

**ANKARA ÜNİVERSİTESİ  
FEN BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**KÖY VE KENTTE YAŞAYAN İLKÖĞRETİM İKİNCİ  
KADEMEYE DEVAM EDEN ÇOCUKLARIN SOSYAL  
BECERİLERİNİN İNCELENMESİ**

**Nilay Lütfiye KOÇAK**

**EV EKONOMİSİ (ÇOCUK GELİŞİMİ VE EĞİTİMİ) ANA BİLİM DALI**

**ANKARA  
2012**

**Her hakkı saklıdır**

## ÖZET

Yüksek Lisans Tezi

### KÖY VE KENTTE YAŞAYAN İLKÖĞRETİM İKİNCİ KADEMEYE DEVAM EDEN ÇOCUKLARIN SOSYAL BECERİLERİNİN İNCELENMESİ

Nilay Lütfiye KOÇAK

ANKARA ÜNİVERSİTESİ

Fen Bilimleri Enstitüsü

Ev Ekonomisi (Çocuk Gelişimi ve Eğitimi) Ana Bilim Dalı

Danışman: Doç. Dr. Aynur BÜTÜN AYHAN

Bu araştırma, köy ve kentte yaşayan ilköğretim ikinci kademeye devam eden çocukların sosyal becerilerinde bazı değişkenlerin farklılık yaratıp yaratmadığının belirlenmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırma; Ankara ilinde Bala merkez ilçesine bağlı köylerde ilköğretim ikinci kademeye devam eden yüz elli köy çocuğu ile Ankara ili Mamak ilçesinde ilköğretim ikinci kademeye devam eden yüz elli çocuk olmak üzere toplam üç yüz çocuk üzerinde yürütülmüştür. Araştırmada çocukların sosyal becerilerini belirlemek amacıyla Matson vd. (1983) tarafından geliştirilen, Bacanlı ve Erdoğan (2003) tarafından geçerlilik ve güvenirlik çalışması yapılan “Matson Çocuklarda Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği” ile çocuklar ve aileleri ile ilgili bazı bilgileri elde etmek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, köyde yaşayan çocukların sosyal becerilerinde cinsiyetin, kardeş sayısının, anne yaşının, kardeş ile ilişki durumunun, sosyal etkinliklere katılma durumunun ve kitap okuma durumunun anlamlı farklılık yarattığı belirlenirken, yaş, sınıf düzeyi, doğum sırası, baba yaşının, anne-baba öğrenim düzeyinin, aile tipinin, algılanan anne-baba tutumunun, derslere etkin katılma durumunun ve bir sorunla karşılaştığında destek alma durumunun anlamlı farklılık yaratmadığı belirlenmiştir. Kentte yaşayan çocukların sosyal becerilerinde; yaşın, cinsiyetin, sınıf düzeyinin, kardeş sayısının, anne tutumunun, kardeş ile ilişki durumunun, sosyal etkinliklere katılma durumunun, kitap okuma durumunun, sınıf derslerine etkin katılma durumunun ve bir sorunla karşılaştığında destek alma durumunun anlamlı farklılık yarattığı belirlenirken, doğum sırasının, anne-baba yaşının, anne-baba öğrenim durumunun, aile tipinin, algılanan baba tutumunun anlamlı farklılık yaratmadığı belirlenmiştir.

**Ağustos 2012, 146 sayfa**

**Anahtar Kelimeler:** Sosyal beceri, çocuk, köy, kent, ilköğretim.

## **ABSTRACT**

### **A STUDY ON THE SOCIAL SKILLS OF RURAL AND URBAN PRIMARY SCHOOL CHILDREN**

**Nilay Lütfiye KOÇAK**

Ankara University  
Graduate School of Naturel and Applied Sciences  
Deparment of Home Economics (Child Development and Education)

Assoc. Prof. Dr. Aynur BÜTÜN AYHAN

This study aimed to examine to live in rural and the urban children who are going to secondary school to investigate their social skill. The study center of the town of Bala in Ankara and one hundred and fifty villages, the village primary school children, continuing the second stage Mamak district of Ankara province with the second level for elementary school children, including one hundred fifty continuing conducted on a total of three hundred children. To determine the social skills of children in the study Matson et al whose developed by 1983, individual success and validity and reliability study by Erdoğan and Bacanlı in 2003, "The Matson Evaluation of Social Skills Scale for Children" with the children and their families in order to obtain some information about researcher "Personal Information Form".In conclusion, the social skills of children living in the village of gender, number of siblings, maternal age, sibling relationship, the status of participation in social activities and reading books significant caused differences in determining the status, age, grade level, birth order, father age, education level of parents, family type of family, parental attitude, active participation in classes, and no significant difference in a situation were faced with a problem getting support. In social skills children living in the city, age, gender, grade level, number of siblings, maternal attitudes, sibling relationships, the status of participation in social activities, reading status, the status of classroom instruction, active participation and support from the state encounters a problem created by the determination of significant differences, birth order age of parents, parental educational status, family type, attitude of the father no significant difference was determined.

**Ağust 2012, 146 pages**

**Key Words:** Social skill, children, rural, urban, primary school

## TEŞEKKÜR

Çalışmalarımı yönlendiren, bilgi, öneri ve yardımlarını hiçbir zaman esirgemeyen, akademik anlamda yetişmem için daima değerli katkılarda bulunan danışman hocam Doç. Dr. Aynur BÜTÜN AYHAN’a (Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Çocuk Gelişimi Bölümü), sabır, anlayış ve fedakarlık gösteren ve maddi-manevi desteklerini her an hissettiğim canım anneme ve canım ablama en içten duygularıyla teşekkür ederim.

Nilay Lütfiye KOÇAK

Ankara, Ağustos 2012

## İÇİNDEKİLER

|                                                                              |     |
|------------------------------------------------------------------------------|-----|
| ÖZET.....                                                                    | i   |
| ABSTRACT .....                                                               | ii  |
| TEŞEKKÜR .....                                                               | iii |
| İÇİNDEKİLER .....                                                            | iv  |
| ÇİZELGELER DİZİNİ .....                                                      | vi  |
| 1. GİRİŞ .....                                                               | 1   |
| 2.KURAMSAL TEMELLER VE KAYNAK ÖZETLERİ .....                                 | 4   |
| 2.1 Sosyal Gelişimin Tanımı ve Önemi .....                                   | 4   |
| 2.1.1 Sosyal gelişim ile ilgili kavramlar .....                              | 6   |
| 2.1.2 Sosyal gelişimle ilgili kuramlar .....                                 | 8   |
| 2.2 Sosyal Becerinin Tanımı ve Önemi .....                                   | 17  |
| 2.2.1 Sosyal becerilerin sınıflandırılması .....                             | 20  |
| 2.2.2 Sosyal beceri boyutları.....                                           | 22  |
| 2.3 Çocuklarda Sosyal Beceriler .....                                        | 24  |
| 2.3.1 Çocuklarda sosyal beceriyi etkileyen etmenler .....                    | 24  |
| 2.3.2 Çocuklarda sosyal becerinin yaşlara göre gelişimi .....                | 35  |
| 2.4 Sosyal Beceri Yetersizlikleri .....                                      | 41  |
| 2.5 Sosyal Beceri Eğitimi .....                                              | 43  |
| 2.6 Sosyal Becerilerin Desteklenmesinde Kullanılan Yöntemler.....            | 47  |
| 2.7 Sosyal Becerilerin Değerlendirilmesi .....                               | 52  |
| 2.8 Kaynak Özetleri .....                                                    | 54  |
| 2.8.1 Sosyal beceriler ile ilgili Türkiye’de yapılmış araştırmalar .....     | 54  |
| 2.8.2 Sosyal beceriler ile ilgili Yurtdışında yapılmış araştırmalar .....    | 60  |
| 3. MATERYAL VE YÖNTEM .....                                                  | 67  |
| 3.1 Araştırma Modeli .....                                                   | 67  |
| 3.2 Araştırmanın Evreni ve Örneklemnin Seçimi .....                          | 67  |
| 3.3 Veri Toplama Araçları .....                                              | 69  |
| 3.3.1 Kişisel Bilgi Formu.....                                               | 69  |
| 3.3.2 Matson Çocuklarda Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği (MESSY) ..... | 70  |
| 3.4 Veri Toplama Yöntemi .....                                               | 71  |

|                                                         |            |
|---------------------------------------------------------|------------|
| <b>3.5 Verilerin Değerlendirilmesi ve Analizi .....</b> | <b>72</b>  |
| <b>3.5.1 Verilerin değerlendirilmesi.....</b>           | <b>72</b>  |
| <b>3.5.2 Verilerin analizi .....</b>                    | <b>73</b>  |
| <b>4. ARAŞTIRMA BULGULARI VE TARTIŞMA.....</b>          | <b>75</b>  |
| <b>5. SONUÇ VE ÖNERİLER.....</b>                        | <b>113</b> |
| <b>KAYNAKLAR.....</b>                                   | <b>117</b> |
| <b>EK 1 Kişisel Bilgi Formu .....</b>                   | <b>143</b> |
| <b>ÖZGEÇMİŞ.....</b>                                    | <b>146</b> |

## ÇİZELGELER DİZİNİ

|              |                                                                                                                                                           |    |
|--------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Çizelge 3.1  | Köyde ve kentte araştırmaya dahil edilen çocuklara ve ailelerine ilişkin demografik dağılımlar .....                                                      | 68 |
| Çizelge 3.2  | Kolmogorov - Smirnov testi- Basıklık ve Çarpıklık bulguları .....                                                                                         | 73 |
| Çizelge 4.1  | Köyde ve kentte yaşayan çocukların sosyal beceri puan ortalamaları, standart sapmaları ve Mann Whitney U testi sonuçları.....                             | 75 |
| Çizelge 4.2  | Köyde ve kentte yaşayan çocukların cinsiyete göre sosyal beceri puan ortalamaları, standart sapmaları ve Mann Whitney U testi sonuçları.....              | 77 |
| Çizelge 4.3  | Köyde ve kentte yaşayan çocukların yaşlarına göre sosyal beceri puan ortalamaları, standart sapmaları ve Kruskal Wallis testi sonuçları.....              | 80 |
| Çizelge 4.4  | Köyde ve kentte yaşayan çocukların sınıf düzeylerine göre sosyal beceri puan ortalamaları, standart sapmaları ve Kruskal Wallis testi sonuçları .....     | 82 |
| Çizelge 4.5  | Köyde ve kentte yaşayan çocukların kardeş sayısına göre sosyal beceri puan ortalamaları, standart sapmaları ve Mann Whitney U Testi sonuçları.....        | 83 |
| Çizelge 4.6  | Köyde ve kentte yaşayan çocukların doğum sırasına göre sosyal beceri puan ortalamaları, standart sapmaları ve Kruskal Wallis Testi sonuçları .....        | 86 |
| Çizelge 4.7  | Köyde ve kentte yaşayan çocukların annelerinin yaşlarına göre sosyal beceri puan ortalamaları, standart sapmaları ve Kruskal Wallis testi sonuçları.....  | 88 |
| Çizelge 4.8  | Köyde ve kentte yaşayan çocukların babalarının yaşlarına göre sosyal beceri puan ortalamaları, standart sapmaları ve Kruskal Wallis testi sonuçları ..... | 89 |
| Çizelge 4.9. | Köyde ve kentte yaşayan çocukların anne öğrenim düzeyine göre sosyal beceri puan ortalamaları, standart sapmaları ve Kruskal Wallis Testi sonuçları.....  | 90 |
| Çizelge 4.10 | Köyde ve kentte yaşayan çocukların baba öğrenim düzeyine göre sosyal beceri puan ortalamaları, standart sapmaları ve Kruskal Wallis Testi sonuçları.....  | 92 |

|              |                                                                                                                                                                                       |     |
|--------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Çizelge 4.11 | Köyde ve kentte yaşayan çocukların aile tipine göre sosyal beceri puan ortalamaları, standart sapmaları ve Mann Whitney U Testi sonuçları .....                                       | 94  |
| Çizelge 4.12 | Köyde ve kentte yaşayan çocukların algıladıkları anne tutumlarına göre sosyal beceri puan ortalamaları, standart sapmaları ve Kruskal Wallis Testi sonuçları.....                     | 95  |
| Çizelge 4.13 | Köyde ve kentte yaşayan çocukların algıladıkları baba tutumlarına göre sosyal beceri puan ortalamaları, standart sapmaları ve Kruskal Wallis Testi sonuçları.....                     | 99  |
| Çizelge 4.14 | Köy ve kentte yaşayan çocukların kardeş ile ilişkilerini değerlendirmelerine göre sosyal beceri puan ortalamaları, standart sapmaları ve Mann Whitney U Testi sonuçları.....          | 101 |
| Çizelge 4.15 | Köyde ve kentte yaşayan çocukların arkadaşlarıyla sosyal etkinliğe katılma durumuna göre sosyal beceri puan ortalamaları, standart sapmaları ve Mann Whitney U Testi sonuçları.....   | 103 |
| Çizelge 4.16 | Köyde ve kentte yaşayan çocukların kitap okuma durumlarına göre sosyal beceri puan ortalamaları, standart sapmaları ve Kruskal Wallis Testi sonuçları .....                           | 106 |
| Çizelge 4.17 | Köyde ve kentte yaşayan çocukların sınıfta derslere aktif şekilde katılma durumlarına göre sosyal beceri puan ortalamaları, standart sapmaları ve Kruskal Wallis Testi sonuçları..... | 108 |
| Çizelge 4.18 | Köyde ve kentte yaşayan çocukların bir sorunla karşılaştığında başvurduğu yola göre sosyal beceri puan ortalamaları, standart sapmaları ve Kruskal Wallis Testi sonuçları.....        | 110 |

## 1. GİRİŞ

İnsanlar, sosyal birer varlık olduğu için diğer insanlarla birlikte yaşamının gereği olarak birbirleriyle etkileşim kurmak ve topluma uyum sağlamak durumundadır. Topluma sağlıklı uyum sağlayabilmek için bireylerin birbirlerine duygularını, düşüncelerini, isteklerini iletebilmeleri önemlidir. Bazı bireyler için duygu düşünce ve isteklerini ifade etmek, sosyal ilişkiler başlatmak ve sürdürmek kolay olurken, bazı bireyler için başarılı sosyal ilişkiler kurmak ve devam ettirmede güçlükler olabilmektedir (Uzamaz 2000, Mcarthur 2002). Bireyin başkaları ile iyi ilişkiler kurabilmesi, toplumsal kurallara uyabilmesi için bir takım becerilere sahip olmaları gerektiği ve bu beceriler içinde sosyal becerilerin çok önemli olduğu vurgulanmaktadır (Uzamaz ve Güçray 2004). Bireyin içinde yaşadığı toplumun bir üyesi haline gelmesi, toplumun bir parçası olduğunun bilincine varması ve toplumsal sorumluluklarını yerine getirmesi bireyin toplumsal yaşamda gerekli olan sosyal becerileri kazanması ile mümkün olduğu belirtilmektedir (Wise vd. 1991, Gültekin ve Çubukçu 2006).

Sosyal beceriler, toplumla bütünleşmeyi sağlayan ve toplumsal hayata katılmayı kolaylaştıran, iletişim, akademik, kendini kontrol etme, uyum ve atılganlık gibi becerilerle, kişilerarası ilişkilerde sosyal bilgiyi alma, çözümleme ve uygun tepkilerde bulunma, hedefe yönelik ve sosyal bağlama göre değişen; hem gözlenebilen hem de gözlenemeyen bilişsel ve duysal öğeleri içeren ve öğrenilebilir davranışlardan oluşmaktadır (Sorias 1986, Yüksel 1998, Avcıoğlu 2005, Çetin vd. 2003). Yardım etme, yardım ya da bilgi isteme, teşekkür etme, özür dileme, bir konuda konuşma başlatabilme, sorulan sorulara yanıt verme, kurallara uyma, sırasını bekleme, işbirliği yapma, eleştiri kabul etme, yaptığı işe ilişkin geri bildirim isteme, kendini tanıtmaya gibi sosyal beceriler; bireyin topluma uyumunu, toplumla bütünleşmesini, yaşlıları ve diğer bireylerle iletişimini ve etkileşimini sağlamaktadır (Sucuoğlu ve Çiftci 2001).

Sosyal becerilerin çocuğun içinde yaşadığı ortam ve bu ortamın çocukta yarattığı etkiler açısından farklılık gösterdiği, sosyal becerilerinin kazanılmasında sosyal-kültürel çevre, sosyo-ekonomik düzey, anne-baba çocuk etkileşimi, anne-baba öğrenim düzeyi, cinsiyet, aile tipi, sosyo-ekonomik düzey, kardeş ilişkileri, arkadaşlık ilişkileri, okul ve

öğretmen ilişkileri ve kitle iletişim araçları gibi faktörlerin etkili olduğu vurgulanmaktadır.

Yaşamın belli bir döneminde öğrenilecek olan sosyal beceriler de kişinin sosyal olgunluğuna ve içinde yaşadığı topluma göre şekillenmektedir (Abbott ve Lewry 1992). Farklı toplumlarda çocukların öğrendiği davranışlar ve sosyal beceriler de farklı olmaktadır. Bireylerin yetenek, beceri ve davranışları üzerinde yaşadığı çevrenin de büyük rolü olduğu vurgulanmaktadır. Çevre kavramının insan davranışlarını etkileyen ve genetik olmayan bütün etmenleri içine almakta olduğu, iklim, arazi, coğrafi ve toplumsal koşulların insanların karakter ve mizacına yön verdiği (San 1985) köy ve kent ortamının bu açıdan fiziksel, sosyal ve eğitimsel açıdan farklılık gösterdiği belirtilmektedir. Her türlü yaşam biçiminde birey, o yaşam biçiminin gerektirdiği davranış ve becerileri öğrenmektedir (Tezcan 1994).

Köy ve kent özellikleri açısından kişilerin yaşamlarını ve davranışlarını farklı şekillerle etkileyebilmektedir. Köyde yaşayan bir ailenin çocuğunun toplumsallaşmasına etkisiyle kentte yaşayan bir ailenin çocuğuna etkisi farklı olmaktadır (Bağçeli 2008). Kent; insanları ve etkinlikleri bir düzene göre biçimlendiren, ekonomik, siyasal ve kültürel yaşamın öncüsü ve denetleyicisi konumunda olan bir merkez olarak, köy ise genellikle tarımla geçinen, toplumsal çevreden çok doğal çevreye yakın olan daha az sayıda haneden oluşan yerleşim birimleridir (Erdönmez 2005). Kent ortamında çocukluk döneminin daha uzun olduğu, ailelerin çocuklarının eğitimlerini sürdürme beklentilerinin yüksek olduğu, kız ve erkek çocuklarının eşit değer gördüğü, anne-baba desteğinin ve eğitim düzeyinin daha yüksek olduğu, köy ortamında ise çocukluk döneminin daha kısa sürdüğü, çocuklardan erken yaşlarda sorumluluk almalarının beklendiği, erkek çocuğa daha fazla önem verildiği ve anne babaların çocuklarını desteklemede daha yetersiz oldukları vurgulanmaktadır (Yıldırak 1990, Kagitçıbaşı ve Ataca 2005). Kent ortamında yetişen çocukların spor, sanat, kültür, eğitim vb. olanaklar açısından köy ortamında bulunan çocuklara göre avantajlı oldukları, köy ortamındaki çocukların erken yaşlarda sorumluluk almaya başlamalarından dolayı daha fazla sorumluluk sahibi oldukları, daha yakın ve samimi ilişkiler içinde bulundukları ifade edilmektedir (Arat 1989, Akbaş 2006, Yıldız 2007). Bu farklılıkların çocukların

yaşantılarını ve davranışlarını farklı şekillerde etkileyebileceği, çocukların sosyal gelişimleri ve kazandıkları sosyal beceriler arasında da farklılıklar yaratabileceği düşünölmektedir.

Köy ve kent ortamının fiziksel, sosyal ve eğitimsel açıdan farklılık göstermesi noktasından hareketle araştırmada, köy ve kentte yaşayan ilköğretim ikinci kademeye devam eden çocukların sosyal becerilerinin incelenmesi, sosyal becerilerinde etkili olabilecek etmenlerin belirlenmesi amaçlanmaktadır.

## **2.KURAMSAL TEMELLER VE KAYNAK ÖZETLERİ**

Kuramsal açıklamaların yer aldığı bu bölümde; sosyal gelişimin tanımı ve önemi, sosyal gelişim ile ilgili kuramlar, sosyal gelişimle ilgili kavramlar, sosyal becerinin tanımı ve önemi, sosyal becerilerin sınıflandırılması, sosyal becerin boyutları, sosyal beceri modelleri, çocuklarda sosyal beceriler, çocuklarda sosyal beceriyi etkileyen etmenler, çocuklarda sosyal becerinin gelişimi, sosyal beceri yetersizlikleri, sosyal becerilerin değerlendirilmesi, sosyal beceri eğitimi ve sosyal becerilere ilişkin yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırma özetlerine yer verilmiştir.

### **2.1 Sosyal Gelişimin Tanımı ve Önemi**

Sosyal gelişim, bireyin doğumundan yetişkin oluncaya kadar başka insanlarla olan ilişkilerinin ve onlara karşı geliştirdiği, ilgi duyduğu davranışların tümü olarak ifade edilmektedir (Yavuzer 2007, Ahmetoğlu 2009, Gander ve Gardiner 1995, Bee 2000). Sosyal gelişim süreci, bireyin içinde yaşadığı toplumsal uyaranlarına, grup yaşamının kural ve zorunluluklarına karşı duyarlılık geliştirmesi; bunun sonucunda da yaşadığı kültürde bulunan diğer kişilerle uyum içinde olma süreci olarak ifade edilmektedir (Yavuzer 2007, Karadağ 2008). Bu süreç içinde bireyler yaşamları boyunca bir grubun işlevsel üyeleri olmalarını sağlayan değerleri, davranışları ve inançları öğrenmektedir. Bireyin sağlıklı bir gelişim gösterebilmesi için fizyolojik ihtiyaçlarının karşılanması yanı sıra sosyal ihtiyaçlarının da karşılanması gerekmektedir. Bu yüzden sosyal yönden gelişimini tamamlamış, kendini gerçekleştirebilmiş, etrafında olanların farkında olan ve bunlara uyum gösteren bireyler, sağlıklı bireyler olarak ifade edilmektedir (Fazlıoğlu 2009). Bireyin sosyal uyarıcılara ve grup yaşantısına, toplumdaki yaptırımlara karşı duyarlı olabilmesi, içinde bulunduğu grupla ya da yaşadığı kültürdeki diğer bireylerle geçinebilmesi onlardan biri gibi davranabilmesi ve toplumsal beklentilere uygunluk gösteren kazanılmış davranış yeteneği sosyal gelişim olarak ifade edilmektedir (Anonim 2007, Yavuzer 2007).

Bir sistem olarak toplumun amacının toplumun yaşamasını sürekli kılmak olduğu ve toplumun yaşamasını sürdürecektir olan üyeleri yetiştirmek olduğu belirtilmektedir.

Toplulun etkin üyesi olmak için insanın yaşına göre sosyal gelişimini gerçekleştirilmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Baran 2011).

İnsanın içinde bulunduğı fiziksel ve sosyal çevreye uyum sağlayabilmesi sağlıklı, mutlu ve başarılı bir hayat sürebilmesi için oldukça önemlidir. Bu nedenle sosyal gelişim insan hayatında büyük bir önem taşımaktadır. Bebeklerin sosyal hayat içerisinde yer alan bütün davranış kalıplarını dünyaya gelişlerinin ilk gününden itibaren görerek, duyarak, davranışlarına yansıtarak kısacası yaşayarak öğrenmekte olduğu bilinmektedir. Örneğin İngilizce konuşulan bir toplumda, hiçbir bebek Türkçe konuşmaz ya da çatalla pilav yenen bir toplumda kaşıkla pilav yeme eğilimine rastlanmaz. Tüm bunların bireyin nasıl sosyalleştiğıyle ilgili olduğu vurgulanmaktadır (Marshall 1999).

Sosyal yönden gelişmiş bireyler, içinde yaşadığı toplumun normlarına ve beklentilerine uygun davranışlar göstererek, kendi gereksinimleri ve istekleri ile toplumun istekleri arasında dengeyi sağlayabilmektedir. Birlikte yaşadığı insanlarla yardımlaşmayı, paylaşmayı, işbirliği içinde çalışmayı başarır ve duygularını yaşadığı kültüre uygun biçimde ifade edebilir. Bu nedenle aile ve okul çevresinde çocuğun bedensel, duygusal ve zihinsel gelişimine olduğu kadar sosyal gelişimine de gereken önemin verilmesi gerekmektedir (Senemoğlu 2007).

Sosyal beceri düzeyi düşük olan bireylerin, günlük sorunlarla başa çıkmada ve kişilerarası ilişkileri sürdürmede yaşadıkları yetersizlik nedeniyle daha mutsuz olduklarını belirtmektedir. Sosyal becerisi yeterince gelişmemiş olan bireylerin akranları tarafından dışlanabildiğı, ihmal edilebildiğı ve yetişkinlerin ihmaliyle karşılaşabildikleri bilinmektedir. Sosyal becerilerden yoksun olan bireyler çoğunlukla evde, okulda, işte ve boş zamanlarında kişilerarası iletişimde zorluk yaşamaktadırlar. Bireylerin sağlıklı kişilerarası iletişim kurmalarını sağlamada, okul ve aile yaşantısında, sosyal becerilerin önemli bir etkisinin olduğu bilinmektedir. Sosyal beceriye sahip olmanın akranları tarafından kabul edilme, okula uyum sağlama, akademik açıdan başarı elde etme, benliğini olumlu algılama, olumlu kişilerarası ilişkiler geliştirme gibi yaşam doyumlarını olumlu yönde etkileyebilecek avantajlarının bulunduğu bilinmektedir (Gresham 1988).

Sosyal becerilerdeki yetersizliğin sonuçları ile ilgili olarak yapılan araştırmalar, düşük sosyal becerilerin, çocuklukta yaşanan zorluklar ve ileri yaşlarda yaşanabilecek uyumsuzluklarla ilişkili olduğunu ortaya çıkarmaktadır. Akran ilişkileri zayıf ve yetersiz olan çocukların, psikolojik, davranışsal ve sosyal alanlarda, yaşamlarının sonraki dönemlerinde rahatsızlık yaşama eğiliminde oldukları belirtilmektedir (Tse ve Bond 2004, Kozanoğlu 2006).

### 2.1.1 Sosyal gelişim ile ilgili kavramlar

Sosyal gelişim ile ilgili bazı temel kavramlar vardır. Bu kavramlar aşağıda kısaca açıklanmıştır.

**Benlik:** Çocuk dünyaya geldiği ilk aylarda bedeniyle dış dünyayı ayırt edememekte, çevreyi kendi bedeninin bir parçası olarak algılamaktadır. Zamanla kendi bedeninin sınırlarını öğrenip kendini tanımaya başlamaktadır. İlgili alanları arttıkça kendisinin duyguları, düşünceleri ve istekleri olan birey olduğunun farkına varmakta ve böylece benliğin ilk temelleri atılmış olmaktadır. Benlik kavramı, kişinin kendini algılamasına ve değerlendirmesine yönelik geliştirdiği yapı olarak adlandırılmakta ve kişinin kendini nasıl görüp, nasıl değerlendirdiğini, kendisini yeterli, özenli, başarılı ve değerli bulup bulmadığı gibi inançlarını ve kendisini kabul edip etmeme gibi tutumlarını ifade etmektedir (Aral vd. 2001, Yavuzer 2007). Sevgi, ilgi ve güven içinde yetişen bireyler olumlu benlik kavramı geliştirirken bu duygulardan yoksun olarak yetişen bireyler ise olumsuz benlik kavramı geliştirerek büyümektedir (Anonim 2007, Ahmetoğlu 2009, Fazlıoğlu 2009).

