eğitimi alan (deney grubu) ve sosyal beceri eğitimi almayan (kontrol grubu) öğrenilerin cinsiyetlerine göre özsaygı ön-test puanlarının cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği Tablo 12’de bulunmuştur ($p>0,05$).

Sosyal beceri eğitimi alan (deney grubu) ve sosyal beceri eğitimi almayan (kontrol grubu) öğrencilerinin doğum sırasına göre özsaygı ön-test puanlarının istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği Tablo 13’de bulunmuştur ($p>0,05$).

Sosyal beceri eğitimi alan (deney grubu) ve sosyal beceri eğitimi almayan (kontrol grubu) öğrencilerin cinsiyetlerine göre özsaygı son-test puanlarının istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği Tablo 14’de bulunmuştur ($p>0,05$).

Sosyal beceri eğitimi alan (deney grubu) ve sosyal beceri eğitimi almayan (kontrol grubu) öğrencilerin doğum sırasına göre özsaygı son-test puanlarının istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği Tablo 15’de bulunmuştur ($p>0,05$).

Sosyal beceri eğitimi alan (deney grubu) ve sosyal beceri eğitimi almayan (kontrol grubu) öğrencilerin özsaygı kalıcılık test puanlarının cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği Tablo 16’de bulunmuştur ($p>0,05$).

Sosyal beceri eğitimi alan (deney grubu) ve sosyal beceri eğitimi almayan (kontrol grubu) öğrencilerin özsaygı kalıcılık test puanlarının doğum sıralarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği Tablo 17’de bulunmuştur ($p>0,05$).

Öneriler

- Sosyal Beceri Eğitimi Programına katılan çocuklara öğretilen sosyal becerilerin hayata aktarılmasında ve verilen ev ödevlerinin yapılmasında eksikler görülmüştür. Bundan dolayı sosyal beceri eğitimi uygulanırken velilerin de eğitime dâhil edilmesinin faydalı olacağı düşünülmektedir. Velilere Sosyal Beceri Eğitimi ve ev ödevleri hakkında bilgilendirici seminerler düzenlenebilir.
- Öğrenciler eğitim sırasında sosyal becerileri öğrenip gösterse de bazen becerileri göstermede çekingen davrandıkları gözlenmiştir. Bundan dolayı çocuklara eğitim

verilirken öğretmenlerin de sürece dâhil edilip bilgilendirilmesinin faydalı olacağı düşünülmektedir. Öğretmenler Sosyal Beceri Eğitimi Programı hakkında bilgilendirilirse öğrencileri sosyal becerileri göstermeleri için cesaretlendirebilirler.

- Sosyal Beceri Eğitimi Programında hedeflenen becerilerin kazanılması ve davranış değişikliğinin kalıcı olması için programın süresi daha uzun tutulabilir. Ayrıca her beceriye ayrılan süre daha uzun tutulursa, çocuklar o beceriyi daha fazla deneme ve gösterme imkânı bulur.
- Öğrencilere becerileri daha çok gösterme fırsatı verilebilmesi için oyun ve fiziki etkinlik derslerinde sosyal beceriler uygulamalı olarak öğrencilere öğretilir.
- Hayat bilgisi dersinde yer alan sosyal beceriler oyun, drama, işbirlikçi öğrenme ve akran eğitimiyle desteklenebilir. Sosyal becerilerle ilgili hazırlanmış etkinlikler derste kullanılabilir.
- Öğretmen ve ebeveynlerin çocuklarda olumlu özsaygı geliştirmek için nasıl davranmaları gerektiği ile ilgili bilgilendirici seminerler düzenlenebilir.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- İlkokul 3. Sınıf öğrencilerinin çalışmaların ulusal literatürümüzde sayıca az olduğu göze çarpmaktadır. Geleceğe yönelik çalışmalarda bu yaş grubuna yer verilmesi alan yazınına katkı sağlayabilir.
- Bu çalışmada sosyal beceri eğitiminin çocukların özsaygı düzeyine etkisi incelenmeye çalışılmıştır. Sosyal beceri eğitimi çalışmasında öğrencilere kazandırılmak istenen becerilerin yaşamda göstermeleri için ebeveynleri ve öğretmenleri tarafından desteklenmeleri için ebeveynler, öğretmenler sosyal beceri eğitimi sürecine dâhil edilmelidir.
- Sosyal beceri eğitiminin farklı şehir ve farklı bölgelerdeki örneklem gruplarındaki çocukların özsaygı düzeyine yönelik etkisi araştırılabilir.
- Sosyal beceri eğitimi ile çocukların farklı alanlardaki (utangaçlık, yalnızlık, saldırganlık) sorunlarına etkisi araştırılabilir.