İnsanların ihtiyaçlarını karşılamak için kullandıkları değişik iletişim biçimleri onların davranış örüntüsünü oluşturur. Bu iletişim biçimlerinden birisi de ekingenliktir. Çekingenlik basitçe kendini az ifade edebilme veya hiç edememe, haklarını koruma ve savunmada, kendini olumlu ve olumsuz yönleriyle bilme ve kabul etmede güçlükler yaşamak olarak vurgulanmaktadır. Saldırgan davranışların olduğu kadar çekingen davranışlarında olumsuz yanları vardır. Çekingen olan birey, ihtiyaçlarını tam olarak karşılayamamakta ve bunun sonucu olarak, bu kişilerde psiko-sosyal ve fizyolojik doyumsuzluklar ortaya çıkmaktadır (Whirter ve Acar 2000).

**Sosyal Kaygı:** Özellikle sosyal ilişkilere dönük ya da sosyal ilişkilerde yaşanan bir kaygı türü olarak belirtilmektedir. Sosyal kaygı kişilerin sosyal durumlara girmekten duydukları kaygıyı ve bunun sonucunda meydana gelen aksaklıkları ifade etmektedir. Sosyal kaygının kaynağının yaşanan ya da yaşanacak olan toplumsal etkileşimler olduğu belirtilmektedir. Sosyal kaygısı yüksek olan kişilerin sosyal durumlardan kaçındıkları ifade edilmektedir (Leary ve Kowalski 1995, Kozanoğlu 2006). Sosyal kaygının ilerlemesi durumunda sosyal fobiye dönüşebileceği vurgulanmaktadır. Sosyal fobi, toplum içinde otururken, konuşurken ya da herhangi bir eylem yaparken kızarma, terleme, ellerin titremesi, kendini küçük düşürecek yanlış bir şey yapma korkusu olarak algılanmaktadır. Sosyal fobi yaşayan kişiler topluluk içine girmekten kaçınmakta, toplum huzurunda yeme, içme, konuşma, hareket etme vb çeşitli davranış biçimleri sergilerken rahatsız oldukları belirtilmektedir (Çilingir 2006, Bacanlı 2008, Akman ve Gülay 2009).

**Sosyal Olgunluk:** Bireyin içinde yaşadığı toplumun kurallarına uymada yaş düzeyine göre gösterdiği olgunluk sosyal olgunluk olarak tanımlanmaktadır. Sosyal olgunluk, bir kimsenin anlayış, duygu ve beceri gibi özellikler bakımından yaşına göre içinde yaşadığı toplumun yetişkin üyelerinin genellikle erişmiş oldukları düzeye gelmesi durumudur. Çocuğun sosyal olgunluk düzeyine ulaşması, öncelikle anne-babasıyla sağlıklı iletişimi ve etkileşimi sonucu, toplumun kültürel değerlerini öğrenmesi ile gerçekleşmektedir. Çocuğun çevresindeki kişilerle etkileşiminin artması ve kültürel yönden öğrenmesi gerekenleri öğrenmesi için fiziksel, duygusal, zihin ve dil yönünden büyümesi, gelişmesi ve olgunlaşması gerekir. Çocuk sağlıklı bir sosyalleşme sürecinde sosyal yönden olgunlaşmaktadır (Yavuzer 2007).

**Sosyalleşme-Sosyalleştirme:** Bireyin içinde bulunduğu toplumda geçerli olan kural ve değer yargılarını öğrenmesi, onlarla uyum içinde olmasına sosyalleşme denir. Sosyalleşme, bireyin toplumla bütünleşmesi anlamına gelen bir sosyal süreçtir. Bu süreç doğumdan sonra başlamakta ve yaşam boyu devam etmektedir. Ancak yaşamın ilk yıllarında kazanılan davranışlar sosyalleşme açısından oldukça önemlidir (Wortham 2006). Sosyalleşme öğrenme yoluyla gerçekleşmektedir. Çocuğun topluma ve sosyal yaşantılara karşı davranışları biçimi, başkaları ile nasıl geçineceği, geniş ölçüde yaşamın ilk yıllarındaki öğrenme deneyimlerine bağlıdır. Sosyalleştirmeyse bireye özellikle

çocuğa üyesi olduğu topluluğun ya da toplumun töre, gelenek ve kültürel değeriyle ölçülerini öğretme ve benimsetme işi olarak ifade edilmektedir (Anonim 2007, Akman ve Gülay 2009).

**Sosyal Yeterlik:** Bir kişinin sosyal ilişkileri yürütebilmesinde gerekli becerilerin kazanılmış olup olmadığını ifade etmektedir (Çetin vd. 2003). Sosyal yeterlilik; jest ve mimik kullanma, vücut dilini yorumlama, o an gelişen durumlar üzerinde sınıf içinde konuşma ve tartışmaya katılma gibi hem sözel hem de sözel olmayan davranışları içermektedir. Bu davranışları doğru olarak kullanma becerisi, bireylerin sosyal yeterlikleri belirlemektedir. Bireylerin sosyal bakımdan yeterli olabilmeleri için konuşmayı başlatma, başkalarına destek olma, uyum gösterme, etkileşimi devam ettirme ve istemediği bir şeyi yapmama gibi bireysel beceri ve etkinlikler göstermeleri gerekmektedir (Karakuş 2006, Akman ve Gülay 2009).

**Sosyal Beceri:** Sosyal beceriler, bireyin içinde bulunduğu toplumun sosyal normlarına ve kurallarına bağlı olan, bireylerin sosyal ortamlarda olumlu tepkiler vermelerini, olumsuz tepkilerden kaçınmalarını sağlayan beceriler olarak ifade edilmektedir. Birey için, başkalarının olumlu tepkiler vermesine yol açabilecek ve olumsuz tepkileri önleyebilecek becerilere sahip olmak önemlidir. Birey, başkaları ile etkileşimi mümkün kılacak sosyal açıdan kabul edilebilir olan davranışlara sahip olmak istemektedir. Bu beceriler sosyal becerilerdir (Wolffe ve Sacks 2000). Bu anlamda, bireyin başkalarından olumlu tepkiler getirecek ve olumsuz tepkilerin gelmesini önleyerek, başkalarıyla iletişimi mümkün kılan, sosyal açıdan kabul edilebilir çevrede etki bırakan, hedefe yönelik, sosyal içeriğe göre değişen, hem belirli gözlenebilir hem de gözlenemeyen bilişsel ve duyuşsal öğeleri içeren ve öğrenilebilir davranışlar olarak ifade edilmektedir (Kelly 1982, Akman vd. 2003, Akman ve Gülay 2009). Çeşitli etkileşimlerde bireyin hem kendisinin ve hem de diğer bireylerin duygu düşünce ve davranışlarını anlama ve o anlayışa uygun davranışlar gösterebilme olarak da tanımlanmaktadır.

### 2.1.2 Sosyal gelişimle ilgili kuramlar

Sosyal gelişim süreci psikoanalitik kuram, psikososyal kuram, sosyal bilişsel öğrenme kuramı, ekolojik sistem kuramı ve bağlanma kuramı ile açıklanmaya çalışılmıştır.

**Psikoanalitik Kuram:** İlk modern gelişim kuramını ortaya koyan Sigmund Freud psikoanalitik kuramın kurucusudur. Bu kurama göre, normal gelişimin sağlanması için, gelişimin her döneminde bireyin temel ihtiyaçlarının doyurulması gerekmektedir. Eğer temel ihtiyaçlar karşılanmazsa kişilik gelişimi engellenmektedir. Freud, kişilik gelişimini çeşitli dönemlerle açıklamıştır. Her dönem belli kritik gelişimi kapsamaktadır. Bir dönemdeki ihtiyaçlar karşılanmadığı takdirde o döneme aşırı bağımlılık meydana gelmekte; sonraki aşamada meydana gelecek kişilik gelişimini engellemektedir (Gander ve Gardiner 1995). Freud’a göre ilk dönemlerde ihtiyaçların karşılanması engellenen birey, daha ileri yaşlarda bu ihtiyaçlarla ilgili olarak normal olmayan bazı davranış biçimleri göstermektedir. Çocukların ana- baba ve öğretmenleriyle etkileşimlerinin niteliği, onların ihtiyaçlarını karşılamalarına ve gelişim dönemlerini sağlıklı olarak atlattıklarına yardım etmektedir (Akyol 2004).

Freud’un psikoanalitik kuramı psikoseksüel gelişimi her biri yeni bir sosyalleşme sorunuyla nitelenen beş temel döneme ayırmaktadır. Bu dönemler aşağıda kısaca açıklanmaktadır (Akyol 2004, Senemoğlu 2007, Bacanlı 2008).

**Oral Dönem:** Bu dönem sıfır-bir yaş arasındaki bebeklik dönemini kapsamaktadır. Oral dönemde temel haz kaynağı emmedir. Emme, pasif ve bağımlı bir davranıştır. Freud’a göre, anne yerine geçen yetişkin tarafından çocuğun memeden erken kesilmesi, ya da aksine çok uzun süre emzirilmesi, onun bu döneme bağımlı olmasına neden olmaktadır. Emme ihtiyacı, daha sonraki yaşamında da sürmektedir. Örneğin; çocukların sinirli ya da gergin olduğunda tırnak yemeleri, Freud’un oral bağımlılık olarak tanımladığı durumun bir göstergesidir. Bu dönemde, çocuklar bakımlarının yapılmasından ve emmekten zevk alırlar; gerçekten de, başparmaklarını ya da ulaşabildikleri her şeyi ağızlarına koyarlar. Oral dönem bebeğin annesine en bağımlı olduğu ve onun bakımına en çok gereksinim duyduğu dönem olarak ifade edilmektedir (Gander ve Gardnier 1995, Geçtan 1999).

**Anal Dönem:** İkinci gelişim dönemi olan anal dönem, bir-üç yaşlarını kapsamaktadır. Bu dönem idrar ve dışkı çıkarma ile ilgilidir. Çocuk, bu dönemde kendini ve çevreyi kontrol etmeyi öğrenmektedir. Sinirli, hoşgörüsüz ve cezalandırma yoluyla tuvalet eğitimi veren anne-baba ya da bakıcılar, çocuğun bu döneme bağımlı kalmasına neden

olmaktadır. Bu durum, davranış bozukluklarına neden olabilmektedir. Bu tür davranışlardan bazıları; aşırı düzenlilik ya da aşırı dağınıklık olarak ifade edilmektedir (Sardoğan ve Karahan 2007, Geçtan 1999, Bacanlı 2008).

*Fallik Dönem:* Bu dönem yaklaşık olarak üç-altı yaşlar arasını kapsamaktadır. Çocuklar bu dönemde genital organlarından zevk aldıklarını fark ederler. Karşı cins ebeveyne açık olarak daha fazla sevgi gösterisinde bulunurlar. Bu dönemde anne-baba ya da onların yerine geçen yetişkinlerin, çocuklara sıcak ve sevgi dolu bir şekilde davranmalarının çok önemli olduğu vurgulanmaktadır. Çünkü çocuklar bu dönemde, yetişkinleri model alarak cinsiyet rollerini kazanmaya başlarlar. Erkek çocuk annesine yakın olmak ve babasını aradan çıkarmak, kız çocuk annesini uzaklaştırarak babasına yakınlaşmak ister. Çocuklar algılayabildikleri yetişkinlerin değer sistemlerini içselleştirmektedirler (Sardoğan ve Karahan 2007, Geçtan 1999, Bacanlı 2008).

*Gizil Dönem:* Altı-on iki yaşları arasındaki dönem gizil dönem adını almaktadır. Bu dönemde çocuk cinsiyetle ilgili konulardan hoşlanmaz ve kendini daha çok oyuna vermektedir. Çocuklar sevgi gösterilerini ev dışında arkadaşlarına yöneltmektedirler. İlkokul çağındaki çocuklar, cinsiyet rol kimliğine güçlü bir ilgi duymaya başlamaktadır. Bu dönem; ergenlik fırtınası öncesindeki durgunluk olarak görülmekte ve bu dönemde, kişilik gelişimi tamamlanmaya başlanmakta, toplumsal bağlantılar ve ilişkiler kurulmaktadır (Sardoğan ve Karahan 2007).

*Genital Dönem:* Bu dönem aşağı yukarı on iki yaştan sonra başlamaktadır. Hızlı fiziksel gelişme ve buluşa erme ile içsel cinsel dürtüler artmaktadır (Geçtan 1999). Bu dönemde enerji tekrar genital organlara odaklanır. Çocuk cinsel organları ile duyguları arasında bağ olduğunu fark etmeye başlar. Ergen yetişkinlerle ilişkilerini düzenlemek ve çatışmaları çözümlmek gereksinimi duyar. Fırtınalı ve karşı cinsle romantik ilişkilerin başladığı bir dönemdir. Kişilik çocuk kişiliğinden yetişkin kişiliğine dönüşür. (Senemoğlu 2007, Aral vd 2001). Karşı cinsle ilginin yanı sıra, toplumsallaşma, grup etkinliklerine katılma, meslek seçimine ilişkin tasarılar ve yuva kurma isteği belirir. Kişi, giderek, zevk arayan özsever çocuktan gerçeklere yönelik toplumsal yetişkine dönüşmektedir (Bee 2000). Bu dönemin amacı; çocuğun anne-babasına olan

bağımlılığından koparak, aile dışındaki karşı cinsle olgun ilişkiler kurabilmeyi öğrenmesidir (Ross ve Gauvain 2008).

***Psikososyal Kuram:*** Bireyin, kişilik gelişiminin yaşam boyunca devam ettiğini savunan Erikson'a göre yine birey uygun çevresel şartlar ortaya çıktığında daha önceki yaşantılara bağlı olmaksızın sağlıklı dönemler geçirebilmektedir (Selçuk 2007). Erikson, bireylerin sekiz dönem içerisinde psiko-sosyal gelişimi tamamlandığını ifade etmektedir. Bu gelişim dönemlerinin özelliği her dönem de birisi olumlu diğeri ise olumsuz olan iki özellikten hangisinin birey tarafından kazanılıp kazanılmadığıdır. Bu dönemler, güvene karşı güvensizlik, özerkliğe karşı utanç ve şüphe, girişimciliğe karşı suçluluk duygusu, çalışkanlığa karşı yetersizlik duygusu, kimlik kazanmaya karşı kimlik karmaşası, yakınlığa karşı yalıtılmışlık (yalnızlık), üretkenliğe karşı verimsizlik (durgunluk) ve benlik bütünlüğüne karşı umutsuzluk olarak ifade edilmektedir (Gander ve Gardiner 1995).

***Temel Güvene Karşı Güvensizlik (0-18 ay):*** Erikson, bireyin psikolojik olarak sağlıklı olması için temel olan birçok ön koşul içerisinde “temel güven duygusu” olduğunu ifade etmektedir. Ona göre temel güven duygusu, yaşamın ilk yıllarındaki deneyimlerden çıkarılan, dünya ve diğer insanlara yönelik yaygın olan, diğer kişilerin bireyle ilgili olumlu duyguları olduğu, onlara inanabileceği, güvenilebileceği, yardım alabileceği, diğer kişilere bağlanabileceği gibi olumlu duygu ve düşüncelerin temelini oluşturan tutumlardır. “Güven” kavramı, bireyin kendisine olan güven duygusu olduğu gibi, diğer insanlara olan temel güven duygusunu da ifade etmektedir. Güvensizlik ise diğer kişilere karşı olumlu duygu ve düşünceler geliştirmeyi engeller ya da sınırlar. Bu temel yapı bireyde uyumsuz ve normal dışı davranışların kaynağı olarak kabul edilmektedir. Doğumdan sonraki ilk bir yıl içinde, bebekler anne-babalarıyla ilişkilerinin sonucu ya temel güven duygusu kazanır ya da güvensizlik geliştirmektedir. Erikson'a göre temel güven; yaşamsal bir kişiliğin ve bir kimlik duygusunun temel yapısı olarak ifade edilmektedir (Arı ve Seçer 2004, Selçuk 2007, Ahmetoğlu 2009).

***Özerkliğe Karşı Utanç ve Şüphe (18 ay-3 yaş):*** Bu dönemde çocuğunun kas sistemindeki gelişimin etkisi altında kaldığı bilinmektedir. Çocuklar özellikle bu dönemde psiko-motor hareketlerindeki kontrol ve öz-yeterliliği denemek ve bundan haz almak istemekte

aynı zamanda bağımsızlık kazanmak için çaba göstermektedir. Bağımsızlık çocuğun hareketlerini ve vücudunu kontrol etmesi olarak değerlendirilmektedir. Bu dönemi başarıyla atlatan çocukların yeterli duygusunu, kendine güveni, ayrıca öz değerlerini kazanmış oldukları ifade edilmektedir. Bu yeterliliği yerine getiremeyen veya engellenen çocukların bağımlılık duyguları yanında utanma ve kendi değerliliklerine yönelik şüpheyi yaşadıkları bilinmektedir (Ahmetoğlu 2009).

*Girişimciliğe Karşı Suçluluk Duygusu (3-6 yaş):* Erikson'a göre bu dönemde; çocuklar giderek daha çok özgür bir şekilde çevrede hareket etmeyi öğrenmekte ve bu yüzden kendisi için daha geniş ve limitsiz bir şekilde amaçlarını gerçekleştirebilecekleri bir alan kurmaya çalışmaktadır (Corey 2008). Çocukların düşüncelerinde ve hayal gücünde bir artma gözlenmektedir. Bu dönemde yakın ve uzak çevredeki yetişkin rolleri fark edilmeye ve yetişkinlerin dünyasına yönelik her ayrıntı büyük bir merakla soruşturulmaya başlanır. Değişik rolleri tanıyan ve özdeşim yapan çocuk, yalnızca düşleri ve oyunlarında kendini bu rollere sokmakla kalmaz, gerçek yaşamda da özendiği rolleri oynama denemelerine girişmektedir. Tüm bu rol denemelerinden çocuğun çıkardığı özellik "girişim" duygusudur. Çocuklardaki bu girişimci duygunun ebeveynler tarafından desteklenmesi, çocukların koşmaları, atlamaları, oynamaları ve fırlatmaları için fırsatlar ve ortamların hazırlanması gerektiği belirtilmektedir (Ahmetoğlu 2009).

*Çalışkanlığa Karşı Aşağılık Duygusu (6-12 yaş):* Erikson, çocuğun bu dönemde istekli bir şekilde ve çabucak öğrenme konusunda hiçbir zaman olmadığı kadar hazır olduğunu ifade etmektedir. Çocuk bu dönemde diğer çocukları bir şeyler yapmaya zorlamak ya da kızdırmak yerine, planlı ve yapıcı bir paylaşım duygusu içerisinde onlarla birlikte bir şeyler yapmaya eğilimlidir. Bu yaşta çocuk pek çok kültürde okul eğitimine başlamaktadır (Burger 2006) Bir önceki dönemdeki enerji tamamen öğrenme ve yapmaya yönelmektedir. Daha çok yetişkinlere yönelik olarak geliştirilen taklit ve kıyaslama bu dönemde akranlara yönelmeye başlamaktadır (Gander ve Gandiner 1995). Çocuk akranları arasında en iyisi olmak için çalışma duygusu geliştirmekte, doyurulmaz merak ve enerjilerini okuldaki akranları ve sosyal çevresini tanıma ve bu ilişkilerde başarılı olma amacıyla kullanmaktadır. Bedensel gelişimi bir önceki döneme göre yavaşlamakta, sosyal ve cinsel roller daha belirgin bir şekilde algılanmaya başlamaktadır. Bu dönemde çocuk ya çalışkan olma duygusunu kazanacak ya da yaptığı

şeyler yeterince ödüllendirilmediği veya engellendiği için bu duyguyu kazanamayacaktır. Başarısız olduğu her deneyimden sonra yetersizlik, aşağılık duyguları geliştirecektir. Çocuk çalışkanlık duygusunu yaparak, yaşayarak, ödüllendirilerek, onaylanarak geliştirir. Erikson kişinin ileriki hayatındaki çalışkanlığı ve çalışmaya karşı geliştirdiği tutumların bu dönemde oluştuğunu ve beslendiğini belirtmektedir (Akman ve Gülay 2009).

*Kimlik Kazanmaya Karşı Kimlik Karmaşası (12-21 yaş):* Ergenlik dönemi, çocukluk ve yetişkinlik dönemi arasındaki, belirgin ve bilinçli bir evreyi ifade etmektedir. İlköğretim döneminin sonlarında ergenler, cinsel olgunlaşma ilgili fizyolojik değişimler ve önündeki yetişkin rollerindeki belirsizlik ile uğraşmak durumunda kalmaktadırlar. Ergenlerin, günlük hayattaki ideal örneklerle, daha önceki dönemlerde sahip olduğu beceriler ve rolleri arasında nasıl bir bağlantı kuracağı sorusunu sıklıkla düşündükleri bir dönem olarak vurgulanmaktadır (Teodorol vd. 2005). Genç bireyin bir erişkin olarak yaşama hazır olduğunu duyumsayabilmesi için kimlik duygusunun yeterince oturmuş olması gerektiği belirtilmektedir. Bu yüzden özellikle ergenlik dönemlerinin sonuna yaklaşmış bireylerde kimlik duygusunu yeterince oturtamamış olmanın bir sorun oluşturduğu vurgulanmaktadır. Ergenin ne olduğuna ve ne yapmak istediğine karar vermede yaşadığı zorluk da onu kimlik karmaşasına götürdüğü belirtilmektedir (Bacanlı 2008).

***Sosyal Bilişsel Öğrenme Kuramı:*** Sosyal-Bilişsel Öğrenme Kuramı'nı ileri süren Albert Bandura, öğrenmeyi sosyal bir ortam içinde değerlendirmekte ve öğrenmenin; başkalarını gözleme yoluyla oluştuğunu savunmaktadır. “Gözleyerek öğrenme” ya da “model alarak öğrenme” denen özel bir ayırtetme öğrenmesini savunan Albert Bandura, insanların doğasında biyolojik sınırlılıklar içinde, çeşitli şekillerle doğrudan ya da dolaylı olarak başkalarının yaşantılarından yararlanarak şekillendirilebilecek geniş bir potansiyelin olduğunu düşünmektedir. Diğer bir ifadeyle, çocukların davranışlarına yön veren duyuşsal özellikleri, bilişsel yeterlilikleri ve devinsel becerilerin önemli bir bölümünü, yetişkinlerin davranışlarını gözleyerek edindiğini savunmaktadır. Buna göre çocuk, gözlediği modelin ödüllendirilen davranışlarını taklit yoluyla tekrar etmekte, cezalandırılan davranışları ise elemektedir. Ancak, bir modelin davranışlarının örnek alınması, onun sahip olduğu saygınlık, statü ve güçle doğru orantılı olduğunu ifade

etmektedir. Çocuklar, ahlaki akıl yürütme stratejilerini eleştirel ve çok boyutlu düşünme yetisini ve duygularını yansıtmaya becerisini de sosyal ilişkiler içinde edinmektedirler. Bu durum, anne-babaların ve öğretmenlerin birbirleriyle uyumlu ve tutarlı liderlik davranışları göstermelerini gerekli kılmaktadır (Koç 2002, Altıntaş ve Gültekin 2005, Burger 2006, Yeşilyaprak 2006).

Sosyal-bilişsel kurama göre; öğrenme olgusu daha geniş bir çerçeve içinde ve daha çok sosyalleşme süreci açısından değerlendirilmektedir. Model almada, çocuk çevrede kendisi için uygun model seçmekte, modelin davranışlarını tekrar etmekte ve çevreden gelen pekiştireçler doğrultusunda davranış kalıcı hale gelmektedir. Sosyalleşme süreci içinde bir toplumun üyelerine, toplumsal açıdan kabul gören davranışlar, cinsiyet rolleri öğretilmektedir. Birey de sosyalleştikçe dış ödül ve ceza sistemlerine bağımlı kalmadan kendi iç denetim örüntülerini geliştirmekte ve kendi davranış kalıplarını oluştururken gözlemlediği modelleri esas almaktadır. Bilişsel ve çevresel faktörler yanında öz yeterlilik gibi özelliklerin de bireyin performansını etkilediği ileri sürülmektedir (Onur 1999, Adams 2001). Genel olarak bakıldığında, sosyal bilişsel öğrenme modeli etkili sosyal bilişsel stratejileri öğretmek çocukların sosyal davranışlarını iyileştirmeyi amaçlamakta, çocuklara sosyal davranışları denemek için olanaklar sağlamak ve sosyal içerikli davranışlar sunmaktadır (Choi 2000).

**Ekolojik Sistem Kuramı:** Ekolojik yaklaşımın temelinde, büyüyen insan organizması ile onun yakın çevresi arasındaki ilerleyen uygunluğa ve bu ilişkinin daha geniş fiziksel ve toplumsal çevrelerdeki daha uzak bölgelerden çıkan güçlerce aktarılma biçimine gösterilen ilgi yer almaktadır. İnsan gelişiminin ekolojisi, bireyi; toplum içindeki gelişimini biyolojik, psikolojik ve toplumsal bilimlerin disiplinleri arasındaki buluşma noktasında ifade etmektedir (Akman ve Gülay 2009, Muss 1996). Bronfenbrenner'in ortaya koyduğu kuramda, çocuğun çevresinin önemi vurgulanarak bu çevreye daha çok dikkat çekilmektedir. Gelişime sosyo-kültürel bir bakış açısından değerlendiren kuramda; küçük sistem, orta sistem, dış sistem, büyük sistem ve tarihsel sistem olmak üzere beş ekolojik sistem bulunmaktadır. Sistemler birbirleriyle etkileşim halindedir. Aynı zamanda sistemdeki her öğenin, insan davranışı üzerinde doğrudan ve dolaylı etkilere sahip olduğu ifade edilmektedir (Akman ve Gülay 2009).

Kuramda küçük sistem kişisel yaşamı temsil etmekte, bireyin ailesini, akranlarını, okulunu, komşularını ve bu öğelerle yüz yüze etkileşimlerini içermektedir. Sistemdeki bireysellik, ortamı yapılandıran aktif bir roldedir (Akman ve Gülay 2009). Ayrıca küçük sistemin, özel, fiziksel ve maddi nitelikler taşıyan belirli bir etkinlikler ortamında birey tarafından tanınan bir etkinlikler, roller ve kişilerarası ilişkiler örüntüsü olduğu vurgulanmaktadır. Aile ortamı ve okul bu sistem içinde yer almaktadır (Muss 1996).

Orta sistem, küçük sistem ile dış sistem arasında geçen ilişkileri içermektedir. Bu ilişkiler, aile deneyimleri ile okul deneyimleri arasındaki, okul deneyimi ile iş deneyimi ve aile deneyimleri ile akran deneyimleri arasındaki ilişkiler olabilir. Örnek olarak ailesi tarafından reddedilmiş çocuk, öğretmeni ile olumlu ilişkiler geliştirmekte zorlanabilir. Birçok gelişimci de çocuğun gelişimi ile ilgili en sağlıklı yargılara çocuğun (aile, arkadaş ve okul çevreleri gibi) farklı çevrelerde gözlenmesi sonucu ulaşabileceğini belirtmektedirler (Akman ve Gülay 2009).

Dış sistem, bireyselliğin aktif rol oynamadığı sosyal ortamlardaki deneyimlerin bireyi nasıl etkilediğini açıklamaktadır. Örneğin iş yaşamındaki deneyimler ve koşullar ailenin diğer üyelerini dolaylı olarak etkileyebilmektedir (Akman ve Gülay 2009). Babanın ya da annenin iş ortamı, anne-babanın arkadaş çevresi, okulun yönetim kurulu vb. bir bireyin dış sistem öğelerine örnektir (Muss 1996).

Büyük sistem, kültür içinde yer alan bireysel davranışları, tutumları içermektedir. Kültür ve kuşaklar boyu taşınan davranış örneklerini (gelenek, örf, adetler, değerler, kanunlar gibi) içinde barındırmakta olduğu vurgulanmaktadır (Akman ve Gülay 2009). Örneğin 12-18 yaşındaki bireylerin davranış örneklerinin her birinde tuttuğu yer, ergenlik karşısındaki bütün kültürün algısını tanımlamakta ve bu algı da makrosistemin parçasını oluşturmaktadır (Muss 1996).