- Sosyal beceri eğitiminin çocukların özsaygı düzeyine etkisini araştırmak için daha anlamlı verilere ulaşmak için farklı ölçme araçları kullanarak veri toplanabilir.



KAYNAKLAR

- Açıkgöz, K. (1992). *İşbirlikli Öğrenme: Kuram, Araştırma, Uygulama*. Malatya: Uğurel Matbası.
- Akan, A., G.(2001). *7-12 Yaş Çocuklarında Görülen Uyum ve Davranış Bozuklukları ve Benlik Saygısı ilişkisi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Akkök, F. (2003). *İlköğretimde Sosyal Becerilerin Geliştirilmesi (Öğretmen el kitabı)*. Ankara: Özgür.
- Akkuş, Z.(2005). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin sosyal becerilerin özsaygı ve denetim odağı ile ilişkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Albayrak, F.,B., Bilbay, A.A. & Kaymak, A. D. (2003). *Çocuklarda sosyal beceriler*. İstanbul: Nobel.
- Arı, İ. S. (2015). *Önergenlerin Özsaygılarının Çocuk-Anababa İlişkileri Açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Atherley, C.(1990). The effects of achivement and socioeconomic status upon the self – concept in the middle years of schooll: A case study, *Educational Research*, 32(3).
- Atkinson,R., L., Atkinson, R., C., Smith, E., E.,Bem, D. J. & Hoeksema, S. N.(2010). *Psikolojiye Giriş*. (Y. Alogan, Çev.), Ankara: Arkadaş.
- Avcıoğlu, H. (2009). *Etkinliklerle sosyal beceri öğretimi*. Ankara: Kök.
- Avcıoğlu, H., (2012). Zihinsel yetersizliği olan çocuklara sosyal beceri kazandırmada kendini yönetme stratejileri doğrultusunda hazırlanan öğretim programının

- etkililiği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 329-351. www.edam.com.tr. Sayfasından erişilmiştir.
- Ayvalı, M. (2012). İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin benlik saygısı ile sosyal uyum düzeyi ilişkisi. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Bacanlı, H.(1997). *Kendini Ayarlamamanın Psikolojisi*. İstanbul: Milli Eğitim.
- Bacanlı, H. (2012). *Sosyal beceri eğitimi*. Pegem: Ankara.
- Bacanlı, H. (2014). Sosyal beceri eğitimi. Yıldız Kuzgun (Ed.), *İlköğretim rehberlik içinde*,(171-188). Ankara: Pegem.
- Bacanlı, H. ve Erdoğan, F.(2003). Matson çocuklarda sosyal becerileri değerlendirme ölçeği'nin (MESSY) Türkçe'ye uyarlanması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 351-379.
- Baumeister, R., F.,Tice, Dianne, M. &Hutton, D., G. (1989). Self- presentational motivations and personality differences in self-esteem. *Journal of Personality*, 57(3), 548- 575.
- Baymur, F. (1993). *Genel Psikoloji*. İstanbul: İnkılâp
- Bayrakçeken, S.,Doymuş, K. ve Doğan, A.(2013). *İşbirlikçi Öğrenme Modeli ve Uygulanması*. Ankara: Pegem Akademi.
- Bee, H. & Boyd, D. (2009). *Çocuk gelişim psikolojisi*.(O. Gündüz, Çev.). İstanbul: Kaknüs.
- Beer, J. (1989). Relationship of divorce to self concept, self- esteem and grade point average of fifth and sixth grade school children. *Psychological Reports*, 65, 1379-1383.
- Berk, L. E. (2013). *Çocuk Gelişimi*. (B. Onur.& A. Dönmez, Çev.) Ankara: İmge Kitapevi Yayınevi.
- Biçer, U. (2014). *Sosyal beceri eğitiminin ortaokul öğrencilerindeki internet bağımlılığı düzeyine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Bryan, T.,H. (1991). Selection of Subjects In Research On Learning Disabilities: A View From The social side. *Learning Disability Quarterly*, 14(4), . 297-302.

- Bulkeley, R. & Cramer, D. (1990). Social skills training with young adolescents. *Journal Of Youth and Adolescence*, 19(5), 451-463.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün, Ö.E, Karadeniz, Ş. & Demirel, F.(2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem.
- Cartledge, G. & Milburn, J.F. (1983) Social skills assessment and teaching in the schools, In T.R. Kratochwill (Ed.) *Advances in school Psychology*, 3, 177- 235. London: Lawrence Erlbaum Ass.
- Cartledge, G., Milburn, J. F.(1992). *Teaching social skills to children*. New York: Pergamon Press.
- Cerrahoğlu & Çiçek-Balcı (2012). Sosyal beceri eğitiminin ilköğretim öğrencilerinin öz kavramı düzeylerine etkisi. Serdar Erkan, Alim Kaya (Ed.), *Grupla psikolojik danışma ve rehberlik programları içinde*, (46-63). Ankara: Pegem.
- Chapman, P.,L., ve Mullis, A.,K.(2002). Readdressing gender bias in the coopersmith self-esteem Inventory- short form, *Journal of Genetic Psychology*, 163(4).
- Chung, C, H ve Watkins, D.(1995). Evaluating a social skills training program for Hong Kong student. *Journal of Social Psychology*, 135(4), 527-528.
- Coşkun, Y ve Kurnaz, A. (2009). İlköğretim öğrencilerinin benlik saygısı ve akran baskısı düzeyi ilişkisi üzerine bir inceleme. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 112-129.
- Cüceloğlu, D.(2008). *İnsan ve davranış*. İstanbul: Remzi.
- Çelik, H. (2004). İlköğretim okulu yöneticilerinin sosyal beceri yeterlilikleri. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Çetin, F., Bilbay, A., A & Kaymak, A. D.(2003). *Araştırmadan uygulamaya çocuklarda sosyal beceriler. Grup eğitimi*. İstanbul: Epsilon.
- Çetin, N., C.(2008). *İlköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin empatik beceri düzeylerinin ana baba tutumları ve özsaygı ile ilişkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çetinkaya S, Arslan S, Nur N., Özdemir, D., & Demir, Ö., F.(2006). Sivas il merkezinde sosyo-ekonomik düzeyi farklı üç ilköğretim okulu öğrencilerinin benlik saygısı düzeyi. *Klinik Psikiyatri*, 9: 116–122.

- Çevik, Büyüksahin, G.(2007).*Lise 3.sınıf öğrencilerinin arkadaşlık ilişkileri ve benlik saygılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Çevik G., Atıcı M. (2009). Lise 3. sınıf öğrencilerinin benlik saygılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6, 339–352.
- Çifci, İ. & Sucuoğlu, B. (2001). *Yapamıyor mu? Yapmıyor mu?* Ankara: Ankara Üniversitesi Araştırma Fonu Müdürlüğü.
- Çifci, İ. & Sucuoğlu, B. (2012). *Bilişsel süreç yaklaşımıyla sosyal beceri öğretimi*. Ankara: Kök.
- Çivitçi, A. & Çivitçi N. (2009). İlköğretim öğrencilerinde algılanan sosyal beceri ve mantık dışı inançlar. *İlköğretim Online*, 8(2), 415-424. [http: ilköğretim-online.Org](http://ilkogretim-online.Org). sayfasından erişilmiştir.
- Çubukçu, Z. & Gültekin, M. 2006. İlköğretimde öğrencilere kazandırılması gereken sosyal beceriler. *Bilig/Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi*, 37; 155-174.
- Denham, A., Hatfield, S., Smethurst, N., Tan, E., & Tribe, C. (2006). The effect of social skills interventions in the primary school. *Educational Psychology in Practice*, 22(1), 33–51.
- Dereli, E. (2009). Examining the performance of the effect of a social skills training program for the acquisition of social problem solving skills. *Social Behavior & Personality: An International Journal*, 37(10), 1419-1427.
- Dikmeer- Altınoğlu, D., İ., (1997). *Sosyal beceri eğitiminin sosyal içedönük ergenlerin içedönüklük düzeylerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Doğru, N. ve R. Peker (2004). Özsaygı geliştirme programının lise dokuzuncu sınıf öğrencilerinin özsaygı düzeylerine etkisi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 (2), 2004, 315-328.
- Elksnin, N. & Elksnin, L. (1998). Teaching social skills to students with learning and behavior problems. *Intervention In School Clinic*, 3 (33), 131-140.
- Elliott, S., N., & Gresham, F.M.(1987). Children's social skills: Assessment and evedence and practice. *Child and Adolescent Mental Health* , 8 (2), 84-96.