Tarihsel sistem, çevresel olayların ve sosyo-tarihsel koşulların yaşam boyunca geçirdiği dönüşümlerin örneklerini içermektedir. Örneğin, boşanmanın çocuk üzerindeki etkilerini inceleyen araştırmalara göre, boşanmanın çocuk üzerindeki olumsuz etkilerinin birinci yılın sonunda zirveye çıkmakta olduğu ve erkek çocukların kızlara göre bu durumdan daha olumsuz biçimde etkilenmekte olduğunu göstermektedir. Diğer

bir örnek ise sosyo-kültürel koşullar içerisinde kız çocuklarının 20-30 yıl öncesine kıyasla günümüz de eğitime devam etme, meslek sahibi olma konularında daha fazla desteklenmeleridir. Bu örnekler tarihsel sürecin çocuğun yaşamını destekleyebileceği görüşünü desteklemektedir (Akman ve Gülay 2009).

Ekolojik sisteme göre, aile, okul, arkadaş grubu, köy vb. topluluklar değişik derecelerde kişinin yaşamını ve kendi aralarında birbirlerini etkileyen sayısız ekolojik hücreler olarak ifade edilmektedir. Bir çocuğun ilkokulda okumayı öğrenme becerisi, ona bunu öğretme biçimine bağlı olabildiği gibi, okulla aile arasındaki ilişki türüne de bağlı olabilmektedir (Muss 1996). Ekolojik sistem kuramında, her sistem birbirinin içinde yer almakta ve hepsi birlikte büyük sistemi oluşturmaktadır. Tabakalı yaklaşım, toplumsal yapının çeşitli boyutlarıyla ortaya konulması açısından önem taşımaktadır. Toplumdaki tüm sistemler karşılıklı etkileşim halindedir. Ayrıca tüm sistemlerin bireyler üzerinde farklı nitelikte etkileri bulunmaktadır. Bireyin davranışlarının, tüm sistemlerin etkisi altında kaldığı belirtilmektedir (Akman ve Gülay 2009).

**Bağlanma Kuramı:** Bağlanma kuramının savunucusu Bowlby, bağlanmanın ve kaybolmanın çocuğun annesi olan yakın ilişkisinin doğal bir sonucu olduğunu, etkili bağlanmanın anne ile çocuk arasındaki ilişkiye bağlı olarak geliştiğini ileri sürmektedir (Bowlby 1999, Olcay ve Sayar 2006). Bağlanma kuramında psikoanalitik kuramın birçok izleri bulunmaktadır. Bowlby'nin psikoanalizde en çok eleştirdiği yön, düşlem ve iç yaşam üzerinde odaklaşırken çocuğun gerçek yaşam deneyimlerini çok az önemsemesidir (Güngör 1993). Bağlanma kuramına göre, bireyin kurduğu ilk ilişki, yeni doğana bakım veren anne ya da annenin yerini alabilecek temel bakım veren bir diğer bakıcıyla gerçekleşmektedir. Bu ilişkinin, bebeğin kendini güvende hissetmesi, ihtiyaçlarının giderilmesi, duygusal yakınlık görme beklentilerinin karşılanması gibi olumlu bir süreçte ilerlemesi durumunda, bebeğin bakıcısıyla kurduğu ilişki sonucunda kendini sevmeye ve onaylanmaya layık görerek önemli olduğunu hissetmekte ve aynı zamanda karşındakileri ve dünyayı da güvenilir ve olumlu bir yer olarak algılamaktadır (Bowlby 1999). Bu yönleri ile psikoanalitik gelenekten ayrılan Bowlby bağlanma kuramını geliştirmiştir. Ona göre, bağlanma, insan için hayati bir işlemdir, çünkü sadece bireyin hayatta kalmasını sağlamaz, aynı zamanda bireyin tüm yaşamı boyunca uyumlu bir şekilde gelişmesini sağlamaktadır (Richters ve Waters 1991).

Bowlby' nin geliştirdiği, “Bağlanma Teorisi”, bağlanmanın genelde ilk iki sene içinde dört genel evrede geliştiğini açıklamaktadır (Diehl vd. 1998, Akman ve Gülay 2009).

*I. Evre* (doğum-ilk altı hafta); Yaşamın ilk haftalarında bebekler kendilerine bakan kişiyle yemek ve bakım gibi temel ihtiyaçlar açısında yakın temas içerisinde olmaktadırlar. Tanımadıkları bir kişi ile kaldıklarında üzüntü duymadan, bu kişiye kendilerine bakan kişiden ayırt edememekte oldukları ifade edilmektedir.

*II. Evre* (altı hafta-sekiz ay); Bu evrede bebekler tanıdıklarına ve yabancılara farklı davranmaya başlamakta ve altı-yedi aylıkken, tanımadıkları nesne ve insanlar ile karşılaştıklarında “tedbir” aldıkları bu gibi durumlarda annelerine yakınlaşmaya çalıştıkları belirtilmektedir.

*III. Evre* (altı-sekiz ay – on sekiz-yirmi dört ay); çocuklar anneleri veya ona bakan kişiler odadan çıktığında “ayrılık korkusu” duymaktadır. Bu korku, ocuk ve bağlandığı kişi ile arasındaki fiziksel ve duygusal ilişkiyi düzenlemektedir. Bağlanma ocuğa “güven” duygusunu yaşattığı için annesi onun için güvenilir bir ortam olmaktadır.

*IV. Evre* (on sekiz-yirmi dört ay ve sonrası); ocuk hareketlendiğinde ve annesinden uzak uzun sreler geçirmeye başladığında bağlanma ilişkisini sağlamak ikisinin görevidir. Bu evre birkaç yıl sürmektedir. Bağlanma ilişkisi çocuğa temel yeterlilik ve öz-yeterlilik sağlayan ve çocuğun sosyal-duygusal ve bilişsel ilgi alanında daha sonraki gelişimsel görevin çözünürlüğünü hazırladığı sosyal-duygusal bir görev olarak vurgulanmaktadır. Güvenli bağlanma şekli geliştiren çocukların, etrafı daha rahat keşfedecekleri ve böylece yeterlilik ve özerkliklerini geliştirecekleri vurgulanmaktadır (Crain 1992).

## **2.2 Sosyal Becerinin Tanımı ve nemi**

Hızla ilerleyen teknolojik gelişmeler, toplumsal yaşamı çok değişik alanlarda etkilemektedir. Bu gelişmeler ve değişim süreci içerisinde, kişilerarası ilişkiler ve bu ilişkilerin biçimleri de değişmektedir. İnsanların çevresiyle iletişim kurma ve bu iletişimi devam ettirme çabası içerisinde olduğu görülmektedir. Sosyal ilişkiler kurarak

insan çevresiyle etkileşim içinde bulunur. Bu etkileşim sürecinde sağlıklı ilişkiler kurabilmenin ancak yeterli sosyal becerileri kazanmakla gerçekleşebileceği ifade edilmektedir. Sosyal beceriler, kişilerin başkaları ile olumlu etkileşimleri başlatmaları ve sürdürmeleri için önemli davranış elemanları olarak belirtilmektedir. İçinde bulunulan sosyal ortama uygun davranma becerisi olarak tanımlanan sosyal beceriler, kişiler arası ilişkilerin kurulmasında ve sosyal amaçların gerçekleştirilmesinde çok önemli rol oynamaktadır. Bu becerilerin, kişinin olumlu ya da olumsuz duygularını uygun bir şekilde anlatabilmesini, kişisel haklarını savunabilmesini, gerektiğinde başkalarından yardım isteyebilmesini, kendisine uygun olmayan istekleri geri çevirebilmesini de kolaylaştırdığı bilinmektedir (Caldarella ve Merrel 2007, Yüksel 2004). Sosyal beceriler, bireyin sosyal ortamlarda olumlu sosyal sonuçlar elde etmesini sağlayan, kişilerarası ilişkilerde sosyal bilgiyi alma, çözümleme ve uygun tepkilerde bulunma, hedefe yönelik ve sosyal bağlama göre değişen, hem gözlenebilen hem de gözlenemeyen bilişsel ve duyuşsal öğeleri içeren öğrenilebilir davranışlar olarak ifade edilmekte ve sosyal becerilerin özellikleri şu şekilde sıralanmaktadır;

- Sosyal beceriler öğrenme yolu ile kazanılır.
- Sosyal beceri belirli sözel ve sözsüz davranışlardan oluşur.
- Sosyal beceri etkin ve uygun tepkileri, örnek alınan davranışları içerir.
- Sosyal beceri çevreden gelen olumlu tepkilerin artmasını sağlayarak, var olan becerilerin pekişmesine olanak tanır.
- Sosyal beceri çevrenin özelliklerinden etkilenir.
- Sosyal başarıdaki yetersizlikler belirlenebilir olduğu için duruma uygun eğitim programları hazırlanabilir (Elliot ve Busse 1991, Çetin vd. 2003, Özabacı 2006).

Sosyal beceriler, sırasını bekleme, başkalarına hizmet verme, başkalarını incitmeden hakkını arayabilme, başka insanların duygularını dikkate alarak sevinç ve kızgınlıklarını ifade edebilme, isteklerini erteleyebilme gibi eğitim programında yer alan sosyal-duygusal amaçlar çerçevesinde bireylere kazandırılması gereken davranış kalıplarıdır (Kathryn ve Whitted 2011).

Sosyal beceri tanımlarının çoğunda çeşitli öğeler bulunmaktadır. Bu öğeler:

- Başkalarından olumlu tepkiler getirecek ve olumsuz tepkilerin gelmesini engelleyecek, başkalarıyla etkileşimi olanaklı kılacak, sosyal olarak kabul edilebilir olan öğrenilmiş davranışlar,
- Çevrede etki bırakan, hedefe yönelik davranışlar,
- Duruma özgü ve sosyal içeriğe göre değişen davranışlar,
- Hem belirli gözlenebilir davranışlar, hem de gözlenemeyen bilişsel ve duygusal ögeler içeren davranışlar olarak ifade edilmektedir (Çubukçu ve Gültekin 2006).

Sosyal beceriler, diğer insanlarla iletişim kurmayı kolaylaştırıcı olduğundan bireylerin yaşamlarında önemli role sahiptirler. Gelişim dönemi özelliklerine göre birey başkalarıyla geçinme ve iyi ilişkiler kurma amacıyla sosyal becerilere ihtiyaç duymaktadır. Sosyal beceriler, akranlar tarafından kabul edilmenin sağlanmasında, arkadaşlık ilişkilerinin kurulmasında ve akranları tarafından düşük düzeyde kabul gören bireylerin ilişkilerinin iyileştirilmesinde önemlidir. Sosyal beceri, bireyin çevresindeki diğer bireylerle sorun yaratmadan olumlu ilişkiler kurmasını, sorun yaşadığın da da toplumca onaylanan yollarla çözümleyebilmesini, sosyal uyumsuzluğun beraberinde de disiplin olaylarının ortadan kalkmasını sağlamaktadır (Aral vd 2000, Spence 2003).

Sosyal becerilerde yetersizliği olan çocuklar desteklenmediği ve bu yetersizlikle baş edebilecekleri becerileri öğrenmediği zaman, uzun dönemde sosyal yetersizliklerle karşılaşabilmekte ve uyum sorunları yaşayabilmektedirler. Ayrıca sosyal beceri yetersizliğinden dolayı sağlıklı iletişim kuramamakta, kişilik ve davranış problemleri sergileyebilmektedirler. Aile bireyleriyle iletişimlerinde, kardeş ilişkilerinde yalnız kalabilmekte, toplum tarafından kabul görmeyen bireyler olabilmektedirler. Benzer şekilde, sosyal becerilerden yoksun çocuklar akranları tarafından reddedilmekte ve ileriki yıllarda yaşıtlarına göre daha fazla sosyal-duygusal sorun yaşamaktalar. Yine çevresine karşı güven duygusu geliştiremeyen çocuklar, öğretim çağında arkadaşlık kurmakta, beraber oyun oynamakta zorluk çekmekte ve dersle ilgili konulara daha az ilgi duymaktadırlar. (Knight ve Huges 1995, McClelland vd. 2000, Akman vd. 2003). Bu noktada, sosyal beceri kapsamındaki beceri ve davranışların belirlenmesinin önemli olduğu ve beceri yetersizliğinin ya da eksikliğinin fark edilmesinde yol gösterici olduğu söylenebilmektedir. Sosyal beceriler bireyin diğer bireylerle olumlu ilişkiler kurmasını sağlamakla birlikte, ihtiyaçlarını karşılamasına ve amaçlarına ulaşmasına da yardımcı

olmaktadır. Böylece toplumsal uyumun başarılı bir biçimde sürebilmesi için bireyin kendisinden farklı olan insanlara saygı gösterme, insanların kendisine benzemesini beklememe, duygu ve düşüncelerini insanlarla paylaşma, insanlara karşı kabul ve onay tepkileri verme gibi olumlu ve işlevsel becerileri günlük yaşamda uygulama açısından önem kazanmaktadır (Christoff vd. 1985, Cartledge ve Milburn 1995, Goodwin 1999).

### **2.2.1 Sosyal becerilerin sınıflandırılması**

Sosyal beceriler, bireyin sosyal ortamlarda olumlu sonuçlar elde etmesini sağlayan öğrenilmiş davranışlardır. Bireyin çevresi ile etkileşimini kolaylaştıran, sosyal kabulünü arttıran sosyal beceriler şu şekilde sınıflandırılmaktadır:

***Akranlarla ilişki becerileri:*** Arkadaşlarını takdir etme, ihtiyaç duyduğu zaman arkadaşlarından yardım isteme onlara yardım etme, oyuna ve etkileşime arkadaşlarını davet etme, arkadaşlarıyla konuşma ve tartışmalara katılma, arkadaşlarının haklarını savunma, arkadaşlarının duygularına duyarlı olma, arkadaşlarıyla yaptığı çalışmalarda liderlik rolü üstlenme, kolaylıkla arkadaşlık kurma, espri anlayışına sahip olma vb. arkadaşlık ilişkilerini olumlu yönde geliştiren sosyal becerilerdir (Calderelle ve Merrell 1997).

***Kendini kontrol etme becerileri:*** Kızgınlığını kontrol etme, problem ortaya çıktığında serinkanlı olma, kurallara uyma, sınırlarını kabul etme, uygun düşmeyen durumlarda başkalarıyla uzlaşma, iyi eleştiriler alma, başkalarının eleştirilerini kabul etme vb kendini kontrol etme becerileri arasında yer almaktadır (Calderelle ve Merrell 1997, Ryan 2008).

***Akademik beceriler:*** Bağımsız olarak çalışma, bağımsız olarak görevini başarma, öğretmenin yönergelerini dinleme ve gerçekleştirme, serbest zamanlarını uygun bir şekilde kullanma, ihtiyaç duyduğunda uygun bir şekilde yardım isteme gibi bireylerin başarılı olmalarını sağlayan sosyal becerilerdir (Curtis 1991, Calderelle ve Merrell 1997, Kamaraj 2004).

**Uyma becerileri:** Talimatlara uyma, kuralları takip etme, materyalleri, oyuncaklarını ve kendisine ait olan diğer şeyleri paylaşma, ödevini bitirme, diğer sorumluluklarını yerine getirme, yapıcı eleştiriye uygun şekilde tepkide bulunma vb. davranışlar yer almaktadır (Curtis 1991, Calderelle ve Merell 1997, Kamaraj 2004).

**Atılgnlık becerileri:** Başkalarıyla konuşmak için girişimde bulunmak, oyun oynamak için arkadaşlarını davet etmek, kendisi için güzel şeyler yapma ve söyleme, aşına olmadığı kuralları sorma, karşı cins ile rahat olma, yeni insanlara kendini tanıtmak, duygularını ifade etme, çalışmalara ve gruba uygun bir şekilde katılma gibi sosyal beceriler yer almaktadır (Calderelle ve Merell 1997, Çetin vd. 2003, Seven 2008).

Sosyal beceriler Akkök 2003 tarafından altı grupta ifade edilmektedir;

- ❖ **İlişkiyi Başlatma ve Sürdürme Becerileri:** Dinleme, konuşmayı başlatma sürdürme, teşekkür etme, kendini takdim etme, iltifat etme, yardım isteme, özür dileme, yönerge verme, ikna etme becerilerini kapsar.
- ❖ **Grupla Bir İş Yürütme Becerileri:** Başkalarının görüşlerini anlamaya çalışma, sorumluluk alma, şikayeti iletme becerilerinden oluşur.
- ❖ **Duygulara Yönelik Beceriler:** Kendi duygularını anlama, duygularını ifade etme, başkalarının duygularını anlama, karşı tarafın kızgınlığı ile baş etme, olumlu duygularını ifade etme, korku ile baş etme becerilerinden meydana gelir.
- ❖ **Saldırgan Davranışlarla Baş Etmeye Yönelik Beceriler:** İzin isteme, paylaşma, diğerlerine yardım etme, kızgınlığa uygun ifade etme ya da kontrol etme becerilerinden oluşur.
- ❖ **Stres Durumlarıyla Başa Çıkma Becerileri:** Başarısız olunan durumla baş etme, grup baskısıyla baş etme, yalnız bırakılma ile baş etme becerilerini kapsar.
- ❖ **Problem Çözme ve Plan Yapma Becerileri:** Çevreden bilgi toplama, amaç oluşturma, işe yoğunlaşma becerilerinden oluşur.

Sözel ya da sözel olmayan becerilere (sesin tonu, mimik, vücut duruşu, kullanılan sözcükler gibi) karşılık gelen tanımlamaların çoğunluğu olumlu sosyal davranışlarla

sonuçlanmaktadır. Sözel ve sözel olmayan beceriler, akranlık/arkadaşlık becerileri (selamlama, dinleme, soru sorma ve sorulara cevap verme, etkileşimi başlatma, devam ettirme ve sonlandırma vb.) başa çıkma becerileri (yönerge ve rolleri izleme, yardım etme, akran baskısına cevap verme, alay etme ve olumsuz geri bildirim, kızgınlığı açıklama vb.) problem çözme/karar verme becerileri (problemi tanımlama, amaç belirleme, alternatif oluşturma ve seçme, verilen kararı uygulama vb.) örnek olarak verilmektedir (Elliot ve Gresham 1993).

Sosyal becerilerin; kişiler arası davranışlar, benlikle ilgili davranışlar, akran kabulü ve iletişim becerilerini içerdiği belirtilmektedir. Kişiler arası davranışlar; arkadaş edinme, kendini tanıma, katılma, yardım için bir şeyler isteme, güzel sözler söyleme ve özür dileme gibi sosyal ilişkileri içermektedir. Benlikle ilgili davranışlar ise; sosyal ortamları değerlendirme, kendine özgü becerileri ayırma ve etkili olanları seçme, günlük stresle başa çıkma, başkalarının duygularını anlama ve kızgınlığın kontrol edilmesi becerilerini içermektedir. Akran kabulü; bilgi alma ve verme, bir etkinliğe katılma ve diğer insanların duygularını anlamayı içermektedir. İletişim becerileri de; iyi bir dinleyici olma, sohbet etme, konuşmayı sürdürme, geri bildirim verme becerilerini içermektedir (Elksin ve Elksin 1998).

### **2.2.2 Sosyal beceri boyutları**

Sosyal beceri kavramı çok boyutlu bir kavram olarak ele alınmakta ve sosyal becerinin altı alt boyutu olduğu ileri sürülmektedir. Bunlar; duygusal ifade, duygusal duyarlılık, duygusal kontrol, sosyal ifade, sosyal duyarlılık ve sosyal kontrol boyutu olarak ifade edilmektedir (Saygılı 2000, Çetin vd. 2003).

***Duyuşsal Anlatımcılık:*** Duyuşsal anlatımcılık bireyin sözel olmayan iletişim becerilerini, özellikle duyuşsal mesajları gönderme becerilerini ölçmektedir. Hem bireyin hissettiği duygusal durumları spontan ve uygun bir şekilde ifade etme yeteneğini hem de kişiler arası yönelime ilişkin durum ve tutumları sözel olmayan bir şekilde ifade etme yeteneğini yansıtmaktadır (Özabacı 2006). Kendi duygusal durumlarını iletebilme yetenekleri olduğundan başkalarını da duygusal olarak etkileyerek

cesaretlendirebilmektedirler. Ancak, bu beceri boyutu iyi olan bireylerin duygusal kontrollerinin yetersiz olabildiği bilinmektedir (Anonim 2007).

**Duyuşsal Duyarlık:** Duyuşsal duyarlık başkalarının sözel olmayan iletişimlerini özellikle duygu durumlarını alma ve yorumlama becerilerini ifade etmektedir. Duyuşsal yönden duyarlı bireyler, başka bireylerin duyuşsal imalarını doğru ve tam olarak yorumlamaktadır. Duyuşsal duyarlılık düzeyi yüksek olan bireyler, başkalarının sözel olmayan duygusal ipuçlarını gözlemlemede duyarlı ve dikkatli olabilmekte, duygusal mesajı hızlı ve etkili bir şekilde çözümleyebildiklerinden başkalarının duygusal durumlarından daha çok etkilenebilmekte ve onların duygu durumlarını aynı hislerle yaşayabilmektedirler (Çetin vd. 2003,Özabacı 2006, Anonim 2007, Sümer 2008).

**Duyuşsal Kontrol:** Duyuşsal kontrol bireylerin duyuşsal ve sözel olmayan tepkilerini düzenleme ve kontrol becerileri olarak ifade edilmektedir. Duygusal kontrol düzeyi yüksek olan bireyler, iyi bir duygusal oyuncu gibidirler. Hissettikleri duygusal durumları maskelemek için birbiri ile zıt duygusal durumları kullanabilmektedirler. Örneğin; üzüntülerini gizlemek için yapmacık, neşeli bir yüz ifadesine bürünebilirler ya da şaka yapıldığında hiçbir şeyleri yokmuş gibi uygun bir şekilde gülebilirler (Özabacı 2006, Anonim 2007, Sümer 2008).

**Sosyal Anlatımcılık:** Sosyal anlatımcılık sözel anlatımcılığı ve bireylerin birbirleriyle sosyal iletişim kurma ve iletişime katılma becerileri olarak ifade edilmektedir. Sosyal anlatımcı birey, cana yakın, sosyal ya da herhangi bir konuda sohbeti başlatma ve yönlendirme becerilerine sahip olmaktadır. Sosyal anlatımcılık becerisi iyi olan bireyler, başkaları ile konuşmayı başlatma ve yönlendirme yeteneğine sahip olduklarından duygularını dışı vuran ve dost canlısı bir görünüm sergilemektedir (Anonim 2007).

**Sosyal Duyarlık:** Sosyal duyarlık başkalarının sözel iletişimlerini yorumlama becerileri olarak ifade edilmektedir. Sosyal duyarlılığı yüksek olan bireyler, sosyal davranışlarını sergilerken sosyal normlara özen göstermekte ve ortama uygun hareket etme bilincinde oldukları vurgulanmaktadır. Ayrıca, sosyal duyarlık sözel mesajı anlama, çözümleme, yorumlama yeteneği ve uygun sosyal davranışı düzenleyen normlara ilişkin genel bilgi anlamına da gelmektedir. Sosyal duyarlılığı yüksek olan bireyler başkalarına karşı

ilgilidir aynı zamanda iyi bir izleyici ve dinleyicidirler. Sosyal norm ve kurallara ilişkin bilgileri olduğundan kendi davranışlarının başkalarının davranışları ile uygunluğu ile aşırı bir şekilde ilgilenebilirler (Yüksel 1998, Çilingir 2006).

**Sosyal Kontrol:** Sosyal kontrol sosyal rol oynama ve bireyin sosyal olarak kendini ortaya koyma becerileri olarak tanımlanmaktadır. Sosyal kontrol becerisi gelişmiş bireyler, herhangi bir sosyal durumda ortama uygun hareket eden, kendinden emin ve sosyal durumlara kolayca ayak uydurabilen bireylerdir. Sosyal beceriye sahip olmakla bireyin bazı avantajlar elde edecekleri belirtilmektedir (Çilingir 2006). Bu avantajlar; akranları tarafından kabul görme, önemli diğer insanların değerlendirmesi, akademik açıdan başarı, benlik kavramı ve okula uyum avantajlarıdır (Kılıç 2005).

## **2.3 Çocuklarda Sosyal Beceriler**

Çocukların sosyal becerilerinin gelişimi, onların çevreleri ile kurdukları ilişkiler içerisinde yaşlarına ve gelişim düzeylerine göre çeşitlenmekte ve gelişmektedir. Çocukların ilk ilişkileri anneleri, bakımlarını üstlenen yetişkinler ve diğer aile üyeleri ile sınırlıyken, daha sonraki ilişkileri içerisinde akran, arkadaş ve öğretmenlerinin yer aldığı vurgulanmaktadır (Seven 2008).

Çocuklar, yaşamın çok erken dönemlerinden itibaren çevreleriyle, ilişki kurmaya başlarlar ve bu ilişkilerle beraber çocuğun sosyal gelişim süreci şekillenir. Çocuklarda gözlenen sosyal davranışlar ve bununla bağlantılı olarak gelişen sosyal beceriler, yaşamın ilerlemesiyle beraber artmakta ve karmaşıklmaktadır (Yavuzer 2007, Hamamcı ve Duy 2007).

### **2.3.1 Çocuklarda sosyal beceriyi etkileyen etmenler**

Çocuklarda sosyal beceriyi etkileyen etmenler incelendiğinde çocuğun içinde yaşadığı ortam ve bu ortamın çocukta yarattığı etkiler bu anlamda büyük önem taşımaktadır. Çocuğun sosyal becerilerinin gelişimi sosyal-kültürel çevre, sosyo-ekonomik düzey, anne-baba çocuk etkileşimi, anne-baba öğrenim düzeyi, cinsiyet, aile tipi, kardeş

ilişkileri, arkadaşlık ilişkileri, okul ve öğretmen ilişkileri ve kitle iletişim araçları gibi faktörlerden etkilenmektedir (Özabacı 2006).

**Sosyal- Kültürel Çevre:** insanları belirli amaçlar doğrultusunda bir araya getiren, toplumsal kurum ve ilişkilerin meydana getirildiği, büyüklük ve niteliği ne olursa olsun her toplumun yarattığı kendine özgü kültürü içeren çevre sosyo-kültürel çevre olarak tanımlanmaktadır. Sosyal ve kültürel çevre, çocukların davranışlarının şekillenmesinde önemli bir yere sahiptir. Günlük yaşantısı içinde çocuk, her an hem çevresiyle, hem de kendisiyle sürekli etkileşim halindedir. Çocuklar bu tür etkileşimlerde bulunurken; içinde yaşadıkları kırsal ya da kentsel çevreye göre kendilerine özgü duygu, düşünce ve davranış özellikleri göstermektedirler. Kent; insanları ve etkinlikleri bir düzene göre biçimlendiren, ekonomik, siyasal ve kültürel yaşamın öncüsü ve denetleyicisi konumunda olan bir merkez olarak, köy ise genellikle tarımla geçinen, toplumsal çevreden çok doğal çevreye yakın olan daha az sayıda haneden oluşan yerleşim birimleridir (Erdönmez 2005). Kırsal çevredeki aileler tarım ve hayvancılıkla uğraşan ve bunu değişen ölçülerde de olsa, kendi tüketimi için kullanan ailelerin olduğu çevre, kentsel çevrenin ve bu ailede yetişen çocuklarının ailesinin ise, tarımdan kopmuş işçi, bürokrat ya da küçük ve büyük serbest meslek ailelerinin yaşadığı çevre olarak ifade edilmektedir (Ozankaya 1984).

Köysel, kırsal ya da geleneksel ailede gelir tek elde toplanır ve ailede iş bölümü esastır. Aile, üyelerinin her türlü eğitiminden (mesleki ve dinsel vb.) sorumludur. Kırsal aileler de ailenin üyelerini koruması, onlara barınak ve yiyecek sağlaması gerekmektedir. Aileye bağlılık esastır (Kongar 1972). Çocukların bakımı, eğitim ve sorumlulukları annenin görevidir. Genellikle kız çocukların eğitime erkek çocuklardan daha az önem verilmektedir (Arat 1989). Hatta bazı bölgelerde kız çocuklar erken yaşta evlendirilerek bir çeşit yatırım sermayesi olarak görülmektedir. Kırsal kültürde çocuk yetişkin rolüne erken girmektedir. Örneğin; anne tarlada çalışırken evin işlerini yapmak, küçük kardeşlerine bakmak, kız çocuğunun günlük uğraşları arasındadır. Buna karşılık erkek çocuklar, hayvanların otlatılması, tarlada yetişkinlere yardım vb. görev alırlar. Köyde iki yönde eğitim verilir. Birincisi köyün genel psikolojisini gençlere aşlamak, ikincisi ise aile mesleğinin ve köyün ekonomisinin ayakta durmasını sağlayan eğitimidir (Akyüz 1989). Köyde ailelerin kendi yararları ve yaşlılık güvenlikleri için çocuk yetiştirdikleri

vurgulanmaktadır. Çocuk büyüyüp bir yetişkin olduğunda artık aile büyüklerinin çocuğa ihtiyacı olur duruma gelmektedir (Kağıtçıbaşı ve Ataca 2005). Kız ve erkek çocuklardan farklı beklentilerin olması ve onlardan beklenen farklı cinsiyet rolleri onların sosyalleşmesinde de farklılıklara neden olmaktadır. Erkek çocuktan daha çok şey beklendiğinden, ona daha çok değer verilir ve üstüne düşülür. Çünkü erkek çocuk kırsal ortamda çoğu zaman ana-babanın tek yaşlılık güvencesi olmasının yanı sıra, ailesine sosyal beğeni ve saygınlık sağlamaktadır (Kağıtçıbaşı 1998). Bu yüzden genellikle ana-babalar erkek çocuklarının daha iddiacı, dediğini yaptıran, öfkeli hatta saldırgan davranışlar göstermesini isteyebilir. Kız çocuklarının ise daha uyumlu, itaatkâr ve yumuşak olmalarını, gözleri önünden ayrılmamalarını ve çevrenin beklentilerine göre davranmalarını isterler (Tezcan 1994). Köy ve kent özellikleri açısından kişilerin yaşamlarını ve davranışlarını farklı şekillerle etkileyebilmektedir. Köyde yaşayan bir ailenin çocuğunun toplumsallaşmasına etkisiyle kentte yaşayan bir ailenin çocuğuna etkisi farklı olmaktadır (Bağçeli 2008).

Kent ortamında çocukluk döneminin daha uzun olduğu, ailelerin çocuklarının eğitimlerini sürdürme beklentilerinin yüksek olduğu, kız ve erkek çocuklarının eşit değer gördüğü, anne-baba desteğinin ve eğitim düzeyinin daha yüksek olduğu, köy ortamında ise çocukluk döneminin daha kısa sürdüğü, çocuklardan erken yaşlarda sorumluluk almalarının beklendiği, erkek çocuğa daha fazla önem verildiği ve anne babaların çocuklarını desteklemede daha yetersiz oldukları vurgulanmaktadır (Yıldırak 1990, Kağıtçıbaşı ve Ataca 2005). Kent ortamında yetişen çocukların spor, sanat, kültür, eğitim vb. olanaklar açısından köy ortamında bulunan çocuklara göre avantajlı oldukları, köy ortamındaki çocukların erken yaşlarda sorumluluk almaya başlamalarından dolayı daha fazla sorumluluk sahibi oldukları, daha yakın ve samimi ilişkiler içinde bulundukları ifade edilmektedir (Arat 1989, Akbaş 2006, Yıldız 2007). Bu farklılıkların çocukların yaşantılarını ve davranışlarını farklı şekillerde etkileyebileceği, çocukların sosyal gelişimleri ve kazandıkları sosyal beceriler arasında da farklılıklar yaratabileceği düşünülmektedir (Ozankaya 1984, Kağıtçıbaşı ve Ataca 2005).

**Sosyo-ekonomik düzey:** Sosyo-ekonomik düzeyin çocukların sosyal becerileri üzerinde etkili olabileceği düşünülmektedir. Sosyo-ekonomik düzeyin sosyal beceriler üzerinde

etkisini inceleyen araştırmalar da; alt sosyo-ekonomik düzeyde olan çocukların orta ve üst sosyo-ekonomik düzeydeki çocuklara göre yüksek oranda duygusal ve davranışsal problemler yaşadıkları ortaya çıkmıştır (McLoyd 1998). Ramsey (1998) tarafından yapılan araştırmada ise; sosyo-ekonomik düzeyin çocukların sosyal becerileri kullanma biçimleriyle ilgili olabileceği öne sürölmüştür. Bu iddiaya göre alt sosyo-ekonomik düzeydeki çocukların problem çözme becerilerinde orta sosyo-ekonomik düzeydeki çocuklara göre daha hırçın ve saldırgan davrandıklarını ortaya konulmuştur. Buna ek olarak Ramsey (1998), düşük gelirli ailelerden gelen çocukların daha az sözel iletişim becerilerini kullandıkları bulgusuna varmıştır. McLoyd (1998) da ekonomik yönden sınıf farklılıklarının dışa yönelik problem davranışlarında okul öncesinden ilköğretime doğru artış gösterdiği sonucuna varmıştır. Bu araştırmadaki ebeveyn ve öğretmen görüşlerine göre ekonomik yönden sınıf farklılığının; itaatsizlik, saldırganlık, düşünmeden davranma ve diğerkleriyle bir araya gelmede güçlükler, düşünmeden davranma gibi davranışları etkilediğini göstermiştir. Altı-yedi yaş grubu için yapılan bir araştırmada ise sosyo-ekonomik düzeyle sosyal beceri arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur (Seven 2008).

**Aile:** Ailenin; çocuğın tüm gelişimin dönemlerinde önemli bir yere sahip olduğu belirtilmektedir. Aile ahlak, sosyal, kültürel değerlerin verildiği çocuğın gelişen kişiliğinin dengeye oturabilmesi için gerekli olan şefkat ve güvenin sağlandığı bir ortam olduğu ifade edilmektedir (Oprea 1998). Çocuklar gelişim dönemlerinde özellikle anne ve babasını model alarak birtakım becerilere sahip olmaktadır. Çocuğın yetiştirilme ortamıyla çocuğın sosyal becerileri arasında güçlü bir bağ olduğu belirtilmektedir. Cinsiyet, ailenin genişliği, sosyo-ekonomik düzey, ebeveynin çalışma ve öğrenim durumu, doğum sırası vb demografik özelliklerin, çocukların sosyal becerilerine etki eden önemli faktörler olduğu vurgulanmaktadır (Ülgen 1983, Campell 2002). Anne-babanın öğrenim düzeyleri pek çok araştırmaya göre çocukların sosyal beceri veya sosyal davranış değerlendirmesine etki etmektedir (Cousins vd. 1993, Fox vd.1995). Bu araştırmaların sonuçları, öğrenim düzeyinin yüksekliğiyle sosyal becerilerin değerlendirilmesi arasında ilişki olduğunu göstermektedir (Hoglund vd. 2004). Bu bulgular, öğrenim düzeyi lise ve üstü olan ebeveyn veya bakıcıların baktıkları çocukların diğerkilerine göre daha az disiplin problemleri yaşadıklarını ve daha az

davranışsal problemler sergilediklerini ortaya çıkarmıştır. Bunlara zıt olarak, bazı çalışmalarda sosyal beceri gelişimi ile eğitim durumu arasında hiçbir anlamlı ilişki görülmediği ifade edilmiştir (Pettit vd. 1991, Fletcher vd. 1995, Seven 2008). Değişik çalışmalar, ebeveynin çalışma durumunun sosyal davranış problemleri üzerinde etkisi olduğunu göstermektedir. Yapılan araştırmalara göre, işsiz veya yarım gün çalışan annelerin çocuklarının sosyal becerilerinin sürekli çalışanlardan daha az desteklendiğini, çalışma durumunun çocukların sosyal beceri ve sosyal beceri düzeylerini çok az etkilediği veya hiç etkilemediğini göstermektedir (McLyod 1998).

**Cinsiyet:** Kız ve erkek çocukların, kendi cinsiyetlerindeki yetişkinleri model aldıkları ifade edilmekte ve anne-babaların kız çocukları ile iletişim kurarken daha fazla sözel ifade ve sözel uyaranları kullandıkları, erkek çocukları ile iletişim kurarken ise daha az sözel iletişim kurdukları ve daha çok davranışa dayalı iletişim kurdukları vurgulanmaktadır (Eser 2007). Genellikle kız ve erkek çocuklar yetiştirilirken kültürümüzde kız çocuklarının daha narin, kibar, saygın, kırılgan ve de hassas yetiştirildiği, erkek çocuklarına göre daha az değer verildiği, daha bağımlı bir şekilde yetiştirildiği erkek çocukların daha çok ataerkil yapıya göre yetiştirildiği vurgulanmaktadır. Cinsiyet faktörünün sosyal becerilere etkisi konusunda pek çok araştırma yapılmıştır. Jamyang vd. (2004), tarafından çocukların sosyal becerileri hakkında yapılan araştırmada kızların erkeklerden farklı olarak sosyal becerileri daha sık gösterdikleri ortaya çıkmıştır. Erkeklerin ise kızlara göre daha sık problem davranışları sergiledikleri görülmüştür (Maccoby 2000). Bir başka araştırma da, işbirliği becerisi olarak kız ve erkekler arasında anlamlı bir farklılık bulunamamasına rağmen, toplam sosyal beceri puanlarına bakıldığında kızların erkeklerden daha yüksek puanlara sahip oldukları görülmüştür. Anne-babaların çocuklarıyla ilişkilerinin sosyal beceri üzerindeki etkilerini saptamayı amaçlayan araştırmalara bakıldığında, ebeveynlerin çocuklarını yetiştirirken çocuklarının cinsiyetine yönelik olumlu-olumsuz tutumlar göstermeleri, çocuklarının sosyal becerilerinde o oranda etkiye sebep olduğu belirtilmektedir. Bu yönde Updegraff vd. (2001) tarafından yapılan bir araştırmada, annelerin kız çocuklarıyla etkileşimde babalardan daha çok akran yönelimli etkinliklere yöneldikleri saptanmıştır. Annelerin çocuklarının akran ilişkilerine ilişkin daha fazla bilgiye sahip oldukları kaydedilmiştir. Erkek çocukların yetiştirme tarzından dolayı

duygusal olgunluklarının daha düşük olduğunu belirtmektedir (Mercurio 2003). Diğer bir çalışmada, annelerin çocuklarını eğitirken çocuklarının olumsuz duygularını kontrol etmeyi öğretmekten çok, paylaşmayı ve yardım etmenin daha önemli olduğunu vurguladıkları kaydedilmiştir (Park ve Cheah 2005). Anneler kızları için ahlaki nedenler üzerinde, erkek çocukları için gelişimsel nedenlere eğilim gösterdikleri belirtilmiştir. Babaların kızların boyun eğici, erkeklerin uyumsuz davranışlarına dikkat ettikleri ve bu dikkatin sonraki yıllarda kızları boyun eğici, erkeklerin uyumsuz davranışlarını arttırdığı saptanmıştır.

**Aile Tipi:** Aile yapısının, ailenin büyüklüğünün, aile tiplerinin çocukların davranışlarında önemli fonksiyonları bulunmaktadır. Toplumumuzda yaşam şartlarıyla birlikte aile yapısının giderek değiştiği, özellikle kentte yaşayan ailelerde çekirdek aile oranının artmakta olduğu düşünülebilmektedir. Araştırmaya dahil edilen çocukların çoğunluğunun çekirdek aileye sahip olmasından dolayı ve genellikle çekirdek aile yapısının daha çok benimsenmesinden dolayı çocukların sosyal becerilerinde aile tipinin anlamlı farklılık yaratmadığı düşünülmektedir. Aynı evde anne-babadan başka büyükanne, büyükbaba gibi otoritelerin olması ve dört veya daha fazla kişinin yaşamasıyla oluşan geniş aile tipi ile antisosyal davranışlar arasında yapılan çalışmalarda geniş ailede yaşayan çocukların çekirdek ailede yaşayan çocuklara göre sosyal davranış ve becerilerinde gerileme olduğu doğrulanmıştır (Ellis 1988, Raver 1997). Hindman ve Morrison (2012) çocukların aile ortamında işbirliği ve birlikte çalışma becerilerine sahip oldukları, yönetim ve disiplin becerilerinin geliştiği sonucuna ulaşmışlardır.

**Kardeş İlişkileri:** Kardeş ilişkisi, ikinci çocuğun doğumuyla başlayan ve kardeşlerden birinin ölümüne kadar süren, olabilecek en yakın ve en uzun süreli sosyal ilişkilerden biri olarak tanımlanmakta ve eşler, çocuklar ve hatta anne baba ile yaşanandan bile daha uzun süreli bir ilişki olduğu ifade edilmektedir (Dunn 1983, Stoneman ve Brody 1993). Çocukların arkadaş seçme ve istedikleri zaman arkadaşlıklarını bitirme konusunda özgür olduklarını; ancak kardeş ilişkileri için böyle bir tercih şansları olmadığı belirtilmektedir. Kardeşler ile olan ilişkiler ve paylaşılan deneyimler; kişinin yaşamını zenginleştirmekte ve kişilik gelişimine birçok yönden katkı sağlamakta ve gelecekteki tercihlerini bile etkileyebilmektedir. Kardeş ilişkilerinin çocukların gelişimi üzerinde

önemli bir etkisi olduğu ifade edilmektedir (Dunn 1983). Kardeş ilişkileri duygusal anlamda karmaşık olabilmektedir. Kardeşler zaman zaman çatıştıkları gibi içten, sıcak, samimi ilişkiler içinde de olabilmektedirler. Kardeşler özellikle ilk çocuklukta, çocukların yaşamında önemli ve tutarlı sosyalleşme araçlarıdır (Deckard vd. 2000).

Kimi zaman kardeş ilişkilerinin niteliklerinin de farklılık gösterebildiği belirtilmektedir. Furman ve Buhrmester (1985), kardeş ilişkilerinin niteliği ve özelliklerinde belirgin farklılıklar olduğunu ve kardeşlerin kişilik gelişimi üzerindeki etkisini anlayabilmek için kardeş ilişkilerinin niteliğinin araştırılmasının gerekli olduğunu savunmuşlardır. Stormshak vd. (1996), engeli olan çocukların kardeş ilişkilerinin niteliğinin, sosyal beceriler üzerindeki etkisinin daha fazla olduğu görüşünü ortaya çıkarmışlardır. Saldırgan çocukların arkadaşlık ilişkilerinin zayıf olduğunu, bu çocukların sosyal becerilerini akran grubundan öğrenme olanaklarının sınırlı olduğunu, kardeşleri ile yaşadıkları olumlu ilişkiler sayesinde, başkalarından göremedikleri desteği telafi etme şansı bulabildiklerini belirtmektedirler. Bu nedenle; kardeşleriyle olan ilişkilerin daha fazla önem kazandığını vurgulamaktadırlar (Stormshak vd. 1996, Merrell ve Gimpel 1997).

Ailedeki çocuk sayısının sosyal beceri üzerine etkisini inceleyen bir çok araştırma yapılmıştır. Tek çocukların duygusal - sosyal gelişim ve sosyal beceri düzeyleri, ailelerinde iki-üç çocuk olanlar ile dört ve daha fazla çocuk olanlara göre daha yüksek olduğu belirtilmekte, ailelerinde iki-üç çocuk olanların ise duygusal - sosyal gelişim ve sosyal beceri düzeylerinin, ailelerinde dört ve daha fazla çocuk olanlara göre daha yüksek olduğu vurgulanmaktadır (Apalaçi 1996, Dyson 1999, Kendall 1999, Pilowsky vd. 2004). Çocuk sayısı arttıkça sosyal duygusal uyum düzeyleri ve sosyal becerilerin azaldığı vurgulanmaktadır (Bee 2000).

**Arkadaşlık İlişkileri:** Arkadaşlık, bireyin gelişim süreci içerisinde önemli yer tutan, duygusal, sosyal ve bilişsel düzeyde etkileri olan ve aynı zamanda uyum sağlamada önemli rol oynayan bir olgu olarak ifade edilmektedir. Arkadaşlık; gönüllü, karşılıklı, özel bir ilişki türü anlamına gelmektedir (Vasta vd. 1992, Glen ve Cohen 1996). Arkadaş ilişkilerinin, çocuğun evinde karşılanamayan en önemli gereksinimlerinden biri olduğu ve çocuğa toplumsal yaşamında gerekli olan uyumlu sosyal ilişkileri ve

işbirliğini öğrettiği vurgulanmaktadır (Palut 2003). Önder olma, yönetme, belli bir amaca yönelik takım çalışmasına katılabilme, sorumluluk alabilme gibi yetenekler özellikle arkadaş ilişkilerinde kazanılabilmektedir. Ayrıca arkadaş ilişkileri çocuğa kendi kendini gerçekçi olarak değerlendirme olanağı sağlamaktadır (Yörükoğlu 1992).

Arkadaşlık ilişkileri, belli aşamalar içinde gelişim göstermekle birlikte, bu ilişkiler aynı zamanda, her çocuk için farklılık taşımaktadır. Çocukların pek çoğu arkadaşlarıyla kurdukları iletişimde güven ve doyum sağlarken, bazı çocuklar ise, arkadaşlarıyla yaşadıkları ilişkilerde sürekli ve ciddi problemler yaşayabilmektedir. Bunun sonucunda da akranları tarafından kabul edilme ya da reddedilme durumu ortaya çıkmaktadır. Çocuğun akranları tarafından kabulünde, yeterli sosyal beceriye sahip olmasının doğrudan ilişkili olduğunu belirtilmektedir (Çetin vd. 2003).

Birey tüm yaşantısında, toplumun diğer üyeleriyle girdiği etkileşimlerde, sosyal ilişkileri başlatmak, sürdürmek ve sosyal çatışmaları çözümlmek için sosyal becerilere ihtiyaç duymaktadır (Shure 2001). Arkadaşlık ilişkilerinin çocukların sosyal, bilişsel ve duygusal gelişimlerini ve bireyin uyum sağlama sürecini önemli ölçüde etkilediğini göstermektedir (Hepler 1997, Shure 2001). Akran ilişkileri çocuklara, sosyal etkileşim içinde olma becerilerini öğrenme ve uygulama fırsatını kazandırmaktadır. Akranların güven verici destekleri çocuğa daha geniş sosyal ortamda yüz yüze gelebilmeyi, sıkıntılara karşı koruma özelliği göstermektedir (Erwin 2000, Poole vd. 2003). Kendilerini akranlarına kabul ettirmek, çocuklar için en tatmin edici deneyimlerden birisi olarak ifade edilmektedir. Diğer taraftan; akranlar tarafından reddedilmek veya alaya alınmak çocuğun, kazanmış olduğu sosyal beceriler, benlik değeri ve güven duygusu üzerinde de büyük bir darbe olabildiği belirtilmektedir (Yavuzer 2007). Çocuk uygun arkadaş ortamında sıra bekleme, başkalarının haklarına saygı duyma vb olumlu sosyal becerileri öğrenebileceği gibi kaba kuvvetin vb alışkanlıkların benimsendiği çeşitli arkadaş ortamlarında ise olumsuz sosyal beceri kazanabilmektedir. Ergenlik döneminde ergenin yaşantısında arkadaş etkisi göz önüne alındığında Sosyal becerilerde akran ilişkileri ayrı bir öneme sahiptir. Çocuklar sosyal becerilerini akran ilişkilerinde pekiştirme ya da kazanma fırsatlarını elde ederler. Sosyal becerilerin kazanılması ve geliştirilmesinde de akran ilişkilerinin ne kadar önemli olduğu anlaşılmaktadır (Mize ve Abell 2006).

**Okul ve Öğretmen:** Sosyal becerilerin kazanılması ve gelişiminde etkili olan etmenler arasında okul ve öğretmenler de yer almaktadır. Eğitim, yeni kuşakların, toplum yaşamında yerlerini almak için hazırlanırken, gereken bilgi, beceri, anlayışlar elde etmelerine ve kişiliklerini geliştirmelerine yardım etme etkinliği olarak tanımlanmaktadır (Jalongo 2006). Eğitim çocuk doğar doğmaz ailede başlamakta ve okul içinde ve dışında yapılan eğitim ve öğretimle birlikte yaşam boyu sürmektedir (Borge ve Melhuish 1995). Okul, sosyalleşme ve sosyal becerileri kazanma sürecinde ilk temel toplumsal kurumdur. Bir sosyal kurum olarak okulun sosyalleştirme süreci içinde iki önemli işlevi olduğu belirtilmektedir. Okulun birinci işlevi, herkesçe bilinen öğretim görevini içermektedir. Okul her bireye iş ya da bilim dünyasında gerekli olan, sayısal sembol ve kavramlarla başa çıkma becerilerini kazandırır. Okulun ikinci işlevi daha farklı bir boyutu içermektedir. Aile ve arkadaş çevresi çocuğa, diğer bireylerle iletişim kurma, çalışma ve oynama alışkanlığı kazandırırken okul bir toplumsal kurum olarak bu alışkanlığı sürdürmektedir. Okulun toplumsallaştırıcı işlevi çocuğu eğitmektir. Bu da kültürel bir takım bilgi ve becerilerin ona aktarılması biçiminde olmaktadır. Okulda bir yandan çocuğun sahip olduğu olumlu davranışlar özendirilirken bir yandan da onun kötü yanlarının iyiye yönlendirilmesine çalışmaktadır (Elkin 1995).

Okul, sadece kişinin bilgi donanımını sağlamakla kalmayıp sosyalleşmesine de yardımcı olan kurum niteliği taşımaktadır. İlköğretim düzeyindeki eğitimin amacı ise; organize grup içinde yaşama becerisini öğrenmektir. Çocuğun akran ya da oyun gruplarına katılması çocuk için gereksinme olduğu, sosyal beceri kazanımı ve sosyalleşebilmesi için de bir zorunluluk olduğu ifade edilmektedir (Bozkır 1983). Çocuğun bu aşamalarında ve girdiği yeni ortamda kendini güven içinde duyabilmesinde, güven veren birisine gereksinim vardır. Bu gereksinimi en iyi biçimde karşılayacak olan kimse öğretmendir. Öğretmenler çocukların olumlu sosyal beceri kavramı geliştirebilmeleri için; olumlu beklentilerin, arkadaşlığın ve kabul görmenin etkin olduğu öğrenme ortamının yaratılmasında, çocuğa karşılaştığı öğrenme güçlüklerini aşmada yardımcı olunarak öğrenmenin sağlanmasında önemli rol oynamaktadır (Tezcan 1991, Eliason ve Jenkins 2003).

Öğretmen okul ortamında, ana-babadan sonra benlik gelişiminde en etkili olan kişidir. Anne-baba gibi öğretmenin de çocukla ilgili değerlendirmeleri çocuğun davranışlarını,

çevredeki insanları, olayları algılayışını ve başarısını etkileyen aynı zamanda özdeşim kurabileceği kişi olması açısından da önem taşımaktadır. Öğretmenlerin çocukla olan ilişkileri çocuğun kendini değerli bir varlık olarak görmesini, kendine güvenmesini ve kendi benliğini kabul etmesini sağlamaktadır. Meier ve DiPerna (2006) ilköğretim döneminde sosyal becerilerin önemini incelemişlerdir ve öğretmenlerin öğrencilerin sosyal becerilerinin gelişiminde önemli bir etken olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu nedenle öğretmenin olumlu yaklaşımı, anlayış ve desteği, çocuğun benlik gelişimini ve dolayısıyla sosyal uyum ve başarısını olumlu olarak etkilemektedir (Güngör 1993). Çocuğun kişiliğinin oluşumunu ve gelişimini biçimlendiren öğretmen, çocuğun toplum içinde özgürce gelişebilmesi için onun duyan, düşünen ve uygulayan bir insan olması yolunda çeşitli deneyimleri kazanmasıyla ilgilenmektedir. Aynı zamanda öğretmen kendi kişisel özellikleri ile de çocuğun sosyal becerileri kazanmasında olumlu ya da olumsuz olarak model olabilmektedir. Dolayısıyla çocukların, ılımlı ve güvenli öğretmen-çocuk ilişkisine sahip olduklarında, akran ilişkileri dahil tüm sosyal ilişkileri için öğretmenlerinden kaynak olarak yararlanmakta oldukları vurgulanmaktadır (Özabacı 2006, Aslan 2008).

***Kitle İletişim Araçları:*** Değişen dünyada kitle iletişim araçları her geçen gün hayatımızı farklı biçimlerde etkilemeye ve değiştirmeye devam etmektedir. Bu etki hayatımızın içinde yer alan her alanda meydana gelmekte, doğrudan veya dolaylı, olumlu ya da olumsuz çeşitli etkilere neden olmaktadır. Bu etkiler çocuklar, gençler, yetişkinler üzerinde farklı sonuçlar doğurmaktadır. Modern çağın simgesi haline gelen kitle iletişim araçları toplumsal ve ekonomik yönden önemli olduğu kadar, eğitim ve öğretim yönünden de önem taşıdığı belirtilmektedir. Bu önem kitle iletişim araçlarının mükemmelliği ve çok fonksiyonluluğundan olduğu kadar, eğitimin amaçlarına ve fonksiyonuna göre özellikle çocukların bu araçlara duydukları ihtiyaçtan da kaynaklanmaktadır (Kapferer 1991).

Çocuğun yaşamına giren bu araçların dolaylı ya da doğrudan, koşullarında etkisiyle toplumsallaşmaya, sosyal gelişime, birtakım becerilerin kazanılmasında önemli ölçüde etkilediği vurgulanmaktadır (Elkin 1995). Günümüzde, çocukların ve gençlerin eğitiminde kitle haberleşme araçlarının etkisi çok büyüktür. Bütün çocuklar ve gençler sürekli olarak bu araçların etkisi altındadır. Çocukların, gençlerin günlük hayatında

önemli bir yere sahip olan kitle iletişim araçları basın, sinema-tiyatro, radyo-televizyon-bilgisayar olmak üzere üç ana grup da toplanabilmektedir (Öztürk 1985).

Sinema ve tiyatronun çok etkili birer kitle haberleşme aracı olduğu vurgulanmaktadır. Her ikisi de göze ve kulağa hitap etmektedir. Olanakları ve sunduğu imkanlar açısından sınırsız olarak kabul edilen sinema ve tiyatro başka ülkelerin, toplumların ve toplulukların “dünyalarını” bireylere canlı bir şekilde tanıtmaktadır. Sinema ve tiyatro yoluyla bir takım toplumsal gerçekler sergilenerek çocukların sosyal becerileri gelişmekte, sosyal davranış kalıpları bilinçlenmektedir. Sinema yıldızlarının oluşturdukları karakterler ve yaşam biçimleri çocukların yaşamlarını da olumlu-olumsuz bir şekilde etkilemektedir. Bu etkili araçtan eğitim alanında yararlandığı belirtilmektedir. Eğitim içerikli filimler öğrencilerin sosyal gelişimleri ve sosyal becerilerini, okula uyumları kolaylaştırmakta ve olumlu sonuçlar ortaya çıkarabilmektedir. Yine sinema-tiyatro aracılığıyla toplumun gelişimini olumsuz yönde etkileyen bir takım olaylara çocukların dikkatini çekilmekte ve böylece yeryüzünde sürüp giden kötülükler ortaya çıkarılarak çocukların olumsuz yönde etkilenmesi engellenmektedir. Bu zararlı etkilerden çocukların uzak tutulması yine aile ve öğretmenlerin sorumlulukları arasındadır (Öztürk 1985, Kapferer 1991).

Günümüzde insanların yaşantılarını etkileyen ve insanların sosyalleşmesinde etkili olan en önemli araçlardan birisi de radyo- televizyon ve bilgisayarlardır. Radyo ve televizyon köy, kasaba gibi küçük yerleşim noktalarına kadar girebilmekte ve insanların yanlarında taşıdıkları bir araç haline gelmektedir. Televizyonun yaygınlaşmasından önceki dönemlerde bireyi bilgilendirici ve eğlendirici en önemli kitle iletişim aracı radyo ve basılı yayın olarak bilinmektedir. Radyo, bireyin sadece işitme duyusuna yönelik olduğu için bu araç çocuklarda ve gençlerde dinleme becerisinin gelişmesine katkıda bulunmaktadır. Bu beceri okullarda yaygın olarak kullanılan anlatım yöntemine dayalı öğrenmeye çocukları hazırlamaktadır ve böylece sosyal gelişimlerine de katkıda bulunmaktadır (Dönmez 1998).