- Elliott, S., N. & Gresham, F.,M.(1993). Social skills interventions for children. *Baehavior Modification*, 17(3), (287-313).
- Elliot, S., N., & Busse, R., T. (1991) Social skills assessment and intervention with children and adolescents. *School Psychology International*,12, 63-83.
- Elliot, S., N.,& Gresham, F., M.(1993). Social skiills interventions for children. *Behavior Modification*, 17(3), 287-313.
- Elliot, T.,R. & Gramling, S., E.(1990) Personal assertiveness and the effects of social support among college students. *Journalof Counselling Psychology*, 37(4), 427-436.
- Ergenekon, Y.(2012). Sosyal yeterlikle ilgili kavramlar ve sosyal yeterliğin bileşenleri, Sezgin Vuran (Ed.), *Sosyal yeterliliklerin geliştirilmesi içinde*, (15-37). Ankara: Vize.
- Eriş, Y. & İkiz, E., F. (2013). Ergenlerin benlik saygısı ve sosyal kaygı düzeyleri arasındaki ilişki ve kişisel değişkenlerin etkileri. *International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(6), 180-193.
- Erkan, S. (1993). Anne- Babaların Demokratik, Otoriter ve İlgisiz Olarak Algılayan Etkililiği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 329-351. www.edam.com.tr. sayfasından erişilmiştir.
- Erkan, S. & Kaya, A. (2012). *Grupla Psikolojik Danışma ve Rehberlik Programları*. Ankara: Pegem.
- Esgin, A.(2014). Sosyalleşme. Çağatay Özdemir (Ed.), *Eğitim sosyolojisi içinde*, (68-103). Ankara: Pegem.
- Farmer, T.,W. & Pearl, R. (1996). Expanding the social skills deficit framework: A developmental synthesis perspective, classroom social Networks and implications for the social networks and implications for the social growth of the students with disabilities. *The Journal of Special Education*, 30, 232-256.
- Frankel, J.R. &Wallen, N.E. (2009). *How To Design AndEvaluateResearchInEducation*. (7). New York: McGraw-Hillİnternational Edition.

- Fraser, M., W., Galinsky, M., J., Smokowski, P. R., Day, S., H., Terzian, M., A., Rose, R. A., & Shenyang, G. (2005). Social information- processing skills training to promote social competence and prevent aggressive behavior in the third Grade, *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 73(6) , 1045-1055.
- Friedman, D. H. (1998). *Social skills and problem behaviors of adolescents with learning disabilities with and without attention/impulsivity problems: A comparison of teacher and student perceptions*. Unpublished dissertation, Rutgers, the State University of New Jersey, New Brunswick, NJ.
- Gander, M. J.& Gardiner, H. W. (1993). *Çocuk ve ergen gelişimi*. Ankara: İmge
- Genç, S., Z. (2005). İlköğretimde sosyal becerilerin gerçekleşme düzeyinin belirlenmesi üzerine bir araştırma, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13,(1), 41-54.
- Gerrig, J., G. & Zimbardo, P., G. (2013). *Psikoloji ve yaşam* (G. Sert, Çev.). Ankara: Nobel.
- Gökçakan, N. Gökçakan, Z. Yılmaz, E. Şimşek, V.(2001). *VI Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi Bildiri Özetleri Kitabı*. Ankara: Nobel.
- Gresham, F., M (1986). Conceptual and definitional issues in the assesment of children's social skills: implications for classifications and training. *Journal of Clinical Child Psychology*, 15(1) , 3-15
- Gresham, F., & M., Elliot, S., N. (1987). The relationship between adaptive behavior and social skills: Issues in definition and assesment. *The Journal of Special Education* , 21(1), 167-181.
- Gresham, F. M., & Elliot, S. N. (1990). *Social skills sating system*. Circle Pines: American Guidance Services.
- Gresham, F., M.(1992). Social skills and learning disabilities: Causal, concomitant or correlational ?. *School Psychology Rewiev*, 21(3), 1-13.
- Gresham,F.,M.(2011). Social Behavioral Assessment and Intervention: Observations and Impressions. *School Psychology Review*, 40(2), 275-283.
- Güçlü, N. (1998). Okul müdürlerinin sosyal beceri düzeylerinin belirlenmesi üzerine bir araştırma. *VII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, Cilt 2, 39-752.

- Güçray, S. (1993). Çocuk Yuvasında ve Ailesinin Yanında Kalan 9-10-11 Yaş Çocuklarının Özsaygı Gelişimini Etkileyen Bazı Faktörler. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 58-66.
- Gülay, H. & Akman, B. (2009). *Okul öncesi dönemde sosyal beceriler*. Ankara: Pegem.
- Güloğlu, B. Ve Aydın, G. (2001). Coopersmith özsaygı envanteri'nin faktör yapısı. *Eğitim ve Bilim*, 26 (122), 66-71.
- Güngör, A. (1989). *Lise öğrencilerinin özsaygı düzeylerini etkileyen etmenler*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Güngör- Aytar, A (2007). Kişilik gelişimi. Ayten Ulusoy (Ed.), *Eğitim psikolojisi içinde* (s.181-195). Ankara: Anı.
- Gürbüz, N., Şimşek, U., Berber, K. (2015). İşbirlikçi öğrenme yönteminin 6. Sınıf sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin akademik becerilerine etkisi. *Kafkas Üniversitesi, e-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(1).
- Haktanır, G., Baran, G. (1998). Gençlerin benlik saygısı düzeyleri ile ana baba tutumlarını algılamalarının incelenmesi. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 5(3), 134-141.
- Hon, C., C. & Watkins, D. (1995). Evaluating a social skills training program for Hong Kong students. *The Journal of Social Psychology*, 135(4), 527-528.
- Hong, S., M. & Giannakopoulos E. (1994). The relationship of satisfaction with life to personality characteristics, *The Journal of Psychology*, 128(5), 547-558.
- İnanç, B. Y., Bilgin, M., & Atıcı, K. M. (2008). *Gelişim psikolojisi çocuk ve ergen gelişimi*. Ankara: Pegem.
- Janet, S., H. & Kristen C., K. (2001). Women, motivation and achievement. *Artikel Psychology of Women Quarterly*, 25(4), 364, 378.
- Jaredic, B., Stanojevic, D., Radovic, O., Minic, J., Paverevic, M. (2013). Shyness and self-esteem in elementary school, *Journal of The Educational and Instructional Studies in The World*, 3(2), 80-86.
- Johnson D., W. & Johnson, R. T. (1990), "Cooperative Learning and Achievement", *Cooperative Learning, Theory and Research*, Ed. Shlomo Sharan, Praeger, USA, s..23-37.

- Jordan, D.,W.(1997). Social skilling through cooperative learning, *Educational Research*, 39(1), 165-177.
- Jupp,J.,J. & Griffiths, M.D. (1990). Self-concept changes in shy, socialyisolated adolescents following social skills training emphasisrole plays. *Australian Pyschologist*,25(2), 165-177.
- Kabasakal, Z. ve Çelik, N. (2010). Sosyal beceri eğitiminin ilköğretim öğrencilerinin sosyal uyum düzeylerine etkisi. *Elementary Education Online* 9(1), 203-212. <http://ilköğretim-online.org.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Kaf, Ö. (2000). Hayat bilgisi dersinde bazı sosyal becerilerin kazandırılmasında yaratıcı drama yönteminin etkisi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(6), 173-184.
- Kapçı, E,G. (2004). İlköğretim öğrencilerinin zorbalığa maruz kalma türünün ve sıklığının depresyon, kaygı ve benlik saygısıyla ilişkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(1).
- Karakaya, İ. (2009). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Bilimsel Araştırma Yöntemleri, Tanrıöğen, A.(Editör). Türkiye. Anı Yayıncılık.
- Karagöllü, Ş. (1995). *Anaokulu eğitimi almış ve almamış ilkokul öğrencilerinin cinsiyetlerine ve sınıflarına göre okul başarı düzeyleri ile özsaygı düzeylerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kaya, A., & Saçkes, M. (2004). Benlik saygısı geliştirme programının ilköğretim 8. Sınıf öğrencilerinin benlik saygısı düzeylerine etkisi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 21(3), 49-56.
- Kernis, M.H., Brown, A.,C. And Brody, G. H. (2000). Fragile self-esteem in children and its associations with percived patterns of parent-child communication. *Journal of Personality* 68(2), 225-252.
- Khanlou N (2004) Influences on adolescent self-esteem in multicultural Canadian secondary schools. *Public Health Nurs*, 21(5), 404-411.