Bilimsel bilgi birikiminin hızlı artışıyla birlikte teknolojinin de geliştiği ve gelişen teknolojiye uyum sağlamak için ise insanların eskiden olmayan yeni birtakım bilgileri öğrenmeye ve yeni bazı becerileri kazanmaya gereksinim duydukları ifade edilmektedir (Yıldırım ve Bahar 2009). Yeni bilgi teknolojileri içerisinde en etkili iletişimi ve

bireysel öğretimi sağlayan teknolojik gereçlerden birisi de bilgisayarlardır (Köse ve Gezer 2006). Bilgisayar kullanımı da çocuklar arasında yaygınlaşan araçlar arasında yerini almaktadır. Çocuğun okula başlamasıyla kullanımı daha çok yaygınlaşan bilgisayarın, çocukların gelişimleri açısından faydaları olduğu kadar zararlarının da olduğu ifade edilmektedir. Çocukların yaşlarına uygun, şiddet ve saldırganlık içermeyen, daha çok zeka gelişimini destekleyen bilgisayar oyunlarını, anne-babaların denetiminde ve onların uygun gördükleri süre içinde oynamasının, çocukların zihinsel gelişimine olumlu destek verdiği vurgulanmaktadır. Özellikle okul çağında çocukların oyunun yanı sıra ödevlerini İnternet'ten araştırması onların araştırmacı ruhunu geliştirmektedir. Ancak bilgisayar kullanımının anne-baba tarafından denetlenmemesi durumunda yararlarından çok zararlarının olduğu da belirtilmektedir. Bilgisayar karşısında çok fazla zaman geçirilmesi çocukların fiziksel, sosyal, duygusal gelişimlerini oldukça olumsuz etkilemektedir. Çocukların bilgisayarla fazlaca zaman geçirmesi; çocukların göz sağlığının bozulmasına neden olmakta, hareketleri kısıtlamakta, çocuğun açık havada oynayarak kas gelişimini sağlıklı bir şekilde tamamlayamamasına neden olabilmekte, abur cubur yeme alışkanlığı da gelişirse kilo artışı görülebilmektedir. Sağlıklı beden gelişimi göstermeyen çocukların kendi bedenlerine yönelik beğenileri olumsuz olacağından dolayı benlik saygılarının da düşük olabileceği vurgulanmaktadır. Yaşlılarıyla ve aile üyeleriyle zaman geçirmediikleri için sağlıklı sosyalleşmeleri engellenebilmekte, bilgisayarında televizyon gibi etkileşimi engelleyen bir araç olduğundan dolayı çocukların kendini ifade etme ve paylaşımları azalacağından dolayı duygusal gelişimleri de olumsuz etkilenebilmektedir. Bilgisayar kullanan çocukların daha çok görsel becerileri geliştiği ama bu arada sözel ifade becerileri ve dil becerilerinin de geri kaldığı hatta yaratıcılıklarının da sınırlandığı ifade edilmektedir (Bütün Ayhan ve Aral 2005, Kelleci 2008, Greitemeyer ve Osswald 2010).

### **2.3.2 Çocuklarda sosyal becerinin yaşlara göre gelişimi**

Çocuklarda sosyal beceriler gelişim dönemlerine göre farklılık göstermektedir.

**Bebeklik Dönemi:** Bebeklik dönemi çocukların en hızlı büyüyen, geliştikleri dönemdir. Bu dönemde çocukların sosyalleşme sürecine ilk olarak aile ortamında girdiği belirtilmektedir. Olumlu bir sosyal uyumun temelleri, anne ile bebeğin yakınlığı ve etkileşimi, sıcak ve sürekli bir ilişki içinde olması ile gerçekleştiği vurgulanmaktadır

(Seçer vd. 2010). Anne sevgisini bebeğin bakımı sırasında, tutuşuyla, okşamasıyla, konuşmasıyla ve gülümsemesiyle göstermektedir. Annenin gülün yüzü, yumuşak ses tonu çocukta mutluluk yaratmakta ve dolayısıyla sosyalleşmenin başladığı görölmektedir (Morgan ve Cole 2001). Yaşamın ilk yıllarında bebek psiko-sosyal yönden gereksinimi, güvenmeyi öğrenmektir. Bebekle ailesi arasındaki ilişkiden doğan güven duygusu, insanın ileride kuracağı bireylerarası ilişkilerin temelini oluşturmaktadır. Bebek artık bir birey olarak var olduğunun da farkına varmaktadır. Ailenin diğer fertlerinin yaptıklarını taklit ederek davranış kalıplarını öğrenmekte ve günlük yaşamı fark etmektedir (Elliot vd. 1989, Morgan ve Cole 2001).

İki yaş çocuğunun toplumsal evre ile bağları genellikle anne ve yakın aile bireyleri aracılığı ile gerçekleşmektedir. Özellikle ikinci yılın son yarısından itibaren nesneler, sosyal ilişkinin bir aracı olarak görölmektedir. Bütün bu ilişkiler sonucunda taklit, utanma, fiziksel ve sosyal bağımlılık, otoritenin kabulü, rekabet, ilgi çekme arzusu, sosyal işbirliği, karşı koyma vb. gibi sosyal tepkiler gelişmeye başlamaktadır. ocuk edilgen olmaktan kurtulup, aile faaliyetlerine katılan ve sosyal ilişki kurabilen etkin bir bireye dönüşmektedir. Aile dışındaki bireylerle ilişki kurmaya ve kendi akranlarıyla olan beraberlikten zevk almaya başlamakta, iki yaşın başlamasıyla birlikte çocuklar, kendilerinden, bağımlı bir kişi yerine, bağımsız bir varlık olmalarının beklendiğini öğrenmektedirler (Yavuzer 2007).

**Okul Öncesi Dönem:** Üç yaşındaki bir çocukta, gelişiminin doğal sonucu olarak “ben” kavramı gelişmeye başlamaktadır. Bununla birlikte yaşıtları ile bir araya geldiğinde, herkes“ben”liğini ortaya koymak isteyeceğinden, kısa sürede aralarında sorun yaşamaya başlarlar. Üç yaş çocukları grup ilişkilerinde başarılı değildir. Bu yaşta çocuklar arkadaşlarıyla birlikte olmak isterler fakat bu aynı oyunu paylaşmalarından çok, aynı ortamda farklı oyunlara yönelmeleri anlamındadır. Üç yaş çocukları, yaşıtları ile ilişki kurmada çok zorlanmazlar. Buna karşın ilişkiyi sürdürmede başarısız kalırlar. Bu nedenle, zaman zaman yetişkin müdahalesine gereksinim duyabilirler. Üç yaş çocuklarının arkadaş ilişkileri, vermekten çok almaya yöneliktir. Bu da birbirleriyle problem yaşamalarının en önemli nedenlerinden birisi olmaktadır (Yavuzer 2007).

Dört-beş yaşlarındaki çocuklarda bu durum yavaş yavaş değişiklik göstermeye, kuralları öğrenmeye ve uymaya başlamaktadır. Örneğin, deneyimler sonucunda arkadaşına oyuncacı vermediğinde, arkadaşının da kendisine oyuncacı vermediğini görmektedir. İlgileri anne-babadan çok, arkadaşlarına yönelik olmaktadır. Dört yaş çocuğu değişken bir yapıdadır. Duygularını resimlerinde ifade ederken özel olarak plan yapmaz ve önüne çıkan her şeyi kullanır. Başladığı bir işi yarım bıraktığında rahatsızlık duymaz. Okul öncesi çocuklarının duygusal yeterliliğinin, sosyal beceri ve uyumuna katkılarıyla ilgili yapılan araştırmada, üç-dört yaşlarındaki duygusal yeterliliğin, uzun dönemde sosyal beceri ve yeterliliğe katkı sağladığı sonucuna varılmaktadır. Dört yaş çocuğunun bedeninde ve kişiliğinde yeni gelişmeler olmaktadır. Bu gelişmelere paralel olarak çocuğun çevresi genişlemeye devam etmekte, çocuk girişimcilik ve atılganlık eylemlerini açıkca göstermeye başlamaktadır. Meraklı, sakin, daha uyumlu ve davranışlarını daha kolay kontrol edebilecek durumda olup, sosyal gelişim yönünden yetişkinleri gözleyerek, onların davranışlarını taklit etmektedir. İki yaşından önce başlayan arkadaş tercihi, dört-beş yaşlarında kuvvetli bağılıklara dönüştürmektedir (Kagan 1984). Bu yaş çocuklar, sıralarını beklemeyi, paylaşmayı, yardımlaşmayı, işbirliğini, başkalarının isteklerini dikkate almayı kendi haklarını korumayı, başkalarıyla iyi ilişkiler kurmayı öğrenmektedirler. (Yavuzer 2000). Beş yaş çocuğun çevresine ilişkin keşiflerde bulunduğu, çevresinin her geçen gün daha çok genişlediği, önceki yıllara göre yetişkin desteğine daha az ihtiyaç duyduğu, bazı sorumlulukları almaya başladığı bir yaş olduğu vurgulanmaktadır (Saarni 1999). Bu yaşta çocuk, sosyal ve duygusal yönden daha dengeli olup, çevresindeki kişilere güvenir, onlarla daha iyi dostluk ilişkileri içine girmektedir. Özerklik döneminin inatçılığının ve olumsuzluğunun yerini, söz dinleme almakta, başkalarına yardım etmekten hoşlanmaktadır (Ansari ve Dakheel 2000).

Beş yaş çocuğunun dili ustalıkla kullanması, insanlarla olan ilişkilerini arttırmaktadır. Aileye, arkadaşlara, topluma uyumu belirgin olarak gözlenebilir durumdadır. Akranlarıyla grup halinde oynar, grubun isteklerine uymak için çaba göstermekte, kuralları daha iyi anlamakta ve uygulamaktadır. Yetişkinleri gözlemekten ve taklit etmekten hoşlanmaktadır (Verduyn 1990). Bu yaşta çocuk doğru, yanlış, güzel ve çirkin gibi kavramları içinde yaşadığı kültür ve alt kültür değerleri doğrultusunda kazanmaya

başlamaktadır. Benlik kavramı geliştirmektedir. Başkalarının haklarına ve eşyalarına saygı duymaya başlamakta, iç denetimle kendi duygu ve isteklerini kontrol altına almaktadır. Bu dönemde sosyalleşmenin, en önemli belirtilerinden biri de diğer çocuklarla iyi ilişkiler kurma isteğidir. Beş yaş çocuğu grupta koyulan kurallara herkesin uymasını ister. Oyunları daha düzenli, bilinçli ve dengeli duruma gelmiştir. Bu yaşın, en belirgin özelliklerinden biri de toplumun beklenti ve isteklerine uygun davranmaktır (Mussen vd. 1990 Çağdaş ve Serdar 2002). Toplumdaki bazı nezaket kurallarını öğrenmiştir. Kurallı grup oyunlarına yönelir. Kendisi de oyunlar oluşturup, kurallar koyabilir. Arkadaşlarının duygularını paylaşmaya başlar. Arkadaşlarına espri yapmaktan hoşlanır. Grup etkileşiminde gösterdiği performansa göre liderlik rolünü üstlenmektedir.

Altı yaş çocuğu ise son derece meraklı olup çevresindeki her şeye ilgi duymaktadır. Yeni girişim ve deneyimlerde bulunmaktan hoşlanmakta, düşünce açısından da oldukça gerçekçi görünmektedir. Kendisine konulan yasaklar ve uyması istenilen kurallar için neden sorusunu sormakta, başkalarını düşünmeye, başkalarının haklarına saygı duymaya başlamaktadır (Durualp 2009, Akman vd. 2011). Çevresindeki kişilerle ilgilenmeye çalışıp, onların sevinç, üzüntü gibi duygularını anlamaya ve paylaşmaya başladığı gözlenmektedir (Mussen vd. 1990, Çağdaş ve Serdar 2002).

**İlköğretim Dönemi:** orta çocukluk ve ergenlik döneminin bir kısmını kapsayan bu yıllarda çocuklar aile ortamının dışında yeni bir sosyal ortam olan okul ortamı ile tanışır (Bütün Ayhan ve Yıldız Bıçakçı 2011). Bu yıllarda çocuklarda; başkaları ile iyi ilişkiler kurma, paylaşma, işbirliği, dostluk, sempati gibi davranışların yanı sıra rekabet, kavga gibi davranışların gözlemlendiği belirtilmektedir. İlköğretim dönemi çocuklarını kapsayan bu yaşlarda duygusal ve sosyal becerilerin çocukların akademik başarılarıyla bağlantılı olduğu, duygusal sorunları olan çocukların okul yaşantısında da sorunlar yaşadığı vurgulanmaktadır (Uzbaş 2003). Toplumu oluşturan bireylerin çevrelerini tanıyabilmeleri, geniş bir dünya görüşüne sahip olabilmeleri, içinde yaşadıkları topluma sağlıklı bir şekilde uyum yapabilmeleri, yurttaşlık haklarını kullanmak için gerekli bilgileri edinebilmeleri ve asgari düzeyde temel bilgi ve becerileri kazanmaları ilköğretimin önemli işlevlerinden olduğu ifade edilmektedir. Bireyin içinde yaşadığı toplumun bir üyesi haline gelmesi, toplumun bir parçası olduğunun bilincine varması ve

toplumsal sorumluluklarını yerine getirmesi bireyin sosyal yaşamda gerekli olan sosyal becerileri kazanması ile mümkün olduğu belirtilmektedir (Çubukçu ve Gültekin 2006).

Toplumdaki tüm bireylerin sahip olmaları gerekli olan temel bilgi, beceri, davranış ve alışkanlıkları kazandırmakla sorumlu olan ilköğretimde, öğrencilere kazandırılması gereken temel becerilerden biri de sosyal becerilerdir. Bireyin başkaları ile iyi ilişkiler kurmasında, toplumsal kurallara uymasında, sorumluluk yüklenebilmesinde, başkalarına yardım etmesinde, haklarını kullanabilmesinde sosyal becerilerin oldukça önemli olduğu vurgulanmaktadır. Çünkü bireyin içinde yaşadığı toplumun bir üyesi haline gelmesi, toplumun bir parçası olduğunun bilincine varması ve toplumsal sorumluluklarını yerine getirmesi bireyin toplumsal yaşamda gerekli olan sosyal becerileri kazanması ile olanaklıdır. Çocuklarda sosyal becerilerin kazandırılması, pekiştirilmesi ve bu becerilerin değişik ortamlarda uygulamaya dönüştürülmesi ilköğretimin önemli işlevleri arasında yer almaktadır (Sim vd. 2006). Pozitif bağlılık (kaynak, rol, görev, ödül bağlılığı), yüz yüze destekleyici eğitim, bireysel sorumluluk, sosyal beceriler ve grup sürecinde karşımıza çıkan, iletişim kurma, işbirliği, takım çalışması, uzlaşma, sorumluluk bilinci ve sosyal beceriler gibi öğrenmenin toplumsal boyutuna büyük önem veren işbirliğine dayalı öğrenme yöntemi, çocukların psiko-sosyal gelişimlerine önemli katkılarda bulunmaktadır (Saban 2000).

İlköğretim döneminde; olgun ilişkiler kurabilme becerisi, başkaları ile olan diyaloglarda kendine güven kazanma, toplum içinde kendini ifade edebilme, düşünce üretebilme ve değişik iletişim becerileri kurabilme becerisinin başarılması gereken sosyal beceriler arasında olduğu vurgulanmaktadır (Karakuş 2006, Rush ve Lipski 2009).

İlköğretim döneminde gerçekleştirilmesi gereken sosyal beceri görevleri şu şekilde belirtilmektedir;

- ✓ Her iki cinsten yaşlılarıyla yeni ve daha olgun ilişkilerde başarılı olmak,
- ✓ Toplumda cinsiyet rolünü kazanmak,
- ✓ Fiziksel görünüşünü kabul etmek ve bedenini etkili bir şekilde kullanmak,

- ✓ Anne-babadan ve diğer yetişkinlerden duygusal bağımsızlığını kazanmak,
- ✓ Bir meslek seçmek ve ona hazırlanmak,
- ✓ Yurttaşlık bilgisi için gerekli zihinsel becerileri ve kavramları geliştirmek,
- ✓ Toplumsal olarak sorumlu davranışı istemek ve yerine getirmek (Hamachek 1987, Teodorol vd. 2005, Karakuş 2006).

***Ergenlik Dönemi (12-18 Yaş):*** Ergenlik dönemi, çocukluktan farklı olarak günlük problemlerin çözülmesinin, kişisel ödev ve sorumlulukların yerine getirilmesinin gerektiği ve sosyal ilişkilerin geliştirilmesinin beklenildiği gelişimsel bir dönemdir. Değişik yaş ve cinsiyetten arkadaşlıklar kurmak, sosyal etkinliklere katılmak, kendisini arkadaş gruplarının bir parçası olarak görmek ergenin sosyal gelişimi için önemlidir. Bütün bu görevler kişilerarası ilişkiyi içerdiği için, sosyal beceriyi etkili bir şekilde kullanmak önem kazanmaktadır. Bununla birlikte birçok ergen diğer ergenlerle ilişkiler kurmakta güçlük çekmekte ve sosyal becerilere ihtiyaç duymaktadır. Arkadaşlık ilişkileri kurmada güçlük, karşı cinsle ilişkide çekingenlik, duyguları ifade edememe gibi sorunlar ergenlik döneminde yoğun olarak yaşanabilmektedir (Christof vd. 1985).

Eğitimde sosyal becerilerin gelişimsel bir süreç olduğu kabul edilmekte ve bunların geliştirilmesi üzerinde durulmaktadır. Bu beceriler birçok çocuk ve ergende kendi akranları ve yetişkinlerle ilişkilerinde yaşanan bir durum olmamakta aynı zamanda öğrenme ortamına sağlayacakları yararlar üzerindeki önemi de vurgulamaktadır. Bunu destekleyen araştırmalara bakıldığında sosyal beceri eksikliğinin düşük akademik başarının ortaya çıkmasına neden olduğu belirtilmektedir (Ogilvy 1994). Bundan dolayı ergenler kişilerarası ilişkilerini kolaylaştıracak, kendilerini ifade etmelerine yardımcı olacak, kendilerini tanımaları ve olumlu arkadaş ilişkileri geliştirmelerine yardımcı olacak, aileleriyle olan ilişkilerini düzenleyecek sosyal becerilere ihtiyaç duymaktadırlar. Sosyal beceri yetersizliği nedeniyle kişilerarası ilişkilerde güçlük yaşayan ergenlere yönelik hazırlanan sosyal beceri programlarının ergenlerin daha sağlıklı ilişkiler kurmasına yardımcı olacağı düşünülmektedir (Uzamaz 2000).

## 2.4 Sosyal Beceri Yetersizlikleri

Sosyal beceri yetersizliği; bir bireyin davranış kalıplarında belirli sosyal davranışların olmamasını ifade etmektedir (Kılıçcı 1999). Sosyal beceri yetersizlikleri genel olarak iki şekilde ortaya çıkmakta, bazı bireyler çeşitli sosyal becerileri öğrenemezken, bazı bireyler de var olan becerilerini uygun/gerekli ortam ve durumlarda kullanamamaktadır. Birey daha önce bir beceriyi hiç sergilememişse, o beceriyi kazanamamış olduğu düşünülebilir. Dolayısıyla sosyal beceri yetersizliği, Bandura'nın kazanım ya da öğrenme eksikliği olarak belirtildiği şekilde ortaya çıkmaktadır (Strain ve Odom 1986, Avcioğlu 2005).

Sucuoğlu ve Özokçu (2005)'ya göre sosyal beceri eksiklikleri; ipucu veya fırsat eksikliği veya pro-sosyal davranış sergileme; sosyal becerileri engelleyici problem davranışlarını hazır bulma, bilgi eksikliği, pro-sosyal davranış performansında yeterli uygulama ve davranış performansı için pekiştirme eksikliği olmak üzere beş faktörün sonucunda ortaya çıktığı ifade edilmektedir (Gresham ve Stuart 1992, Sucuoğlu ve Özokçu 2005).

Gresham ve Stuart (1992)'a göre, sosyal beceri yetersizlikleri dört grupta sınıflandırılmaktadır. Bunlar:

***Beceri yetersizliği:*** Bandura'nın kazanım ya da öğrenme eksikliği olarak belirttiği durumdur. Bireyin beceri yetersizliğini belirlemek için bireyin daha önce o beceriyi kullanıp kullanmadığının araştırılması gerekmektedir. Eğer birey beceriyi daha önce hiç kullanmamış ya da hiç kullanmıyorsa, bireyin beceriyi kazanmadığı sonucuna varılabilmektedir.

***Performans yetersizliği:*** Performans yetersizliği olan birey, bir beceriyi nasıl yapacağını bilir, bu beceri repertuarında vardır, ancak birey bu beceriyi yeterli sıklıkta ve uygun zamanlarda kullanmayabilir. Buna karar vermek için bireyi gözlemek gerekmektedir. Eğer birey beceriyi bir ortamda sergilemiyor, ancak diğer bir ortamda kullanıyorsa ya da bireyin daha önceden o beceriyi sergilediği gözlenmişse, bu performans yetersizliği olarak kabul edilmektedir.

***Kendini kontrol yetersizliği:*** Birey duygusal tepkilerindeki artış yüzünden herhangi bir sosyal beceriyi öğrenemeyebilir. Kaygı, kızgınlık, saldırganlık gibi yoğun duygusal tepkiler bireyin beceri öğrenmesini ve akran kabulünü engellemektedir. Akranları tarafından reddedilen bireylerin çeşitli sosyal ortamlara girmeleri sınırlanmakta, sosyal ortamlarda gözlem yapma ve model alma fırsatı bulamayan bireylerde sosyal beceri yetersizliği görölmektedir.

***Beceriği ortaya koymada yetersizlik:*** Bireyin repertuarındaki kazanılmış sosyal beceriler bulunduğu, ancak bu becerileri duygusal tepkilerindeki artış nedeniyle sergilemede güçlük çektiği zaman bu yetersizlikten söz edilmektedir. Çocuk beceriyi nasıl sergileyeceğini öğrenmiştir, ancak sosyal beceriyi sergilerken duygusal tepkilerindeki artış nedeniyle becerinin bazı kritik alt basamaklarını atlamaktadır. Kendini kontrol beceri yetersizliğinde birey duygularındaki fazlalık nedeniyle bir beceriyi öğrenemezken, burada birey öğrendiği sosyal beceriyi duygularındaki fazlalık nedeniyle istenilir düzeyde gerçekleştirememektedir (Sucuoğlu ve Çiftçi 2001).

Sosyal becerilerdeki yetersizlikle ilgili birçok araştırma yapılmıştır. Bu araştırmalar düşük sosyal becerilerin çocuklukta yaşanan zorluklar ve ileri yaşlarda yaşanabilecek uyumsuzluklarla ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. Akran ilişkileri zayıf ve yetersiz olan çocukların, psikolojik, davranışsal ve sosyal alanlarda yaşamlarının sonraki dönemlerinde sorun yaşadıkları belirtilmektedir (Kılıç 2005). Bu sorunlar arasında okul başarısızlığı, şiddet ve suça eğilim sayılabilmektedir.

Sosyal becerileri etkileyen risk faktörleri olduğu belirtilmekte ve bu risk faktörleri, üç grupta incelenmektedir (Kara 2003).

***Bireysel risk faktörleri:*** Bazı bireylerin özellikleri ve karakterleri, mizaçları ve bilişsel yetenekleri sonraki davranışları için risk faktörü olabilmektedir. Merkezi sinir sistemi bozuklukları, düşük tolerans gücü, saldırgan davranışlara yatkınlık, yabancılaşma, bireysel risk faktörleri arasında sayılmaktadır.

***Ailesel ve toplumsal risk faktörleri:*** Aile özellikleri ve sosyal faktörler risk faktörleri olabilmektedir. Bunlar arasında ailenin düşük geliri nedeniyle beslenme yetersizlikleri, baskı, çocuğun yeterince kontrol edilememesi, çocukla aile arasındaki zayıf bağlanma durumu, çocukla toplum arasında zayıf bağlanma durumları gösterilebilmektedir.

***Okulla ilişkili risk faktörleri:*** Bunlar arasında öğretmenle bağlanma sorunları, cezalandırma, üst üste başarısızlıklar, okula olan zayıf uyum gösterilebilmektedir (Seven 2008).

## **2.5 Sosyal Beceri Eğitimi**

Çocuklar tarafından birçok sosyal beceri akran grupları ve aile içerisinde, genellikle farkında olmadan ve sistematik olmayan şekilde öğrenilmektedir. Çocuklar, diğer yetişkinlerin, kardeşlerin ve akranların model olmaları ile gözlem yaparak öğrenmektedirler (Cole ve Morgan 2001, Avcıoğlu 2005). Yetersiz akran ilişkilerinin ve sosyal beceri eksikliğinin yaygınlığına ilişkin gözlemler, sosyal ilişki becerileri desteklemek üzere eğitim programlarının hazırlanması gereğini doğurmaktadır (Ladd ve Mize 1983, Girli 2010).

Sosyal becerilerden yoksun olan çocukların karşılaştıkları problemleri çözmede sosyal becerilere sahip çocuklardan daha az seçeneğe sahip oldukları ve bu nedenle de çoğunlukla olumsuz davranış biçimleri sergiledikleri vurgulanmaktadır (Kozanoğlu 2006). Sosyal beceri düzeyi yüksek çocuklar ise, günlük kişiler arası problemleri çözmede daha fazla tekniğe sahip olduklarından sosyal ilişkilerinde daha başarılı oldukları vurgulanmaktadır (Bacanlı ve Erdoğan 2003). Sosyal becerilerin, çocuklarda ve gençlerde problem çözme becerilerinin, uyuşturucuya ve erken ve uygun olmayan cinselliğe hayır diyebilmenin artması gibi olumlu sonuçlarla ilişkili olduğu ifade edilmektedir. Öfkeyi, saldırganlığı, şiddeti, madde kullanımını ve sigara içmeyi önlemek için de sosyal beceri eğitimi etkili olarak kullanılabilir (Seven 2008, Akman ve Gülay 2009).

Sosyal becerin eğitimi, sosyal becerilerin kazandırılmasına yönelik çoğunlukla davranışçı yöntemleri benimseyen, performansla dayalı, aktif bireysel ya da grup olarak

uygulanan bir eğitim olarak kabul edilmektedir (Bierman ve Furman 1984, Sucuoğlu ve Çiftci 2001, Cotugno 2009). Sosyal beceri eğitiminin amacı, bireylerin davranışsal yeterliliğini doğrudan arttırmaktır ve sosyal beceri eğitim programı genellikle uzak kalmış, reddedilmiş veya arkadaşları arasında popüler olmayan çocuklara yönelik yapılmaktadır. Sosyal beceri eğitiminin çok önemli ve gerekli olduğu vurgulanmaktadır (Berler vd. 1982, Beelmann ve Lösel 2006). Birçok çocuk bu temel becerileri kendiliğinden kazanamamaktadır. Bu becerilerin kazanılamamasının okul başarısında, sosyal ilişkilerde ve uyum güçlüklerinde etkili bir faktör olabildiği belirtilmektedir (Carter ve Sugai 1988).

Çocukların okul ve ev hayatları boyunca bu becerilerinin gelişmesi, pekişmesi ve değişik ortamlara girebilmeleri için anne babaların ve eğitimcilerin önemli ölçüde çaba sarf etmesi gerektiği de vurgulanmaktadır (Elliott ve Gresham 1993, Akkök 2003).

Sosyal beceri eğitimi ise, sosyal becerilerin kazandırılmasına yönelik, çoğunlukla davranışçı yöntemleri benimseyen, performansa dayalı, aktif, bireysel ya da grup olarak uygulanan bir eğitim ya da tedavi yöntemi olarak ifade edilmektedir (Argle vd. 1990, Yukay 2003, Keith ve John 2007). Sosyal beceri eğitiminin kavramsal temeli, bilişsel sosyal öğrenme kuramına dayanmaktadır. Kullanılan eğitim tekniklerinde de bu kuramsal yaklaşım temel alınmaktadır. Bu yaklaşımın dayandığı düşünceye göre çevreye uyum sağlamaya yardımcı olan tepkilerin birçoğu öğrenilmiş davranışlardır. Bu davranışlar çevreyi gözleyerek edinilmekte ve çevre tarafından pekiştirildikçe sürdürülmektedir (Cartledge ve Milburn 1986, Çetin vd. 2003).