- Kılıçcı, Y. (2014). 6-15 yaş öğrencilerinin gelişimsel güçleri ve kişilik gelişimini kolaylaştırma. Yıldız Kuzgun(Ed.), *İlköğretim rehberlik içinde*,(17-47).Ankara: Pegem.
- King, G., A, Specht, J., A.,Schultz, I., Warr-Leeper, G., Redekop, W., Risebrough, N.,(1997). Social skills training for withdrawn, unpopular children with physical disabilities: A preliminary evaluation, *Reliability Psychology*, 42(1) , 44-60.
- Koçak, N.,L.(2012).*Köy ve kentte yaşayan ilköğretim ikinci kademeye devam eden çocukların sosyal becerilerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Köknel, Ö. (1995). *Kaygıdan mutluluğa kişilik*. İstanbul: Altın Kitaplar.
- Kulikoğlu, V. (2010).*Bilişsel süreç yaklaşımı ile sosyal beceri eğitimi*. Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Edirne.
- Kutlu, M.(1998). Yetiştirme yurdu öğrencilerinin özsaygı düzeylerinin incelenmesi, *Eğitim ve Bilim*, 22 (110), 24-31.
- Kuzgun, Y. (2006). *Meslek Gelişimi ve Danışmanlığı*. Ankara: Nobel.
- Ladd, M.G. & Mize, J.(1983). A cognitive –social learning model of social-skill training. *Psychological Review*, 90(2), 127-157.
- Laible, D.,J., Carlo, G. and Roesch, S., C. (2004). Pathways to self-esteem in late adolescence: The role of parent and peer attachment, empathy and social behaviors, *Journal of Adolescence*, 27(6), 703-716.
- Martin, C. L., & Fabes, R. (2006). *Discovering child development*. U.S.A.: Pearson.
- McFall, R, M.(1982). A review and reformulation of the concept of social skills. *Behavioral Assessment*, 4, 1-33.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2009). *İlköğretim 1,2,3.sınıflar hayat bilgisi dersi öğretim programı ve klavuzu* . talimterbiyemebnet.net sayfasından erişilmiştir.
- Memiş, A. and Memiş, U. A. (2013). Cinsiyet, başarı ve sosyal beceri, *Karaelmas Journal of Educational Sciences*, 1, 43-49.
- Merrell, K.W. (2003). *Behavioral, Social, And Emotional Assessment of Children AndAdolescents. (2nd ed.)*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- Odacı, H., Kalkan, M., Balcı, S., Yılmaz, M.(2003). Sosyal beceri eğitiminin ilköğretim öğrencilerinin denetim odağı üzerine etkisi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2(20), 49-58.
- Öksüz, Y., & Ayvalı, M. (2012). İlköğretim 4. ve 5. Sınıf öğrencilerinin benlik saygısı ile sosyal uyum düzeyi ilişkisi. *International Journal of Social Science Studies*, 5(1), 287-303.
- Özoğul, S. N.(1998). *Annenin çalışmasının ve bazı bireysel niteliklerin çocuğun özsaygısına etkisi*. (Yüksek lisans tezi) [https:// tez.yok.gov.tr](https://tez.yok.gov.tr) sayfasından erişilmiştir.
- Özokçu, O. (2008). *Birlikte eğitim ortamlarındaki zihin engelli öğrencilere sosyal becerilerin kazandırılmasında doğrudan öğretim yönteminin etkililiğinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Park,K.,M. & Park, H. (2014). Effects of self esteem improvement program on self-esteem and peer attachment in elementary school children with observed problematic behaviors, *Asian Nursing Research*, 9, 53-59.
- Pfiffner, L.,J.,& McBurnett, K.(1997). Social skills training with parent generalization :Treatment effects for children with attention deficit disorder, *Journal of Consulting and Clinical Pyschology*, 65(5), 749-757.
- Pınar-Sazak,E. ve Tekinarslan- Çifçi, İ. (2003). Zihin Engelli Birey İçin Hazırlanan Akran Aracılı Sosyal Beceri Öğretim Programının Etkililiğinin İncelenmesi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, *Özel Eğitim Dergisi*, 4(2),13, 30.
- Pişkin, M. (1996). Türk ve İngiliz öğrencilerinin benlik saygısı yönünden karşılaştırılması. *III. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi*, s.21-35.
- Pişkin, M.(2014). Özsaygı geliştirme programı. Yıldız Kuzgun(Ed.), *İlköğretim rehberlik içinde*,(95-120), Ankara: Nobel.
- Reisoğlu, İ, Gedik, N. & Göktaş, Y.(2013).Öğretmen adaylarının özsaygı ve duygusal zekâ düzeylerinin problemleri internet kullanımıyla ilişkisi. *Eğitim ve Bilim*, 38(170), 151-165.
- Riggio, Ronald, E. (1986). Assesment of basic social skills. *Journal of Personality and Social Psychology*. 51(3) 649-660.

- Riggio, R., E., Throckmorton, B., Depaola, S. (1989). Social Skills and Self- Esteem, *Personality Individual Differences*, 11(8), 799-804.
- Riggio, R., E., D., Coffaro, J. Tucker (1989). Social skills and empathy, *Personality and Individual Differences*, 10(1), 93-99.
- Saltalı, N. (2012). The relationship between abuse within the family and social skills of turkish senior primary school children. *Journal of Social Behavior and Personality*, 40(4), 585-590.
- Santrock, J. W. (2014). *Yaşam boyu gelişim*. (G. Yüksel, Çev.) Ankara: Nobel.
- Sayiner, B., Savaşan, E., Sözen, D. & Köknel, Ö. (2007). Yükseköğretim gençliğinin benlik algısının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi, İstanbul Ticaret Üniversitesi örneği *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(11), 253-265.
- Sazak, E. (2003). *Zihin engelli birey için hazırlanan akran aracılı sosyal beceri öğretim programının etkililiğinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Özel Eğitim Anabilim Dalı, Bolu.
- Schunk, D. H. (2014). *Öğrenme teorileri eğitimsel bir bakışla*. (M. Şahin, Çev.) Ankara: Nobel.
- Sezer, S. (2001). *Özsaygı düzeyini geliştirme programının ilköğretim 6. Ve 7. sınıf öğrencilerinin özsaygı düzeylerine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sharon, A., L& Simpson, C., C (2010). Social skills: Laying the foundation for success. *Dimensions of Early Childhood*, 38(2), 3-11.
- Spence S. H., (2003), Social skills training with Children and young people: Theory, evidence and practice. *Child and Adolescent Mental Health*, 8(2), 84-96.
- Spence, A.J. ve Spence S. H. (1980). Cognitive changes associated with social skills training, *Behavior Research and Therapy*, 18, 265-272.
- Spence, S., H. (2003). Social skills training with children and young people: Theory, Evidence and practice. *Child and Adolescent Mental Health*, 8 (2), 84-96.
- Steelman, L.C., Powell, B. 1995. The social and academic consequences of birth order. *Journal of marriage and the family*. 47 (1), 117-124.