Sosyal beceri eğitimi altı basamaktan oluşmaktadır. Bunlar;

**I. Basamak:** Öğretilecek olan becerinin tanımlanması olarak ifade edilmektedir. Sosyal becerinin niçin önemli olduğu, oluşabilecek olan etkileşimde bu becerinin nasıl yararlı olacağı belirtilmektedir.

**II. Basamak:** Sosyal beceri eğitimi alan çocuğa, model beceri gösterilmesi gerektiği vurgulanmaktadır.

**III. Basamak:** Çocuğun oluşturulan bir durum içerisinde benzer beceriyi ortaya koyması gerektiği ifade edilmektedir.

**IV. Basamak:** Bir eğitimci tarafından yapılan sosyal beceri eğitime ilişkin, çocuğa geri bildirim sağlanması gerektiği belirtilmektedir.

**V. Basamak:** Kullanılacak olan beceri için küçük grup çalışması ya da çift kişilik çalışma etkinlikleri içerisinde ya da diğer doğal oturumlar içerisinde uygun fırsatların sağlanması gerektiği vurgulanmaktadır.

**VI. Basamak:** Çocukların göstermiş oldukları davranışların gözlenmesi gerektiği ve kazanılmış olan davranışlar için pekiştireç verilmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Burkeley ve Cramer 1990, Wise vd. 1991).

Sosyal becerileri eğitim sürecinde dikkat edilmesi gereken bazı noktalar vardır. Bu noktalar, zaman, tutarlılık, model görme, öğrencinin davranışlarına ilişkin bilgi edinilmesi ve ödüllendirme olmak üzere beş başlık altında incelenmektedir (Cerrahoğlu 2002).

**Zaman:** Sınıf ortamı sosyal bir ortamdır. Çocuklar soru sorarken, kendilerini ifade ederken, tartışırken onlara birçok kişisel ve sosyal beceriyi kazandırmak mümkündür. Ayrıca haftada 3-5 kez uygulanan sosyal beceri eğitimi ile çocuklar bu becerileri nasıl kullanacaklarını öğrenmiş olmaktadır.

**Tutarlılık:** Çocuklarda sosyal becerilerin gelişimi ve kalıcılığının sağlanması için ev ortamında anne babaların tutarlı tutum ve davranışlar içinde olması gerekmektedir. Bu nedenle bu becerileri anne-babalarla paylaşarak ve onların ev ortamında benzer tepkileri göstermeleri sağlayarak sosyal becerilerin gelişimine yardımcı olunmaktadır.

**Model Görme:** Çocuklara sosyal beceriyi kazandırmada bir diğer önemli nokta ise model görmedir. Model görme, öğretilmek istenen becerinin bir resim, bir hikaye, bir kişi gibi bir modelin çocuğa gösterilmesidir. Çocuğa model olacak örneğin, çocuk tarafından beğenilen, sevilen, saygı duyulan veya özdeşleştiği bir kişi, bir olay olması,

çocuğun o beceriyi taklit etmesine, öğrenmesine yardımcı olmaktadır. Özellikle sosyal becerilerin kazandırılmasında arkadaşlar çok etkili modeller olarak görülmektedir. Öğretmenlerin davranışları ise kuşkusuz çocuklar için en etkili modellerden biri olarak ifade edilmektedir.

**Çocuğun Davranışlarına ilişkin Bilgi Edinilmesi:** Çocuğa yeni bir sosyal beceriyi kazandırma sürecinde öncelikle davranışlarına ilişkin bilgi edinilmesi, daha sonra gerekli düzeltmeleri yaparak o becerinin geliştirilmesi gerekmektedir. Bu yöntem; çocuğa, onun davranışını düzeltici bilgi vererek, çocuğun uygun ve istendik davranışlarını ödülleriyle pekiştirerek, öğrencilerin kendi kendilerini değerlendirmeleri için bir program hazırlayarak yapılmaktadır.

**Ödüllendirme:** Çocuklara bir sosyal beceriyi kazandırmada pekiştiricilerin, o becerinin yerleşmesini kolaylaştırıcı nitelik taşıdığı belirtilmektedir. Ödül tekniğini kullanırken, çocuğun hangi davranış ve hareketlerinin ödüllendirileceği önceden belirlenmelidir. Ödüller maddi veya sosyal ödüller olabildiği gibi çocukların hoşlandığı etkinlikler olabilmektedir (Akkök 2003).

Sosyal beceri eğitiminde ki varsayım, kişilerin uygun sosyal davranışları gösterememe nedeninin bu becerileri bilmemeleri olduğudur (Kozanoğlu 2006). Ailede, iş yerinde, okulda, sokakta, yaşamın her alanında yaşanan toplumsal etkileşimler sosyal ve duygusal yeterlilik ve beceriklilik alanından doğrudan etkilenmektedir. Sonuç olarak, bireylerin okulda öğreneceği sosyal beceriler yaşamda girilen her ilişkiye doğrudan ya da dolaylı yoldan yansımaktadır (Tagay vd. 2010). Sosyal beceri eğitimi alan bireylerin değişim süreciyle ilgili olarak bazı çıkarımlar öne sürülmektedir. Buna göre:

- ✓ Popüler olmayan çocuklar çevrelerinden olumlu tepkiler almalarını sağlayacak becerilerden yoksundurlar.
- ✓ Sosyal becerilerin eğitimi sonucundan sosyal açıdan kabul gören yeni davranışlar kazanılmaktadır.

- ✓ Kazanılan uygun sosyal davranışlar çevreden olumlu tepki aldığından akranlar tarafından kabul edilme fırsatını sağlarlar (Segrin 2005, Çelik 2007, Hymel ve Asher 2007, Sümer 2008).

Okulda sınıf öğretmenlerinin verebileceği sosyal beceri eğitimi, gündelik etkinlikler içinde ve onların bir parçası olarak sosyal beceri eğitimi ve özel olarak oluşturulan sosyal beceri eğitimi programları olarak iki grupta incelenebilmektedir. Bunlardan birincisinde, sınıfta gündelik etkinlikler ve müfredat içinde öğrencilere çeşitli etkileşim olanakları sağlayarak, sosyal beceriler geliştirilebilir. Özel olarak oluşturulan sosyal beceri eğitiminde de sosyal beceri eğitime ihtiyaç duyan öğrenciler tespit edilerek, bir takım pratiklerin yaptırılması söz konusu olmaktadır. Hazır programlar bulunmakla birlikte, eğitim uygulanacak gruba göre özel bir programın geliştirilmesi ve uygulanmasını daha uygun olduğu ifade edilmektedir. Yapılan çeşitli araştırmalarda sosyal beceri eğitiminin çocukların sosyal becerilerini geliştirdiği belirlenmiştir (Durualp ve Aral 2010). Denham vd. (2006) sosyal beceri eğitiminin ilköğretim öğrencilerine etkisini, Verduyn vd. (1990) okul temelli sosyal beceri programının çocukların davranış ve sosyal becerilerindeki etkisini, Ansari ve Dakheel (2000) sosyal beceri eğitim programına devam eden çocukların sosyal becerilerinde artış olup olmadığını, Kramer ve Radey (1997) sosyal beceri eğitiminin kardeşler arasındaki ilişkileri geliştirmedeki etkisini, King (2000) bağlanma durumlarının sosyal beceri eğitimi ile sosyal becerilerle ilişkisini incelemişlerdir.

## **2.6 Sosyal Becerilerin Desteklenmesinde Kullanılan Yöntemler**

Sosyal becerilerin öğrenme yoluyla kazanıldığı vurgulanmaktadır (Korkut 2004). Bununla ilişkili olarak yapılan araştırmalarda; günlük yaşamdaki sorunlarla ve değişimlerle başa çıkabilmelerine yardımcı olabilme amacıyla sosyal becerileri zayıf olan çocuklara, ergenlere ve yetişkinlere yönelik sosyal beceri eğitime ağırlık verilmesi gerektiği rapor edilmektedir (Çam ve Kara 2007, Karahan 2008). Psiko-sosyal sorunlar sosyal becerilerin zayıf olması nedeniyle ortaya çıktığı için bu tip becerilerin öğretilebileceğini ve psiko-sosyal sorunların önlenebileceğini belirtmektedir. Farklı gelişim dönemlerindeki bireylerin sosyal becerilerini geliştirmeye dönük programlar incelendiğinde çoğunluğunun ilköğretim ve ortaöğretim öğrencilerini hedeflediği

görülmektedir. Bu açıdan ele alındığında temel sosyal becerilerin üniversite düzeyinde değil de zaman kaybetmeden ilköğretim ya da en geç ortaöğretim düzeyinde kazandırılması zorunluluğu ön plana çıkmaktadır (Karahana 2008).

Sosyal beceri eğitimi çocukluk, erginlik gibi kritik dönemler boyunca geliştirilebileceği gibi, genellikle belirli kısa bir süre içerisinde verilen yoğun bir eğitimde geliştirilmeye çalışılmaktadır (Ellis 1988). Sosyal becerilerin geliştirilmesinde, sosyal beceri geliştirmeye yönelik tutum, davranış ve sınıf içi etkinlikler düzenlemenin yanında, sosyal becerilerin bireylere kazandırılması amacıyla yapılandırılmış planlı-programlı şekilde yürütülen sosyal beceri eğitim programları bulunmaktadır (Yüksel 2004, Sim vd. 2006).

Sosyal beceri eğitim programlarında kazandırılmak istenen beceriye, programın uygulanacağı hedef gruba ve programın amacına uygun yöntem ve tekniğin belirlenmesi, programın etkinliğini arttırmaktadır. Sosyal becerilerin geliştirilmesine ve desteklenmesine yönelik yürütülen çalışmalarda farklı yöntem ve tekniklerin kullanıldığı dikkat çekmektedir. Bu yöntemler; rol oynama, gösteri, model olma, doğrudan öğretim, bilişsel süreç yaklaşımı, akran destekli öğrenme, drama ve işbirlikçi öğrenme yöntemidir (Choi 2000, Kamaraj 2004, Dereli 2009).

***Rol Oynama:*** Rol oynama, bir duruma prova edilmemiş oyunlaştırma yoluyla açıklık getirmek ya da bir sorunu çözümlemek için kullanılan yöntemdir. Bir diğer ifadeyle rol oynama, bir olayda geçen karakterlerin özelliklerinin ve duygularının canlandırılmasıdır. Bir fikir, durum ya da olayın grup önünde dramatize edildiği rol oynama yönteminde, grubun üyeleri yalnızca dinlenmek ya da tartışmak yerine olayın nasıl oluştuğunu izlemekte ve konunun ayrıntısına inmektedir. Önyargıların, farklı görüşlerin ve çatışan duyguları yer aldığı sorunları açığa kavuşturmada kullanılabilir. Rol oynama aracılığıyla çocuklar gerçek yaşamlarında karşılaşma olasılığı daha az olan rolleri oynama fırsatı bularak, çevrelerini ve insanları daha iyi tanımakta, kendilerini ifade etme olanağı bulmakta ve problem çözme becerileri, yeniliklere uyum sağlama becerileri elde etmektedirler. Ayrıca bu yöntemle bireyler, başka bir kimliğe, kişiliğe bürünmekte, başkalarının nasıl hissettiğini,

düşündüğünü ve etkinlikte bulunduğunu anlama olanağına sahip olmaktadırlar (Aral vd. 2001, Kayabaşı 2002).

**Gösteri:** Öğretmenin sınıfa taşıyacağı bilginin ya da davranışın konusunu teşkil eden nesne ya da olaylar zincirini çocukların duygularına hitap edecek şekilde bir gösteri düzenleyerek anlatma yoluna gitmesidir. Diğer bir ifadeyle, öğretmenin bireylerin önünde bir şeyin nasıl yapılacağını göstermek ya da bir prensibi açıklamak için yaptığı görsel ve işitsel iletişimi içeren işlemlerdir. Gösteri yöntemi, kavramların veya kelimelerin yetersiz olduğu fikir, prensip ya da olguların açıklanmasında ve teorik bilgilerin uygulamaya konmasında etkili bir yoldur. Çocukların seyredip dinlemekle yetinmeyip, değiştirerek, hareket ederek ve bir şeyler yaparak bu sürece etkin olarak katıldığı etkinlikler, etkili ve verimli öğrenme için gereklidir. Gösterinin en önemli faydası, herhangi bir şeyin en uygun biçimde ya da ustaca nasıl başarılabileceğini göstermesidir. Bu nedenle, en uygun biçimde hazırlanması ve uygulanması gerekmektedir.

**Model Olma:** Çocukların yeni bir sosyal beceri kazanmasında, öğretilmek istenen becerinin bir resim, bir hikaye, bir arkadaş ya da yetişkin gibi bir örneğinin çocuğa gösterilmesi ve çocuğun onu gözlemesidir. Çocuğa model olacak çocuk tarafından sevilen, beğenilen saygı duyulan veya özdeşleştirdiği bir kişi, bir olay olması, çocuğun o beceriyi taklit etmesine, öğrenmesine yardımcı olmaktadır. Sosyal becerilerin öğretilmesinde arkadaşları çok etkili model olmakla birlikte, anne ve babaların davranışları çok etkili bir model teşkil etmektedir (Akkök 2003).

**Doğrudan Öğretim:** Doğrudan öğretim modeli, özellikle risk altındaki çocukların eğitimi amacıyla geliştirilmiş öğretmen merkezli öğretim modelidir. Çocukları en hızlı yoldan öğrenmeye götürmeyi amaçlayan doğrudan öğretim modeli, çocuğun gelişim ve öğrenmesinde çevrenin rolünün önemli olduğunu vurgulamakta, gelişim ve öğrenmenin biyolojik organizmanın çevreyle etkileşiminin bir sonucu olduğunu savunmaktadır. Tümdengelimci bir yapıya sahip olan doğrudan öğretim modelinde, önce kural veya genellemeler sunulmakta, daha sonra verilen örneklerle bu kural ve genellemeler desteklenmektedir. Doğrudan öğretim modelinde çocukların eğitsel gereksinimlerine göre gruplanması, öğretimsel zamanın kullanılması, yazılı öğretim süreçlerinin yer

alması ve çocuğun performansının sürekli değerlendirilmesi gibi öğretimin düzenlenmesine ilişkin öğeler yer almaktadır. Doğrudan öğretim yaklaşımına dayalı olarak sosyal beceri eğitimi, temelde davranışçı yaklaşıma dayanmakta ve beceri için gereksinimin oluşturulmasını, yani becerinin fark edilmesini, beceriyi oluşturan alt basamakların oluşturulmasını, öğretene kişinin model olmasını, davranışın uygulamaya geçirilmesini ve davranışın gerçek ortamda kullanılmasını içermektedir (Gresham 1988, Taşpınar ve Atıcı 2002, Tuncer ve Altunay 2004).

Öğrenme güçlüğü olan çocuklar üzerinde doğrudan öğretim yöntemiyle yürütülen sosyal beceri eğitimi ile yönergeleri takip etme, ihtiyaçları giderme, fikirlerini söylemek için iletişim kurabilme ve uygun bir dille yardım isteme becerilerinin geliştirilebildiğinin ifade edilmesi (Schlitz ve Schlitz 2001) farklı özellikteki çocuklar için yöntemin işlevselliğini ortaya koymaktadır.

***Bilişsel Süreç Yaklaşımı:*** Bilişsel süreç yaklaşımına dayalı sosyal beceri öğretiminde sosyal etkileşim örnekleri çeşitli öyküler ve resimlerle sunulmakta, öykülerin başında ve sonunda bireylere neler yapılacağı aşamalar halinde özetlenmektedir. Her öykünün başında, nasıl bir problemin olduğu açıklanmakta, sonunda ise ortaya konulan çözüm yolunun olumlu sonuçları tartışılmaktadır. Böylece bireylerin başarılı çözüm yolları üretebilmeleri sağlanmaktadır. Problem çözme süreci videoya kayıt edilirse, daha sonra birlikte izlenerek süreç yaklaşımında yer alan aşamaların tekrar gözden geçirilme şansı elde edilebilmektedir. Öğretim planında, öncelikle öyküye yer verilmekte, daha sonra sosyal kodlama, sosyal karar verme, sosyal performans ve sosyal değerlendirme gibi bilişsel süreç yaklaşımının dört temel aşamasına göre öyküde olay analiz edilmektedir. Bilişsel süreç yaklaşımına dayalı olarak sosyal beceri öğretildiği zaman, birey sosyal etkileşimin genel kuralları öğrenerek, becerileri farklı ortamlarda farklı kişilere yönelik olarak kullanabilmekte; diğer bir deyişle, beceriyi genelleme düzeyi oldukça yüksek olmaktadır. Bireyin sosyal ortamları ayırt edebilmesi ve bu ortamlara özgü sosyal beceri sergilemesi bu yaklaşımla daha hızlı kazanılmaktadır (Çiftçi 2001, Çiftçi ve Sucuoğlu 2001).

***Akran Destekli Öğrenme:*** Akran grubu terimi, kronik yaşı veya diğer özellikleri benzerlik gösteren, aynı zamanda ailenin, öğretmenin veya eğitim ortamının ortak

ilgilerle, pozisyonlarla ya da görevlerle bir araya getirdiği bireyleri ifade etmektedir. Akran grupları öğrenme-öğretme stratejilerini farklı yollarla etkileyebilmekte, grup içerisindeki memnuniyeti, anlaşmazlıkları ve bireysel farklılıkları ortaya koyabilmektedir (Waller 1971). Akran destekli program ise, yaşam için ihtiyaçların anlaşılmasını ve becerilerin, tutumların gelişimini sağlamakta, dolayısıyla çocuğa fiziksel ve duygusal destek sağlamaktadır. Akran destekli program, çocuğa başkalarının mutluluklarında aktif rol alma, sorumluluklarını kabul etme, kendi davranışların pekiştirilmesini sağlama, grup içerisinde başarıma duygusunu tatma, iletişim ağının gelişimini destekleme, öğrendiklerini yaşama entegre etme olanağı sunmaktadır. Okul ortamında akran destekli öğrenmeye yer verilmesi, çeşitliliğin sağlanmasına, işbirliğinin ve kabulünün artırılmasına, cinsiyete, yeteneğe ve yarışa dayanan şiddetin ve saldırının önlenmesine katkı sağlamaktadır (Grbac 2008).

**Drama:** Herhangi bir konunun, doğaçlama ve rol oynama gibi tekniklerden yararlanarak, bir grupta ve grup üyelerinin birikimlerinden, yaşantılarından hareketle, oyunun genel özelliklerinden yararlanarak, bir lider eşliğinde önceden belirlenmiş bir mekanda gerçekleştirilen canlandırmalar olarak ifade edilmektedir (Adıgüzel 2006). Çocuğun yapabildiklerini ve yapamadıklarını keşfetme, kendisini daha fazla tanıma ve duygusal rahatlama sağlayan drama, çocuğun yaşantıları sonucunda yeni düzenlemeler yapmasına ve böylece ruhsal dengesini korumasına yardımcı olmaktadır. Çocukların etkinlikler sırasında yorum yapmaları, tartışma ve devinimlerle kendilerini kolayca ifade etmeleri, çocuklara özgüven duygusunu kazandırmakta, çocuğun kendi ve diğer çocukların duyguları hakkında farkındalık oluşturmaya kişilerarası ilişkiler üzerinde olumlu etkiler sunduğu gibi psikolojik sağlık üzerinde de olumlu etkileri bulunduğu vurgulanmaktadır. Drama etkinlikleri süresince çocuğun kendi iç dünyasını yansıtarak arkadaşlarıyla kaynaşması ve bastırdığı duygularını dışarı vurarak rahatlama sağlanmaktadır. Çocuğun kızgınlık, kaygı, korku, öfke gibi duygularını ifade etmesine olanak sağlanması saldırganlık ve hırçınlık gibi birçok olumsuz davranışın oluşmasına engel olmaktadır (Aral vd. 2000). Drama etkinlikleri süresince duyguların ifade ediliyor olması, duyguların kabul görmesi diğer eğitim etkinliklerinde çok fazla üstünde durulmadığından, çocukların hissettikleri gerginlikleri kısmen de olsa rahatlatmakta olduğu belirtilmektedir (Önder 2007). Drama etkinlikleri sayesinde çocuk kendini

tanýarak sosyal grup içerisinde kendisine gerekli olan davranýřları edinerek kiřiliđini řekillendirmektedir ve böylece çocuđun çevresine güven duymasına, paylařma davranýřını gerçekleřtirmesine ve bařladıđı bir iři bitirmesine dramanın etkisi bulunduđu belirtilmektedir (Aral vd. 2000).

***İşbirlikçi ğrenme Yöntemi:*** Ortak ğrenme amaçları gerçekleştirme ve elde edilen verimden tüm üyelerin yarar sağlaması esasına dayanan öğrenme yöntemidir. Yöntemde, ortak bir amaç doğrultusunda bir arada tutulacak olumlu bağlılık, grup olarak değerlendirme sonucunda ödüle yer vermek ve birlikte çalışma becerileri yer almaktadır. Bütün katılımcıların öğrenmesi ve diğerlerinin öğrenmesine katkı sağlaması esastır ve grup başarısı ön plandadır (Erciyes 2007). Küçük gruplarla yürütülen etkinlikleri içeren bu yöntem, çocukların ortak bir amaca yönelmesini, dolayısıyla daha iyi bir arkadaşlık ilişkileri kurmalarını sağlamakta ve grup bilinci ile yardımlaşmayı öğretmektedir. Ayrıca, herkesin birbirinin öğrenmesinden sorumlu olması ile sorumluluk duygusunun gelişimi, çocuklar arası yarışma yerine gruplar arası yarışmanın söz konusu olması ile de güven duygusunun gelişimi desteklenmektedir. İşbirlikçi ğrenmede olumlu bağlılık, bireysel değerlendirilebilirlik gibi temel konuların yöntem ya da uygulama biçiminde farklılık olmamakla birlikte, yapılandırılması ve ortamın düzenlenmesi gibi konularda birbirinden farklı yöntemler bulunmaktadır. Çocuğun ğrenmesi için etkili sınıf ortamının oluşturulması gerekli görülmektedir (Gürol 2004).

## **2.7 Sosyal Becerilerin Değerlendirilmesi**

Sosyal becerilerin deđerlendirilmesinde genellikle görüřme, kendi kendini deđerlendirme, gözlem, davranýř dereceleme ölçekleri ve sosyometrik yöntemlerden yararlanılmaktadır (Merrell 1998, Uzamaz 2000, Avcıođlu 2005, Bacanlı 2008).

***Gözlem:*** Bireyin sosyal becerileri, doğal ortamlarda ya da gerçek ortamlarda benzetilen ortamlar yaratılarak gözlenmesi sonucunda ortaya çıkarılmaktadır. Gözlem tek tek ya da grup olarak bireyin içinde bulunduğu evre koşullarını değiştirmeden, onun gözlenebilir tüm davranýřları hakkında kolayca bilgi toplamaya fırsat veren bir teknik olarak ifade dilmektedir (McFall 1982, Rush ve Lipski 2009, Avcıoğlu 2005).

**Görüşme:** Sosyal becerileri değerlendirmede geleneksel bir yöntem olan görüşme, bireyin kendi hakkında mümkün olan en iyi bilgi kaynağının yine kendisi olacağı varsayımına dayanmaktadır. Bu yöntem bireysel görüşme ve bu yolla kişinin geçmişi hakkında bilgi edinme için kullanılmaktadır. Ayrıca bu yöntem için, klinik yöntem ve vaka incelemesi terimleri de kullanılmaktadır (McFall 1982, Bacanlı 2008, Avcıoğlu 2005).

**Kendi Kendini Değerlendirme:** Bu teknikte, bireyin kendi sosyal becerilerini değerlendirmesi beklenmektedir. Böylece, bireyin dışında yer alan anne, baba, öğretmen ve akran gibi dolaylı yollardan bilgi toplanmasına gerek kalmamaktadır. Kendi kendini değerlendirme tekniğinde, bireyin sosyal amaçlarının ve algılarının belirlenmesinde standart ölçme araçları kullanılmakta, ancak bireyin bu araçları kendisinin doldurması önerilmektedir (Sucuoğlu ve Çiftci 2001).

**Davranış Derecelendirme Ölçeği:** Derecelendirme ölçeği, bir bireyin belirli bir konuda çeşitli davranış özellikleri hakkında sıralanmış açıklayıcı ifade ya da cümlelerin, bireyi tanıma ve gözlemi yapan kişi tarafından işaretlenmesi olarak ifade edilmektedir. Derecelendirme ölçekleri bireyin her alandaki özelliği ile ilgili olarak düzenlenebilmekte ve ele alınan her özellik ile ilgili ifadeleri tek tek belirli bir ölçek üzerinde derecelemeyi esas almaktadır. Derecelendirme ölçekleri bireysel olarak kullanılmakla birlikte kişilerin özelliklerini başka bireylerle karşılaştırmaya olanak verdikleri ve hazırlanmaları bir ölçüde kolay olduğu için her türlü gözleme dayalı davranışların ölçülmesinde ve özellikle kişilik ve tutumların ölçülmesinde çok fazla kullanılmaktadır (Elliot vd. 1989, Yüksel 2004, Karakuş 2006).

**Sosyometri:** Sosyometri, bir grubun üyeleri arasındaki etkileşim örüntüsünü saptamak amacı ile kullanılan ve okul ortamında danışmanın ya da öğretmenin, öğrenciyi sosyal ilişkileri içinde tanımasını sağlayan bir teknik olarak ifade edilmektedir. Sosyal kabul, liderlik ve akademik yardım okul ortamında ilişkileri belirleyen ve sosyometri ölçümlerinde kullanılan faktörlerden bazıları olarak belirtilmektedir. Sosyometri tekniği için önce gruba belli bir konuda bireylerin sosyal ilişkilerini ifade edebilecekleri bir “sosyometrik anket” uygulanmakta ve elde edilen cevaplar “sosyogram” adı verilen bir tabloda gösterilmektedir. Hazırlanan sosyogram sınıftaki etkileşim örüntüsü hakkında

bilgi vermektedir. Sosyogramda; liderlik özelliğine sahip çocuklar, arkadaşları tarafından hiç seçilmemiş çocuklar, arkadaşları tarafından sevilmediği belirtilen reddedilmiş çocuklar ve grup içinde sadece birbirinden hoşlanan ve birbirini seçen karşılıklı birbirini çeken çocuklar ve gruptan soyutlanmış fakat birbirini seçen kişilikler hakkında bilgi verdiği vurgulanmakta ve çocukların sosyometrik statüleri, verilen ölçütlere göre aldıkları isimlendirme sayıları üzerine temellendirilmektedir (Bornstein vd. 1977, Gresham ve Stuart 1992, Seven 2008).

Çocukların sosyal becerilerinin en uygun şekilde değerlendirilmesi, farklı değerlendirme yöntemlerini kullanarak, çoğul bilgi kaynaklarına başvurmak suretiyle sağlanabilmektedir (Cartledge ve Milburn 1983, Butow ve Holman 1986). Belirtilen değerlendirme yöntemlerinin yanısıra çocukların sosyal becerilerini değerlendirmek için en sık kullanılan bilgi kaynaklarının akranlar, çocuğun kendisi, öğretmen ve ebeveyn olduğu ifade edilmektedir (Schoyen 2004).

## **2.8 Kaynak Özetleri**

Sosyal becerilerin gelişimi ile ilgili Türkiye’de ve yurtdışında yapılmış araştırmalar tarih sırasına göre aşağıda sunulmuştur.

### **2.8.1 Sosyal beceriler ile ilgili Türkiye’de yapılmış araştırmalar**

Kaf (1999) Hayat Bilgisi dersi kapsamındaki ‘Köyü Tanıyalım’ ünitesinde selam verme, çevreyi koruma ve paylaşma-işbirliğinin sosyal becerilerinin kazandırılmasında yaratıcı drama yönteminin etkisini incelemiştir. Araştırmaya bir deney, iki kontrol grubu modeline olmak üzere 50 öğrenci dahil edilmiştir. Deney grubuna program haftada 4 gün, günde birer ders saati olmak üzere toplam 16 ders saatinde uygulanmıştır. Araştırma da veri toplama aracı olarak “Sosyal Beceriler Gözlem Formu” (SBGF) ve “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, Hayat Bilgisi dersi’nde selam verme ve paylaşma-işbirliği sosyal becerilerini kazandırmada yaratıcı drama yönteminin etkili olduğu, çevreyi koruma sosyal becerisini kazandırmada ise etkili olmadığı belirlenmiştir.