- Sucuoğlu ve Çifçi(2012). *Bilişsel süreç yaklaşımıyla sosyal beceri eğitimi*. Ankara: Kök.
- Sucuoğlu, B. ve Özokçu, O. (2005).Kaynaştırma öğrencilerinin sosyal becerilerinin değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 6(1), 41-57.
- Şahin, C. (2001). Sosyal beceri ve sosyal yeterlilik. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (1), 9-19.
- Tagay, Ö.,Baydan, Y.,Voltan-Acar, N. (2010). Sosyal beceri programının (BLOCKS) ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin sosyal beceri düzeylerine etkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3, (19-28).
- Theodoraku, K. & Zervas,Y.(2003). The Effects Of The Creative Movement Teaching Method and The Traditional Teaching Method On Elementary School Children's Self Esteem. *Sport Education and Society*, 8(1), 91-104.
- Topses, G.(2009). *Gelişim ve öğrenme psikolojisi*. Ankara: Nobel.
- Trawick-Smith, J. (2014). *Erken çocukluk döneminde gelişim*.(B. Akman, Çev. Ed.) Ankara: Nobel.
- Uçar, M.(2014). *Bilişsel süreç yaklaşımına dayalı olarak hazırlanan cinsel önleme becerisi öğretim programının etkililiğinin incelenmesi*. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Uysal, A.D. (2014). Anne destekli, anne desteksiz sosyal beceri eğitimi alan ve almayan okul öncesi çocukların sosyal beceri düzeyleri ve benlik kavramlarının karşılaştırılması. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Uzamaz, F.(2000).*Sosyal beceri eğitiminin ergenlerin kişilerarası ilişki düzeylerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Adana.
- Uz Baş, A.(2010). Sınıf temelli bir sosyal beceri eğitimi programının ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin güvengenlik ve saldırganlık düzeyleri üzerindeki etkisi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi* 7(2), 731-747.<http://www.insanbilimleri.com> ,sayfasından erişilmiştir.

- Uzunkol, E. and Yel, S. (2016). Hayat bilgisi dersinde uygulanan değer eğitimi programının özsaygı, sosyal problem çözüme becerisi ve empati üzerine etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 41, 267-292.
- Verduyn, C.M., Lord, W ve Forrest, G.,C. (1990). Social Skills Training in Schools: An Evaluation Studdy. *Journal of Adolescence*, 13, 3-16.
- Whittenberg, T.,L.(1995). A copparison of the effect of self-control versus social skills training with socially anxious children, *Dissertation Abstracts International*, 55(7), 1884-A.
- Wiggins, J., D., Schatz, E.,L.,West, R., W.(1994). The Relationsship Of Self-Esteem To Grades, Achievement Scores And Other Factors Critical To School Success. *The School Counselor*, 41, 239-245.
- Wu, Y., J. and Smith, D, E (1997). Self- esteem of Taiwanese children. *Child Study Journal*, 27(1), 1-19.
- Yelpaze, İ. (2012). *Akran aracılığıyla anlatılan sosyal beceri eğitimi programının öğrencilerin saldırganlık düzeylerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Yıldırım, N.(2010). Kırsal bölgelerde öğrenim gören öğrencilere yönelik sosyal etkinlikler hakkında öğrenci, öğretmen ve öğrencilerin özsaygıları açısından değerlendirilmesi, *Elementary Education Online İlköğretim Online*, 9(3), 1080-1091.
- Yıldırım, S. ve İftar-Tekin (2002) Akranların sunduğu sabit bekleme süreli öğretim gelişimsel geriliği olan öğrencilere tanıtıcı levhaların öğretiminde etkili midir? *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakóltesi Özel Eğitim Dergisi*, 3(2), 67-84.
- Yılmaz, E., Yiğit, R. ve Kurt, E. (2012). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin genel benlik saygılarının öğrenci başarısı bazı değişkenler açısından incelenmesi, *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakóltesi Dergisi*, 14(1), 197-213.
- Yılmazel, G. ve Günay, O. (2012). Çorum ili Kargı ilçesinde öğrenim gören 12-17 yaşı arasındaki öğrencilerde özsaygı ve depresyon, *Sağlık Bilimleri Dergisi*, 21(1),20-29.