Avcıoğlu (2001) işitme engelli çocuklara sosyal becerilerin öğretilmesinde işbirlikçi öğrenme yaklaşımı ile sunulan öğretim programının etkililiğini incelenmiştir. Araştırma kapsamına 36 öğrenci dahil edilmiştir. Araştırma da veri toplama aracı olarak "Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, işbirlikçi öğrenme yöntemi doğrultusunda geliştirilmiş olan sosyal beceri öğretim programının toplam dokuz işitme engelli öğrencinin, hedef sosyal becerileri öğrenmelerinde ve bu becerileri genellemelerinde etkili olduğu görülmüştür.

Cerrahoğlu (2002) sosyal beceri eğitiminin ilköğretim öğrencilerinin öz kavramı düzeylerine etkisi incelenmiştir. Araştırmaya 40 öğrenci dahil edilmiştir. Araştırma da 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.

Albayrak vd. (2003) akranları tarafından düşük kabul gören dördüncü ve altıncı sınıf çocuklarının sosyal becerilerini geliştirmek ve sosyal beceriler programının, çocukların sosyal beceri bilgileri, üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Araştırmada veri toplama aracı olarak ön test ve son testte "Sosyometrik Derecelendirme, Sınıf Oyununun Türkçe Formu" ve "Sınıf Oyununun Öğretmen Formu" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; deney grubundaki çocukların sosyal beceriler 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.

Bacanlı ve Erdoğan (2003) "Matson Çocuklarda Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği"nin Türkçe'ye 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 Türkçe'ye uyarlama çalışmaları 89'u erkek, 91'i kız; toplam 180 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Araştırma sonucunda, MESSY'nin 12-14 yaş çocuklarının sosyal becerilerini değerlendirmede yeterli düzeyde geçerli ve güvenilir olduğunu, ölçekten alınan toplam puanların cinsiyete göre farklılaştığı,

cinsiyet ve sosyo-ekonomik düzeyin olumlu sosyal davranışlar üzerinde ortak etkiye sahip olduğunu, olumsuz sosyal davranışların yaşa göre farklılaştığı gözlenmiştir.

Uzamaz ve Güçray (2004) sosyal beceri eğitiminin ergenlerin kişilerarası ilişki düzeylerine etkisini incelemişlerdir. Araştırmaya 28 kişilik gönüllü bir grup dahil edilmiştir. Öğrencilerin 14'ü deney grubuna, 14'ü ise kontrol grubuna alınmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Kişilerarası İlişkiler Ölçeği” kullanılmıştır. Deney grubuna 9 hafta süreyle sosyal beceri eğitimi programı uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, deney grubunun genel olarak sosyal beceri eğitiminin öğrencilerin kişilerarası ilişkiler düzeyinde olumlu etkiler sağladığı görülmüştür.

Uzbaş (2003) ilköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin sosyal beceri ve okul uyumları ile depresyon düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma kapsamına 180 kız, 185 erkek olmak üzere toplam 365 öğrenci dahil edilmiştir. Araştırma da veri toplama aracı olarak; “Walker-Mcconnell Sosyal Yeterlik ve Okul Uyum Ölçeği” (WMC-SYOUÖ), çocuklar için “Depresyon Ölçeği” ve “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; öğrencilerin sosyal beceri ve okul uyumları ile depresyon puanları arasında negatif ve anlamlı ilişkiler olduğu, çocukların sosyal beceri ve depresyon düzeylerinin sosyo-ekonomik düzey, cinsiyet gibi bazı değişkenlere göre anlamlı olarak farklılaştığı, öğrencilerin akademik başarı ile depresyon puanları arasında negatif bir ilişki olduğu ve çocukların sosyal beceri ve okul uyumları ile akademik başarıları arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.

Akfırat (2004) yaratıcı drama yöntemiyle hazırlanan sosyal beceri eğitimi programını işitme engellilerin sosyal becerilerinin gelişimine etkisini incelemiştir. Araştırmaya 10-12 yaşlarındaki dördüncü, beşinci ve altıncı sınıfa devam eden işitme engelli çocuklar dahil edilmiştir. Deney ve kontrol grupları oluşturulurken cinsiyete göre yansız atama yolu seçilmiş, 10 öğrenci deney, 10 öğrenci kontrol grubuna atanmıştır. Deney grubuna sosyal beceri eğitimi programı uygulanırken, kontrol grubundaki çocuklara deney grubuyla çalışma süresine eş değerde drama dışında etkinlikler yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda; yaratıcı drama yöntemi ile hazırlanan sosyal beceri eğitimi programının 10-12 yaş işitme engellilerin, ilk tanıştığı kişilere kendisini tanıtmaya ve kendisine yardım edildiğinde teşekkür etme becerilerinin kazandırıldığı görülmüştür.

Genç (2005) ilköğretimde çocuklara kazandırılması gereken sosyal becerileri incelemiştir. Araştırmaya 600 öğretmen dahil edilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak; ilköğretim seviyesindeki çocuklarda gözlenebilecek sosyal becerilerin ne olduğu, ilişkiyi başlatma ve sürdürme, grupla bir iş yapma ve yürütme, duyguları tanıma, saldırgan duygular ve stresle başa çıkma, plan yapma ve problem çözme becerilerinin ne olduğunu içeren anketler kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; ilköğretimde çocuklara kazandırılması gereken sosyal becerilerin gerçekleşme düzeyinin iyi ve orta derecede olduğu, diğer taraftan ilköğretimde çocuklara kazandırılması gereken sosyal becerilerin gerçekleşme düzeyinin öğretmenlerin cinsiyetlerine ve mesleki kıdemlerine göre değişkenlik gösterdiği, branşlarına göre değişiklik göstermediği bulunmuştur.

Sucuoglu ve Özokçu (2005) ilköğretim okullarına devam eden özel gereksinimli çocukların sosyal becerilerini akranları ile karşılaştırmış ve sosyal beceri puanlarının, çocukların cinsiyet ve sınıf düzeyine göre değişip değişmediğini incelemişlerdir. Araştırmaya ilköğretim birinci, ikinci, üçüncü sınıflarda öğrenim gören, yavaş ve güç öğrenen tanısı konulan ve kaynaştırma öğrencisi olan 53 çocuk ve 560 engeli olmayan çocuk olmak üzere toplam 613 çocuk dahil edilmiştir. Veri toplama aracı olarak “Sosyal Beceri Ölçeği”, “Problem Davranış Alt Ölçeği”, “Akademik Yeterlilik Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; kaynaştırma programında yer alan çocukların akademik yeterlilik puan ortalamalarının, akranlarının puan ortalamalarından düzeyde düşük olduğu, kızların puan ortalamalarının erkeklerden daha yüksek olduğu, kızların akademik yeterlilikleri ile erkeklerin akademik yeterlilikleri arasında da anlamlı farklılık olmadığı bulunmuştur.

Çubukçu ve Gültekin (2006) ilköğretimde öğrencilere kazandırılması gereken sosyal becerileri incelemiştir. Araştırmaya 438 öğretmen dahil 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 beceriler olduğu, bunu sırasıyla grupla iş yapma becerileri, plan yapma ve problem çözme becerileri, özdenetimini koruma becerileri, stres durumu ile başa çıkma becerileri ve duygulara yönelik beceriler izlediği ayrıca ilköğretim öğretmenlerinin en çok puan verdikleri sosyal beceri; haklarını koruma ve

savunma beceriler olduğu, bunu da sırasıyla başarısız olunan bir durumla başa çıkma ve işbirliği yapma, becerileri izlediği bulunmuştur.

Karakuş (2006) on iki – on dört yaş grubu ergenlerin algıladıkları duygusal istismar düzeyi ile sosyal beceri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma kapsamına 204 erkek 221 kız olmak üzere toplam 425 ergen dahil edilmiştir. Araştırmada ergenlerin genel özelliklerini belirlemek amacıyla “Kişisel Bilgi Formu”, ergenlerin algıladıkları duygusal istismar düzeylerini belirlemek amacıyla, anne ve baba için “Anne/Genç İlişkileri Ölçeği”, öğretmen için “Algılanan Öğretmen Davranışları Ölçeği” ergenlerin sosyal beceri düzeylerini ölçmek amacıyla da “Matson Çocuklarda Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği” (MESSY) kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, ergenlerin sosyal beceri düzeylerinin algılanan duygusal istismar seviyeleriyle ilişkili olduğu tespit edilmiştir.

Özabacı (2006) ebeveynlerin sahip olduğu demografik özellikleri ile sosyal beceri düzeylerinin çocukların sosyal beceri düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmaya 483 öğrenci dahil edilmiştir. Araştırma da veri toplama aracı olarak ebeveynler için; “Sosyal Beceri Envanteri” ile çocuklar için; “Sosyal Beceri Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, çocukların sosyal beceri düzeylerinin gelişiminde ebeveynlerle geçirilen günlük yaşantı deneyimlerinin çok önemli etkisinin olduğu, özellikle annelerin sosyal beceri düzeyi ile çocukların sosyal beceri düzeyi arasındaki ilişkinin yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Çilingir (2006) fen lisesi ve genel lise öğrencilerinin sosyal becerileri ve problem çözme becerilerini incelemiştir. Araştırma kapsamına 400 öğrenci dahil edilmiştir. Araştırma da veri toplama aracı olarak “Sosyal Beceri Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda; fen lisesi öğrencileri ile genel lise öğrencilerinin sosyal becerileri arasında anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur.

Çelik (2007) sosyal beceri eğitiminin ilköğretim öğrencilerinin sosyal uyum düzeylerine etkisini incelemiştir. Araştırmaya 18’i kız 20’i erkek toplam 38 öğrenci dahil edilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Walker-Mcconnell Sosyal Yeterlik ve Okul Uyum Ölçeği” (WMCSYOUÖ) ve araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan “Kişisel

Bilgi Formu” kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda; anne mesleğine, ailenin gelir durumuna, öğrencilerin akademik başarılarına, öğretmen cinsiyetine, öğretmen kıdem yılına ve öğretmen medeni durumuna göre anlamlı olarak farklılaştığı; araştırmaya katılan dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin Walker-McConnell Sosyal Yeterlik ve Okul Uyum Ölçeğinin öğretmen terciqli sosyal davranış alt ölçeği’nden adıkları puanlarının anlamlı düzeyde farklılaşmadığı bulunmuştur.

Çam ve Kara (2007) sosyal becerilerinin kazandırılmasına yaratıcı drama yönteminin etkisini incelenmişlerdir. Araştırmaya 74 öğretmen adayı dahil edilmiştir ve araştırma da deney ve kontrol gruplu deneme modeli kullanılmıştır. Araştırma da veri toplama aracı olarak “Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği” (SBDÖ) kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, grupla bir işi yapma ve yürütme becerileri, ilişkiyi başlatma ve sürdürme becerileri ile kendini kontrol etme becerilerini kazandırma konusunda yaratıcı drama yönteminin etkili olduğu bulunmuştur.

Seven (2008) yedi ve sekiz yaş ilköğretim öğrencilerinin sosyal becerileri ile ailesel faktörleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma kapsamına 252 öğrenci dahil edilmiştir. Araştırmada veri toplama toplama aracı olarak “Sosyal Beceri Değerlendirme Sistemi Temel Eğitim Bölümü Öğretmen Formu” (SBDS/TE-ÖF) kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, çocukların büyük çoğunluğunun orta ve düşük düzeyde sosyal becerilere sahip olduğu, sosyal becerilerin demografik değişkenlere göre anlamlı farklılıklar gösterdiği bulunmuştur.

Çivitçi ve Çivitçi (2009) ilköğretim altıncı ve yedinci sınıf öğrencilerinin algıladıkları sosyal beceri düzeyleri ile mantıkdışı inançları arasındaki ilişkilerini cinsiyete göre nasıl bir değişim gösterdiğini incelemiştir. Araştırmaya Denizli il merkezindeki üç ilköğretim okulunda öğrenim gören 344 öğrenci dahil edilmiştir. Araştırmada, “Sosyal Beceri Ölçeği”, “Öğrenci Formu” ve “Ergenler için Mantıkdışı İnançlar Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğrencilerde toplam mantıkdışı inançlar ve rahatlık talebi arttıkça algılanan sosyal becerilerin azaldığı; başarı talebi ve sosyal beceriler arasında ise anlamlı bir ilişkinin olmadığı belirtilmektedir. Ayrıca, kızlarda toplam mantıkdışı inançlar ve algılanan sosyal beceriler arasında olumsuz ilişki elde edilirken, erkeklerde anlamlı bir ilişki bulunmadığı belirtilmiştir.

Durualp (2009) anasınıfına devam eden altı yaşındaki çocukların sosyal uyum ve becerilerinin incelenmesi, çocukların ilgi ve ihtiyaçlarına uygun Oyun Temelli Sosyal Beceri Eğitimi Programı'nın geliştirilmesi ve çocukların sosyal uyum ve becerilerinde uygulanan eğitim programının etkili olup olmadığını incelemişlerdir. Araştırma kapsamına anasınıfına devam eden 48 çocuk, kontrol grubuna da anasınıfına devam eden 48 çocuk dahil edilmiştir. Araştırmada veri toplam aracı olarak "Aile Bilgi Formu", Isık (2007) tarafından geliştirilen "Sosyal Uyum ve Beceri Ölçeği" ile Acun-Kapıkıran vd. (2006) tarafından geliştirilen "Sosyal Beceri Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda deney ve kontrol grubundaki çocukların sosyal uyum ve beceri puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde farklılık olduğu belirlenmiştir. Deney grubundaki çocukların son test ve kalıcılık testi puan ortalamaları arasında farklılığın anlamlı olmadığı ve Oyun Temelli Sosyal Beceri Eğitimi Programı'nın etkisinin halen devam ettiği görülmüştür.

### **2.8.2 Sosyal beceriler ile ilgili Yurtdışında yapılmış araştırmalar**

Bierman ve Furman (1984) arkadaşları tarafından sevilmeyen beşinci ve altıncı sınıfa devam eden çocuklar üzerinde sosyal beceri eğitiminin etkisini incelemişlerdir. Araştırma kapsamına 56 çocuk dahil edilmiştir. Araştırmada veri toplamı aracı olarak "Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği" kullanılmıştır. Çocuklar, konuşma becerisi eğitimi grubu (kendini ifade etme, soru sorma, fikir verme ve davet etme alanlarında), yönlendiren grup yaşantısı yöntemi grubu, konuşma becerisi eğitimi ile yönlendirilen grup yaşantısı yöntemi grubu ve tedavi edilmeyen kontrol grubu olmak üzere dört gruptan birine dahil edilmiştir. Araştırma sonucunda konuşma eğitiminin, beceri kazanımını kolaylaştırdığı ve sosyal etkileşimi artırdığı, konuşma eğitimi almasızın yalnızca grup yaşantısı uygulanan çocukların, arkadaşları arasında kabullerinin arttığı, ancak konuşma becerilerinde bir değişiklik olmadığı bulunmuştur..

Riggio vd. (1989) çocukların sosyal beceri ile empatileri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmaya 171 çocuk dahil edilmiş ve araştırmada veri toplam aracı olarak "Sosyal Beceriler Envanteri ile "Empati Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, çocukların empati ölçümleri ve empati indeksleri ile sosyal beceriler envanteri arasında pozitif ilişki bulunmuştur. Kızların duygusal empati puanları

erkeklerden yüksek olmasına rağmen, bilişsel ve bakış açısı empati ölçümlerinde anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Spirito vd. (1990) intihar girişiminde bulunan psikiyatrik tanı almış ergenler ve normal ergenlerin sosyal beceri yetersizlikleri açısından karşılaştırmasını yapmışlardır. Araştırma kapsamına 81 çocuk dahil edilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Matson Çocuklarda Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği” (Messy) kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, intihara eğilimli ergenler ile diğer ergenler arasında sosyal beceri düzeyleri açısından anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Verduyn vd. (1990) okul temelli sosyal beceri programının çocukların davranış ve sosyal becerilerindeki etkilerini incelemişlerdir. Araştırma kapsamına deney ve kontrol grubu 365 çocuk dahil edilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Öğretmen Ve Aile Gözlemlerine Dayalı Sosyal Davranış Listesi”, Spence (1980) “Sosyal Durum Listesi”, “Özsaygı Envanteri” ve çocukların günlük olarak tuttıkları sosyal aktiviteler kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, aile sosyal davranış listesine göre eğitim alan grubun daha az davranış problemi sergiledikleri kontrol grubunun davranış problemlerinin aynı kaldığı bulunmuştur. Öğretmen sosyal davranış listesi ve sosyal durum listesine göre bir farklılık bulunmamıştır. Eğitimden sonra yaşı küçük çocukların özsaygılarında anlamlı değişiklikler gözlenirse de yaşı büyük çocuklarda bir farklılık bulunmamıştır.

Steelman ve Powell (1995) sosyal beceri ile doğum sırası arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırma kapsamına 46 çocuk dahil edilmiştir. Araştırma da 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

Stewart ve McKay (1995) çocukların etkili kişilerarası ilişkiler geliştirebilmesi ve saldırgan davranışlarının azalması amacıyla, çatışma çözümü ve öfke kontrolüne

yönelik hazırladıkları sosyal beceri eğitimi programının etkisini incelemişlerdir. Bu amaçla 12 çocuk araştırmaya dahil edilmiştir. Araştırma; bilişsel davranışçı kuramın temel alındığı ve model alma, rol alma, rol oynama ve ev ödevleri gibi tekniklerin kullanıldığı sekiz oturumluk eğitim uygulandıktan sonra, değerlendirmeler sınıf öğretmeni, rehber öğretmen ve aileler tarafından gözlem yolu ile yapılmıştır. Araştırma sonucunda; çocukların akranları ile çatışma çözme ve öfke kontrolü becerilerine yönelik sosyal becerileri geliştirdikleri ve öğrendiklerini uygulamaya başladıkları görülmüştür.

Kramer ve Radey (1997) sosyal beceri eğitiminin kardeşler arasındaki ilişkileri geliştirmedeki etkisini incelemişlerdir. Araştırma kapsamına 21 deney grubunda, 21 kontrol grubunda olmak üzere toplam 42 kardeş dahil edilmiştir. Eğitim uygulanmadan önce yarım saatlik ev ziyaretleri yapılarak kardeşler arasındaki ilişkiler hakkında bilgi toplanmıştır. Deney grubundaki yer alan kardeşlere, kardeşi ile oyun oynama, oyuna daveti uygun şekilde reddetme, kendini kardeşinin yerine koyabilme, kızgınlık duygusu ile baş edebilme, çatışmalarını çözebilme, oyuna daveti kabul etme gibi konularda sosyal beceri eğitimi verilmiştir. Becerilerin öğretiminde uygulayıcı model olduktan sonra, kardeşlerden farklı oyunlarda gördüklerini rol oynamaları istemiş, resimli ipuçlarından yararlanmış, çocukların davranışlarına geri bildirim vermiş ve ödüllendirmiştir. Kardeşlerin oturum sonrasında on dakika süresince serbest oyun oynamaları için fırsat tanınmış ve kardeşlerin ev ortamında öğretilen becerileri kullanıp kullanmadıklarına bakılmış, videoya kaydedilmiştir. Kontrol grubunda yer alan kardeşlere sosyal beceri eğitimi programı uygulanmamış, yalnızca kardeşleri ile nasıl oynayacakları konusunda bir film izletilmiş ve bu konuda tartışılmıştır. Araştırma sonucunda, doğrudan öğretim yaklaşımına dayalı sosyal beceri öğretiminin uygulandığı deney grubundaki kardeşlerin hedeflenen becerileri kazanım düzeyinin, kontrol grubunda yer alan kardeşlerden daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Ansari ve Dakheel (2000) sosyal beceri eğitim programına devam eden çocukların sosyal becerilerinde artış olup olmadığını incelemiştir. Araştırmaya 10-14 yaşlarında 8 erkek çocuk dahil edilmiştir. Araştırmada gözlem yoluyla bilgi toplanmıştır. Araştırma sonucunda, eğitim programına devam eden çocukların, programa devam etmeyen çocuklara oranla sosyal becerilerinde artış olduğu bulunmuştur.

Ruggiero (2002) düşük gelirli ailelerin çocuklarının akademik başarılarıyla, sosyal beceri ve cinsiyet arasındaki ilişkilerini incelemiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; cinsiyet ve sosyal becerilerin, matematik ve okuma derslerindeki başarıya etkisinin olmadığı bulunmuştur.

Spence (2003) sosyal fobisi olan çocukların bilişsel özellikleri, sosyal becerileri ve sosyal sonuçlarını incelemiştir. Araştırma kapsamına 27 çocuk dahil edilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Atılganlık Envanteri” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; sosyal fobisi olan çocukların olmayan çocuklara göre sosyal becerileri açısından düşük oldukları bulunmuştur.

Walthall vd. (2005) çocuğa ait sosyal yetenek ve uyum gelişimini etkileyen sosyal davranışların değerlendirilmesini sağlayan ve Gresham ve Elliot tarafından 1990 yılında geliştirilen Sosyal Beceri Değerlendirme Sistemi’nin, yardım etme, paylaşma ve kurallara uymayı içeren işbirliği, birini tanıştırma ve sorular sorma gibi davranışları başlatan atılganlık ve başkalarının eylemlerine uygun şekilde cevap vermeyi gerektiren davranışlardan oluşan temel sosyal becerilerin uygun göstergeleri sağlayıp sağlamadığını incelemişlerdir. Araştırma kapsamına 943 çocuk dahil edilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; Sosyal Beceri Değerlendirme Sistemi’nin, cinsiyet açısından incelendiğinde erkek ve kız çocuklar için iyi uyum sağladığı bulunmuştur.

Punia ve Balda (2005) köydeki kız çocukların sosyal yeteneklerini ve eğitimin etkisini incelemişlerdir. Araştırmaya iki köyden 4-6 yaşında (45’i deney ve 45’i kontrol grubu 90 çocuk dahil edilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak Rubi (1998) “Sosyal Problem Çözme Testi” ve Shure ve Spivak (1974) “Gelecek Oyunda Ne Olacak Testi” kullanılmıştır. Araştırmada öntest- sontest kontrol gruplu model kullanılmıştır. Deney grubundaki çocuklara 2 ay eğitim verilmiştir. Araştırma sonucunda; eğitim alan çocukların sosyal problem çözme puanlarının, eğitim almayan grubun puanından ve eğitim öncesi puanlarından önemli düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur.

Findlay vd. (2006) empatik ve düşük empatik çocukların hem sosyal davranışlarını (saldırganlık, çekingenlik-geri çekilme, prososyal eğilimleri) ve sosyal anlamalarını (varsayımsal akran davranışları cevap ve tutumları gibi) incelemişlerdir. Araştırma kapsamına anasınıfı ve birinci sınıfa devam eden 136 çocuk dahil edilmiştir.. Aileler çocukların empatilerini çekingen, saldırgan ve prososyal eğilimde olarak sınıflandırmışlardır. Çocuklara prososyal, saldırgan veya utangaç akranlarını anlatan senaryolar sunuldu ve anladıkları ile ilgili sorular ve bu davranışlara yönelik tepkileri sorulmuştur. Araştırma sonucunda; empatik çocuklarla düşük empatik çocuklar karşılaştırıldığında, empatik çocukların daha prososyal davranışlar ve daha az saldırganlık ve sosyal- geri çekilme gösterdikleri bulunmuştur. Ayrıca, empatik çocuklar daha düşük empatik çocuklarla karşılaştırılınca saldırganlık ve utangaçlığı anlamada daha bilgili yaklaşım sergiledikleri, empatik çocukların kendi sosyal davranışlarında oldukları kadar diğerlerini sosyal anlamada daha duyarlı oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Denham vd. (2006) sosyal beceri eğitiminin ilköğretim öğrencilerine etkisini incelemişlerdir. Eğitim yılı boyunca çocuklara iki farklı eğitim uygulanmıştır. Eğitimin biri akran ilişkileri, diğeri sosyal beceri eğitimi eğitimleridir. Araştırma kapsamın 68 öğrenci dahil edilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Spence (1995) Sosyal Beceri Anketi (Social Skills Questionnaire) kullanılmıştır. Öğrenciler iki gruba ayrılmış ve bir gruba sadece tek eğitim programı uygulanmıştır (ya akran ilişkileri ya da beceri eğitimi). Eğitimler çocuklara 12 hafta 30 dakikalık periyotlar halinde verilmiştir. Kontrol grubu kullanılmamıştır. Araştırma sonucunda, eğitime katılan her iki grubun sosyal beceri ve sosyal katılmalarını pozitif yönde etkilediği, eğitime katılan çocukların cinsiyetine göre anlamlı fark olmadığı bulunmuştur.

Meier ve DiPerna (2006) ilköğretim döneminde sosyal becerilerin önemini incelemiştir. Araştırma kapsamına 50 öğrenci dahil edilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin öğrencilerin sosyal becerilerinin gelişiminde önemli bir etken olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Cotugno (2009) otizmlı çocukların sosyal beceri ve sosyal yeteneklerinin incelemişlerdir. Araştırma kapsamına 7-11 yaş arası 18 çocuk dahil edilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Walker-McConnell Ölçeği (WMS)” ve “Sosyal Beceri Değerlendirme Envanteri” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda sosyal beceri eğitiminin otizmlı çocuklar üzerinde olumlu yönde etki yaptığını, çocukların zihinsel gelişimlerinde ve sosyal becerilerinde etkili olduğunu sonucuna ulaşılmıştır.

Rashid (2010) ilköğretim altıncı ve sekizinci sınıf öğrencilerinin eleştiriyi kabul etme, sorumluluk sergileme, problem çözme vb sosyal becerilerinin gelişimlerini incelemiştir. Araştırmaya 653 erkek, 474 kız, toplamda 1127 öğrenci dahil edilmiştir. Araştırmada bilgi toplama aracı olarak okulları ziyaret ederek araştırmacı tarafından hazırlanan soru formları uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha fazla sosyal beceride bulunduğu görölmüştür.

Chae ve Lee (2011) Koreli çocukların sosyal yetkinliklerinde babaların etkisini incelemiştir. Araştırma kapsamına 160 çocuk dahil edilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme Ölçeği” ve “Veli Davranış Envanteri” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda babalarının kız ve erkek çocukların sosyal yetkinliklerinde direkt olarak etki etmediği bulunmuştur.

Fenning vd. (2011) gelişimsel gecikme gösteren ve göstermeyen çocukların sosyal beceri, bilişsel ve duygusal gelişimlerini incelemişlerdir. Araştırma kapsamına 146 çocuk dahil edilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Sosyal Beceri Problem Çözme Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda gelişimleri otizim, erken doğum vb nedenlerden dolayı geri olan çocukların sosyal becerileri, gelişimleri normal olan çocuklarınkinden daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Mounts (2011) ergenlerin akran ilişkileri ve sosyal becerilerinde ailenin etkisini incelemiştir. Araştırma kapsamına 75 ergen dahil edilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda akranlarla kurulan ilişkilerin ergenlerin sosyal becerilerinde önemli etki yarattığı sonucuna ulaşılmıştır.

Hindman ve Morrison (2012) orta sosyoekonomik düzeye sahip ailelerin okul öncesi çocuklarının sosyal beceri düzeylerini incelemişlerdir. Araştırma kapsamına 229 çocuk dahil edilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Sosyal Beceri Değerlendirme Sistemi Aile Versiyonu” kullanmışlardır. Araştırma sonucunda aile ortamında işbirliği ve birlikte çalışma becerilerine sahip oldukları, yönetim ve disiplin becerilerine sahip oldukları sonucuna ulaşmışlardır.

Riney ve Bullock (2012) ilköğretim öğrencilerinde sosyal beceri ve problem çözme davranışını incelemişlerdir. Araştırma kapsamına 141 öğrenci dahil edilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda erken eğitimin çocukların sosyal becerilerinde ve problem çözme davranışlarında olumlu etki yarattığını bulunmuştur.

Saltalı (2012) aile içi istismara maruz kalan ilköğretim son sınıf öğrencilerinin sosyal beceri düzeylerini incelemiştir. Araştırma kapsamına 347 öğrenci dahil 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 ulaşmıştır.