- Yukay, M .(2003). *İlköğretim 3. sınıf öğrencilerine yönelik sosyal beceri programının değerlendirilmesi*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yiğit, R. ve Yılmaz, H. (2011). İlköğretim II. Kademe öğrencilerinin sosyal Beceri düzeyleri ile benlik saygısı Arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31: 335-347.
- Yüksel, G. (1997). *Sosyal beceri eğitiminin üniversite öğrencilerinin sosyal beceri düzeyine etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yüksel, G. (2002). Üniversite Öğrencilerinin Utangaçlık Düzeylerini Etkileyen Faktörler .*Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi* , 22(3), 37-57.

EKLER

EK 1. Araştırma İzni

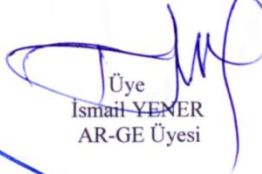
T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Kilis Milli Eğitim Müdürlüğü

ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME FORMU

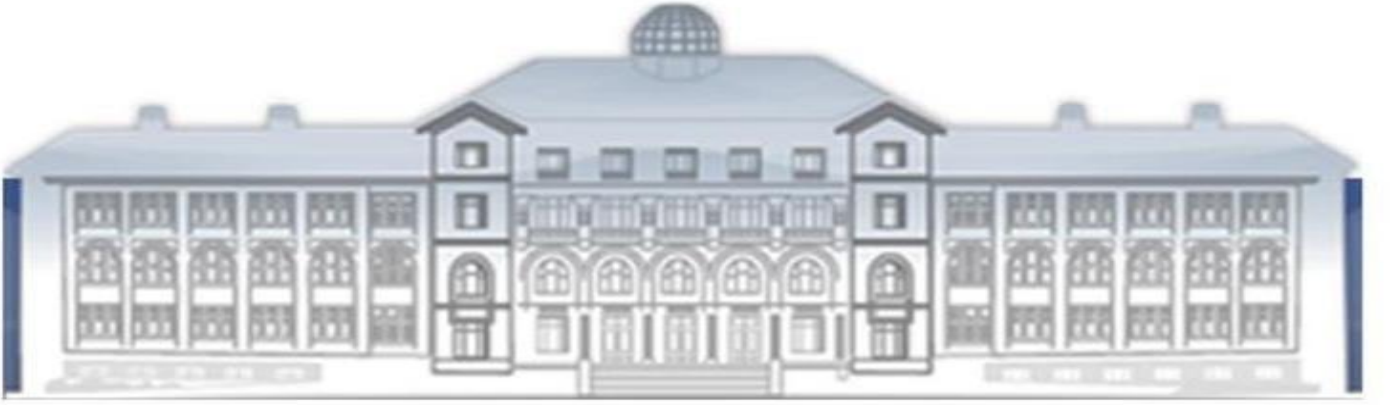
ARAŞTIRMA SAHİBİNİN	
Adı Soyadı	Havva BULUT
Kurumu / Üniversitesi	Gazi Üniversitesi
Araştırma yapılacak il	Kilis/Merkez
Araştırma yapılacak eğitim kurumu ve kademesi	Gazi İlkokulu 3. Sınıf öğrencileri
Araştırmanın konusu	“Sosyal Beceri Eğitiminin İlkokul 3. Sınıf Öğrencilerinin Özsaygı Düzeylerine Etkisi”
Üniversite / Kurum onayı	Var
Araştırma/proje/ödev/tez önerisi	Tez İçin Araştırma
Veri toplama araçları	Test
Görüş istenilecek Birim/Birimler	
KOMİSYON GÖRÜŞÜ	
Uygundur	
Komisyon kararı	Oybirliği
Muhalif üyenin Adı ve Soyadı: Yok	Gerekçesi

KOMİSYON


Üye
Hasan TURFANDA
AR-GE Üyesi


Üye
İsmail YENER
AR-GE Üyesi


01/09/2015
Komisyon Başkanı
Hanifi BAŞIBÜYÜK
Milli Eğitim Müdür Yardımcısı



GAZİ GELECEKTİR...