### **3. MATERYAL VE YÖNTEM**

Bu araştırma, köy ve kentte yaşayan ilköğretim ikinci kademeye devam eden çocukların sosyal becerilerini incelemek, sosyal becerilerinde; yaş, cinsiyet, sınıf düzeyi, kardeş sayısı, doğum sırası, anne-baba yaşı, anne-baba öğrenim düzeyi, aile tipi, algılanan anne-baba tutumları, kardeş ile ilişki durumu, arkadaşlarla sosyal etkinliğe katılma durumu, kitap okuma, sınıf derslerine aktif şekilde katılma, bir sorunla karşılaştığında başvurduğu yol durumu değişkenlerinin göre farklılık yaratıp yaratmadığını belirlemek amacıyla yapılmıştır.

#### **3.1 Araştırma Modeli**

Araştırmada, köy ve kentte yaşayan ilköğretim ikinci kademeye devam eden çocukların sosyal becerilerini incelemek amacıyla betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Betimsel tarama modelinde bilimin gözleme, kaydetme, olaylar arasındaki ilişkileri tespit etme ve kontrol edilen değişmez ilkeler üzerinde genellemelere varma niteliklerinin söz konusu olduğu vurgulanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek 2000).

#### **3.2 Araştırmanın Evreni ve Örneklem Seçimi**

Araştırmanın evrenini Ankara'daki köy ve kent ilköğretim okullarının ikinci kademesine devam eden çocuklar oluşturmaktadır.

Araştırmanın örneklemini ise, Bala İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı köy ilköğretim okulları arasından basit tesadüfî örnekleme yöntemi ile belirlenen beş ilköğretim okulunun ikinci kademesine devam eden tam aileden gelen ve herhangi bir engeli olmayan 150 çocuk ile Mamak İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı Mamak ilçe merkezinde alt sosyo-ekonomik düzeyde bulunan, tam aileden gelen ve herhangi bir engeli bulunmayan basit tesadüfî örnekleme yöntemi ile belirlenen beş ilköğretim okulunun ikinci kademesine devam eden herhangi bir engeli olmayan 150 olmak üzere toplam 300 çocuk oluşturmaktadır.

Araştırmaya dahil edilen çocuklara ve ailelere ilişkin demografik dağılımlar çizelge 3.1’de verilmiştir.

Çizelge 3.1 Köyde ve kentte araştırmaya dahil edilen çocuklara ve ailelerine ilişkin demografik dağılımlar

|                     |                          | Kent (n:150) |       | Köy (n:150) |       | Toplam (n:300) |      |
|---------------------|--------------------------|--------------|-------|-------------|-------|----------------|------|
|                     |                          | n            | %     | n           | %     | n              | %    |
| Yaş                 | 12 yaş ve altı           | 47           | %31,3 | 47          | %31,3 | 94             | 31,3 |
|                     | 13 yaş                   | 52           | %34,7 | 52          | %34,7 | 104            | 34,6 |
|                     | 14 yaş üstü              | 51           | %34,0 | 51          | %34,0 | 102            | 34,0 |
| Cinsiyet            | Kız                      | 73           | %48,7 | 75          | %50,0 | 148            | 49,3 |
|                     | Erkek                    | 77           | %51,3 | 75          | %50,0 | 152            | 50,6 |
| Sınıf               | 6.sınıf                  | 50           | %33,3 | 50          | %33,3 | 100            | 33,3 |
|                     | 7.sınıf                  | 50           | %33,3 | 50          | %33,3 | 100            | 33,3 |
|                     | 8.sınıf                  | 50           | %33,3 | 50          | %33,3 | 100            | 33,3 |
| Kardeş sayısı       | Tek çocuk                | 14           | %9,3  | 0           | %0,0  | 14             | 4,6  |
|                     | İki kardeş               | 59           | %39,3 | 52          | %34,7 | 111            | 37,0 |
|                     | Üç kardeş ve fazla       | 77           | %51,3 | 98          | %65,3 | 175            | 58,3 |
| Doğum sırası        | İlk çocuk                | 72           | %48,0 | 73          | %48,7 | 145            | 48,3 |
|                     | Ortanca çocuk            | 26           | %17,3 | 35          | %23,3 | 61             | 20,3 |
|                     | Son çocuk                | 52           | %34,7 | 42          | %28,0 | 94             | 31,3 |
| Anne yaş            | 35 yaş ve altı           | 50           | %33,3 | 46          | %30,7 | 96             | 32,0 |
|                     | 36-40 yaş                | 66           | %44,0 | 77          | %51,3 | 143            | 47,6 |
|                     | 41 yaş ve yukarı         | 34           | %22,7 | 27          | %18,0 | 61             | 20,3 |
| Baba yaş            | 35 yaş ve altı           | 11           | %7,3  | 21          | %14,0 | 32             | 10,6 |
|                     | 36-40 yaş                | 75           | %50,0 | 67          | %44,7 | 142            | 47,3 |
|                     | 41 yaş ve yukarı         | 64           | %42,7 | 62          | %41,3 | 126            | 42,0 |
| Anne öğrenim düzeyi | Okuryazar-İlkokul mezunu | 70           | %46,7 | 85          | %56,7 | 155            | 51,6 |
|                     | Ortaokul mezunu          | 42           | %28,0 | 42          | %28,0 | 84             | 28,0 |
|                     | Lise mezunu              | 38           | %25,3 | 23          | %15,3 | 61             | 20,3 |
| Baba öğrenim düzeyi | Okuryazar-İlkokul mezunu | 32           | %21,3 | 54          | %36,0 | 86             | 28,6 |
|                     | Ortaokul mezunu          | 51           | %34,0 | 65          | %43,3 | 116            | 38,6 |
|                     | Lise mezunu              | 67           | %44,6 | 31          | %20,7 | 98             | 32,6 |
| Aile tipi           | Çekirdek Aile            | 135          | %90,0 | 114         | %76,0 | 249            | 83,0 |
|                     | Geniş Aile               | 15           | %10,0 | 36          | %24,0 | 51             | 17,0 |

Çizelge 3.1’de görüldüğü gibi köyde ve kentte yaşayan çocukların %34,7’sinin 13 yaşında olduğu, köyde yaşayan çocukların % 50’sinin kız, %50’sinin erkek, kentte yaşayan çocukların %51,3’ünün erkek, %48,7’inin kız olduğu, çocukların %33,3’ünün her kademedede eğitim gördüğü, köyde yaşayan çocukların %65,3’ünün üç ve daha fazla kardeşe sahip olduğu, kentte yaşayan çocukların ise %51,3’ünün üç ve daha fazla kardeşe sahip olduğu, köyde yaşayan çocukların %48,7’sinin ilk çocuk, %28,0’ının son çocuk kentte yaşayan çocukların ise %48,0’inin ilk çocuk, %34,7’inin son çocuk, olduğu görülmektedir. Çizelge 3.2’de köyde yaşayan çocukların annelerinin %51,3’ünün, babalarının %44,7’inin, kentte yaşayan çocukların annelerinin %44,0’ının, babalarının %50,0’sinin, 36-40 yaşları arasında olduğu, köyde yaşayan çocukların annelerinin %56,7’sinin, okuryazar ve ilkokul mezunu, babalarının %20,7’inin lise mezunu, kentte yaşayan çocukların annelerinin %46,7’sinin, okuryazar ve ilkokul mezunu, babalarının %44,6’sının lise mezunu olduğu tespit edilmiştir. Yine çizelgede, köyde yaşayan çocukların %76,0’ının, kentte yaşayan çocukların ise %90’ının çekirdek aileye sahip olduğu tespit edilmiştir.

### **3.3 Veri Toplama Araçları**

Araştırmada veri toplama aracı olarak çocuk ve ailesi hakkındaki bazı bilgileri elde edebilmek için araştırmacı tarafından hazırlanan “Kişisel Bilgi Formu” ile çocukların sosyal becerilerini belirlemek amacıyla Matson vd. (1983) tarafından geliştirilmiş, Bacanlı ve Erdoğan (2003) tarafından Türkçe’ye uyarlanmış olan, “Matson Çocuklarda Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği” kullanılmıştır.

#### **3.3.1 Kişisel Bilgi Formu**

Araştırmaya katılan çocuklar hakkında bazı genel bilgileri toplamak amacıyla, araştırmacı tarafından, Kişisel bilgi formu’nda çocukların cinsiyeti, yaşları, kardeş sayısı, doğum sırasına ait bilgileri içeren sorular yer almaktadır (Ek 1).

### 3.3.2 Matson Çocuklarda Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği (MESSY)

Matson Çocuklarda Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği (MESSY) Matson vd. tarafından (1983) geliştirilmiştir. Ölçek 12-14 yaş arası çocukların sosyal becerilerini değerlendirmeye yönelik, 5'li likert tipinde bir ölçektir. Ölçeğin öğretmen ve öğrenci formları bulunmaktadır. Öğrenci formu 62, öğretmen formu 64 maddeden oluşmaktadır ve ölçeğin beş boyutu bulunmaktadır. Bunlar; (1) uygun sosyal beceriler, (2) uygun olmayan atılganlık, (3) fevriyet, (4) kendine güven ve (5) kıskançlık/içekapanıktır.

Matson Çocuklarda Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlaması Bacanlı ve Erdoğan (2003) tarafından yapılmıştır. Ölçeğin Türkçe'ye uyarlama çalışmaları 12-14 yaşları arasında, 89'u erkek, 91'i kız; toplam 180 öğrenci üzerinde yürütülmüştür.

Yapılan faktör analizi sonucundan ölçeğin maddelerinin, orijinalinden farklı olarak olumlu sosyal davranışlar ve olumsuz sosyal davranışlar olmak üzere iki boyutta toplandığı görülmüştür. Bu doğrultuda ölçeğin 47 maddelik son haline ulaşılmıştır.

Olumlu sosyal davranışlar; yardım etme, işbirliği yapma, teşekkür etme, özür dileme, kurallara uyma, sıra bekleme vb. davranışları ifade etmektedir. Ölçekte yer alan maddeler (1.-7.-8.-10.-11.-14.-16.-19.-20.-22.-23.-26.-27.-28.-30.-34.-35.-36.-37.-39.-40.-43.-44.-46. madde). Olumlu sosyal davranışlarda alt boyutunda alınabilecek en düşük puan 24 ve en yüksek puan 120'dir. Puanın artması çocukların olumlu sosyal davranışları daha fazla gösterdiğini ifade etmektedir.

Olumsuz sosyal davranışlar; söz dinlememe, yalan söyleme, çalma, saldırganlık, sinirlilik, içe kapanıklılık vb. davranışları ifade etmektedir. Ölçekte yer alan maddeler (2.-3.-4.-5.-6.-9.-12.-13.-15.-17.-18.-21.-24.-25.-29.-31.-32.-33.-38.-41.-42.-45 ve 47. madde). Olumsuz sosyal davranışlarda alt boyutunda alınabilecek en düşük puan 23 ve en yüksek puan 125'dir. Puanın artması çocukların olumsuz davranışları daha az gösterdiğini ifade etmektedir.

Ölçeğin puanlandırılması bana hiç uygun değil: 1 puan, bana pek uygun değil: 2 puan, bana biraz uygun:3 puan, bana oldukça uygun: 4 puan, bana tamamen uygun: 5 puan şeklinde yapılmaktadır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 47 en yüksek puan ise 235'tir (Bacanlı ve Erdoğan 2003). Araştırma kapsamında çocukların olumlu ve olumsuz sosyal davranış puanları dikkate alınmış toplam sosyal davranış puanları dikkate alınmamıştır.

Bacanlı ve Erdoğan (2003) Matson Çocuklarda Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği'nin test tekrar test güvenirlik katsayısını Olumsuz Sosyal Davranışlar alt ölçeği için; 70, Olumlu Sosyal Davranışlar alt ölçeği için;74 olarak belirlemiştir. Ölçekte yer alan 41 maddenin madde toplam puan korelasyonlarının; 30'un üstünde olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin Cronbach alpha iç tutarlılık katsayıları Olumsuz Sosyal Davranışlar alt ölçeği için; 68, Olumlu Sosyal Davranışlar alt ölçeği için; 74 olarak bulunmuştur. Yapılan faktör analizi sonucundan ölçeğin maddelerinin, orijinalinden farklı olarak olumlu sosyal davranışlar ve olumsuz sosyal davranışlar olmak üzere iki boyutta toplandığı görülmüştür. Bu doğrultuda ölçeğin 47 maddelik son haline ulaşılmıştır.

Matson, Çocuklarda Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği'nin bu araştırma örneklemini için Croanbach alpha iç tutarlık güvenirlik katsayıları incelenmiştir. Ölçeğin iç tutarlık katsayıları “olumsuz sosyal davranış” alt ölçeği için; 81, “olumlu sosyal davranış” alt ölçeği için; 83 olarak belirlenmiştir. Elde edilen puanlar ölçeğin uygulama yapılan örneklem için güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir.

### **3.4 Veri Toplama Yöntemi**

Araştırmada veri toplamak amacıyla Ankara ili, Bala ve Mamak İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü ile resmi yazışmalar yapılarak gerekli izinler alınarak Ankara ili Bala İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı köy ilköğretim okulları arasından basit tesadüfi örnekleme yöntemi ile belirlenen beş ilköğretim okulunun ikinci kademesine devam eden tam aileden gelen ve herhangi bir engeli olmayan 150 çocuk ile Ankara ili Mamak İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı Mamak ilçe merkezinde alt sosyo-ekonomik düzeyde bulunan, tam aileden gelen ve herhangi bir engeli bulunmayan basit tesadüfi

örnekleme yöntemi ile belirlenen beş ilköğretim okulunun ikinci kademesine devam eden herhangi bir engeli olmayan 150 olmak üzere toplam 300 çocuk oluşturmaktadır. Örnekleme dahil edilen ilköğretim okulları müdürleri ve öğretmenleri ile görüşülerek araştırmanın amacı, yöntemi hakkında bilgi verilmiş olup bu okullardaki ikinci kademeye devam eden çocuklarla çalışılmak istenildiği ifade edilmiştir.

Veri toplama aşamasında, öncelikle öğretmenler ile görüşülüp veri toplama için uygun günler belirlenmiştir.

Araştırma verileri öncelikle köy ilköğretim okulundaki çocuklardan toplanmış daha sonra köy ilköğretim okullarında uygulama yapılan çocuk sayıları dikkate alınarak kent merkezinde farklı ilköğretim okuluna devam eden aynı sayıda çocuğa ulaşılarak ölçme araçları uygulanmıştır.

Veri toplamak amacıyla gidilen okullarda öncelikle araştırmaya dahil olan çocuklara araştırmanın amacı ve ölçme araçları ile ilgili bilgi verilmiş daha sonra da “Kişisel Bilgi Formu” ve “Matson Sosyal Beceri Ölçeği” doldurulmaları istenmiştir.

Kişisel bilgi formu ve Matson Sosyal Beceri Ölçeği’ni çocuklar kendileri doldurmuştur.

### **3.5 Verilerin Değerlendirilmesi ve Analizi**

Araştırmanın amacına uygun olarak toplam veriler değerlendirilerek istatistiksel analizleri yapılmıştır.

#### **3.5.1 Verilerin değerlendirilmesi**

Araştırmada çocuklara uygulanan Kişisel Bilgi Formunda yer alan bilgiler karakterlerle tanımlanmış ve istatistiksel analiz ve değerlendirmelerin yapılması amacıyla bilgisayar ortamında kaydedilmiştir. Ayrıca “Matson Çocuklarda Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği” ‘ne ilişkin elde edilen puanlar hesaplanmış ve kaydedilmiştir. Form ve ölçeklerden elde edilen tüm bilgiler analiz için SPSS 15.0 programı ile bilgisayar ortamına aktarılmıştır.

### 3.5.2 Verilerin analizi

Araştırmada uygun istatistiksel yöntemlerin belirlenebilmesi amacıyla öncelikle normallik analizleri yapılmıştır. Bu amaçla Kolmogorov - Smirnov testi ile Basıklık-Çarpıklık Katsayısı ve Grafik Dağılımı incelemeleri yapılmıştır.

Çizelge 3.2 Kolmogorov - Smirnov testi- Basıklık ve Çarpıklık bulguları

| Matson<br>Çocuklarda Sosyal<br>Beceri<br>Değerlendirme<br>Ölçeği | Kolmogorov-Smirnov |     |       | Basıklık-Çarpıklık Katsayısı |          |
|------------------------------------------------------------------|--------------------|-----|-------|------------------------------|----------|
|                                                                  | Statistic          | Sd  | p     | Skewness                     | Kurtosis |
| Olumlu sosyal davranışlar                                        | 1.87               | 300 | 0.020 | -1.1                         | 1.39     |
| Olumsuz sosyal davranışlar                                       | 3.07               | 300 | 0.000 | -1.32                        | 1.67     |

Çizelge 3.2’de ölçek ve alt boyut puanlarına ilişkin normallik testleri sonuçları görülmektedir. Kolmogorov-Smirnov testi sonucunda; Matson Çocuklarda Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği (MESYY) için puanların tam normal dağılım şartlarını tam olarak sağlamadığından dolayı, ek olarak Basıklık-Çarpıklık Katsayısı ve Grafik dağılım testlerine bakılmıştır. Büyüköztürk’e (2002) göre, bir değişkenin normal dağılıp dağılmadığı mantıksal bir karardır. Bir dağılımın tam normal olması ihtimali çok düşük olmakla birlikte, normallik incelemesi yaparken aslında normallikten önemli ölçüde sapma gösterip göstermediğine bakılmaktadır. Bunun için de incelenen üç temel nokta vardır. Birincisi basıklık ve çarpıklık katsayılarıdır. Bu sayıların -1 ile +1 aralığında yer alması gereklidir. Kolmogorov-Smirnov testi grup büyüklüğünün 50’den büyük olması durumunda ve puanların normal dağılım gösterip göstermediğini incelemek için kullanılmaktadır. Belirlenen Basıklık- çarpıklık katsayıların normallik sınırları içinde olmadığı, ayrıca yapılan grafik inceleme sonucunda da normallik varsayımının karşılamadığı belirlenmiştir. Kolmogorov –Smirnov testi sonucunda olumsuz sosyal davranışlar ve olumlu sosyal davranışlar normal dağılımın sağlanamaması nedeniyle  $p>0.05$  araştırma verilerin parametrik olmayan analizlerden yapılmasına karar verilmiştir.

Niceliksel verilerin karşılaştırılmasında gruplar arası fark olduğu durumlarda, normal dağılım göstermeyen parametrelerin gruplar arası karşılaştırmalarında iki grup arasında (cinsiyet, aile tipi, kardeş ile ilişki durumu, arkadaşlarla sosyal etkinliğe katılma durumu) karşılaştırma yapıldığında Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Niceliksel verilerin karşılaştırılmasında ikiden fazla grup (yaş, sınıf düzeyi, kardeş sayısı, doğum sırası, anne-baba yaşı, anne-baba öğrenim düzeyi, algılanan anne-baba tutumu, kitap okuma durumu, sınıf derslerine aktif katılma durumu, bir sorunla karşılaştığında başvurduğu yol durumu) durumunda, normal dağılım göstermeyen parametrelerin gruplar arası karşılaştırmalarında Kruskal Wallis testi kullanılmıştır ve farklılığın anlamlı çıkması durumuna ikili grupların karşılaştırılmasında kullanılan Mann Whitney U testinden yararlanılmıştır (Büyüköztürk 2002).

#### 4. ARAŞTIRMA BULGULARI VE TARTIŞMA

Köyde ve kentte yaşayan çocukların sosyal becerilerinin incelenmesi, sosyal becerilerinde yaş, cinsiyet, sınıf düzeyi, kardeş sayısı, doğum sırası, anne-baba yaşı, anne-baba öğrenim düzeyi, aile tipi, algılanan anne-baba tutumları, kardeş ile ilişki durumu, arkadaşlarla sosyal etkinliğe katılma, kitap okuma, çocukların sınıfta derslere etkin şekilde katılma durumuna, çocukların bir sorunla karşılaştıklarında başatme durumuna değişkenlerinin farklılık yaratıp yaratmadığının saptanması amacıyla yapılan araştırmada elde edilen bulgular çizelgeler halinde sunulmuş ve ilgili kaynaklarla desteklenerek tartışılmıştır.

Köyde ve kentte yaşayan çocukların sosyal becerileri arasında fark olup olmadığına ilişkin puanlarına ait ortalamalar çizelge 4.1’de, cinsiyet, aile tipi, kardeş ile ilişki durumu, arkadaşlarla sosyal etkinliğe katılma durumu değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Mann Whitney U testi; yaş, sınıf düzeyi, kardeş sayısı, doğum sırası, anne-baba yaşı, anne-baba öğrenim düzeyi, algılanan anne-baba tutumu, kitap okuma durumu, sınıf derslerine aktif katılma durumu, bir sorunla karşılaştığında başvurduğu yol durumu değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis testi sonuçları ise Çizelge 4.2 - 4.18 arasında sunulmuştur.

Köyde ve kentte yaşayan çocukların sosyal beceri puan ortalamaları, standart sapmaları ve Mann Whitney U testi sonuçları çizelge 4.1’de sunulmuştur.

Çizelge 4.1 Köyde ve kentte yaşayan çocukların sosyal beceri puan ortalamaları, standart sapmaları ve Mann Whitney U testi sonuçları

| Sosyal Davranış            |      | N   | $\bar{X}$ | Ss    | Sıralar Ortalaması | U         | p    |
|----------------------------|------|-----|-----------|-------|--------------------|-----------|------|
| Olumlu sosyal davranışlar  | Köy  | 150 | 98,00     | 15,93 | 98,03              | 10533,000 | .340 |
|                            | Kent | 150 | 98,08     | 12,55 | 98,04              |           |      |
| Olumsuz sosyal davranışlar | Köy  | 150 | 98,70     | 15,29 | 99,89              | 11062,000 | .802 |
|                            | Kent | 150 | 97,13     | 12,55 | 97,92              |           |      |

p>.05

Çizelge 4.1 incelendiğinde, köyde ve kentte yaşayan çocukların olumlu sosyal davranış puan ortalamalarının ve olumsuz sosyal davranış puan ortalamalarının birbirine yakın olduğu dikkati çekmektedir (köy; olumlu sosyal davranış  $\bar{X} = 98,00$ ; kent; olumlu sosyal davranış  $\bar{X} = 98,08$ , köy; olumsuz sosyal davranış  $\bar{X} = 98,70$ , kent; olumsuz sosyal davranış  $\bar{X} = 97,13$ ). Nitekim yapılan Mann Whitney U testi sonucunda da köy ve kentte yaşayan çocukların sosyal becerilerinin yerleşim birimine göre farklılaşmadığı belirlenmiştir (olumlu sosyal beceri,  $U=10533$ ;  $p>0,05$ , olumsuz sosyal beceri,  $U=11062$ ;  $p>0,05$ ). Elde edilen bulgular çocukların yerleşim birimine göre sosyal beceri düzeyleri arasında anlamlı farklılık olmadığını, yerleşim biriminin çocukların sosyal davranışlarında herhangi bir etki yaratmadığını göstermektedir.

Tüm bu bulgular ışığında çocukların sahip olduğu olanakların, anne-babaların çocuklara model olması gibi faktörlerin çocukların sosyal davranışları üzerindeki etkisi dikkate alındığında köyde ve kentte yaşayan çocukların ekonomik, anne-baba öğrenim düzeyi vb. açıdan benzer özellikte olmasından dolayı çocukların sosyal davranışları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı düşünülmektedir. Kent ortamında her ne kadar birçok sosyal olanak olsa da bu olanaklara ulaşma ancak sosyo-ekonomik imkanlarla ilgilidir. Bundan dolayı her iki yerleşim yerinde de çocukların sosyal beceri düzeylerinin birbirine yakın olduğu söylenebilir.

Köyde ve kentte yaşayan çocukların sosyal beceri düzeyleri arasında anlamlı farklılık olmamasında araştırma kapsamına dahil edilen kent çocuklarının alt sosyo-ekonomik düzeyde olmaları nedeniyle kent merkezlerinde olan çeşitli olanaklara (spor, sanat, kültür, eğitim vb.) ulaşamamalarının etkili olabileceği düşünülmektedir.

Sosyal becerilerin kazanılmasında anne-babaların sahip olduğu sosyal becerilerin, anne babanın birbiri ile iletişiminin, anne-baba tutumlarının, aile büyükleri ile kurulan ilişkinin, kardeşlerle olan etkileşimlerin, arkadaşlık ilişkilerinin etkisine dikkat çekilmektedir (Anonim 2012). Elde edilen bulgu çocukların sosyal beceri kazanmalarında yaşadıkları çevreden çok ailelerin sahip oldukları özellikleri akla getirmektedir. Köy ortamında yaşayan çocukların sosyal etkinliklere ulaşma imkanları az olsa bile köy ortamında daha özgür hareket edebilmeleri, daha erken yaşta sorumluluk üstlenmek zorunda kalmalarından dolayı gerekli sosyal becerileri daha çabuk kazanmaları da söz konusu olabilmektedir. Köy ortamında insanların hemen hepsi

birbirini tanımakta ve daha güven içinde yaşamaktadırlar. Bu açıdan köy çocukları da yaşadıkları doğal ortam nedeniyle kent çocuklarına göre hayatı yaşayarak öğrenmekte, onlara göre daha sağlıklı, hayata karşı daha güçlü daha samimi, daha özgür, daha cesur, daha girişken yapıda olabildikleri vurgulanmaktadır (Cüceloğlu 2008).

Köyde ve kentte yaşayan çocukların cinsiyetlerine göre sosyal beceri puan ortalamaları, standart sapmaları ve Mann Whitney U testi sonuçları Çizelge 4.2’de sunulmuştur.

Çizelge 4.2 Köyde ve kentte yaşayan çocukların cinsiyete göre sosyal beceri puan ortalamaları, standart sapmaları ve Mann Whitney U testi sonuçları

| Köy                        | Cinsiyet | n  | $\bar{X}$ | Ss    | Sıralar Ortalaması | U        | p      |
|----------------------------|----------|----|-----------|-------|--------------------|----------|--------|
| Olumlu sosyal davranışlar  | Kız      | 75 | 98,98     | 11,66 | 78,51              | 2587,000 | .396   |
|                            | Erkek    | 75 | 97,01     | 13,39 | 72,49              |          |        |
| Olumsuz sosyal davranışlar | Kız      | 75 | 101,66    | 10,86 | 86,17              | 2012,000 | .003** |
|                            | Erkek    | 75 | 95,74     | 13,47 | 64,83              |          |        |
| Kent                       | Cinsiyet | n  | $\bar{X}$ | Ss    | Sıralar Ortalaması | U        | P      |
| Olumlu sosyal davranışlar  | Kız      | 73 | 100,71    | 13,99 | 81,98              | 2337,500 | .075   |
|                            | Erkek    | 77 | 95,58     | 17,28 | 69,36              |          |        |
| Olumsuz sosyal davranışlar | Kız      | 73 | 101,46    | 11,58 | 86,99              | 1971,500 | .002** |
|                            | Erkek    | 77 | 93,01     | 17,21 | 64,60              |          |        |

\*\*p<.01

Köyde yaşayan çocukların olumsuz sosyal davranışlar puanlarında cinsiyetin anlamlı farklılık yarattığı görülmektedir (U=2012.00; p<.01). Köyde yaşayan çocukların puan ortalamaları incelendiğinde; kız çocukların olumsuz sosyal beceri puan ortalamasının  $\bar{X}$ =101,66, erkek çocukların da olumsuz sosyal beceri puan ortalamasının  $\bar{X}$  = 95.74 olduğu dikkati çekmektedir. Kentte yaşayan çocukların olumlu sosyal davranışları incelendiğinde; kız çocukların olumsuz sosyal beceri puan ortalamasının  $\bar{X}$ =101,46, erkek çocukların ise olumsuz sosyal beceri puan ortalamasının  $\bar{X}$  = 93.01 olduğu ve olumsuz sosyal davranışlar puan ortalamalarında cinsiyetin anlamlı farklılık yarattığı görülmektedir (U=1971,50; p<.01).

Köyde ve kentte yaşayan çocukların puan ortalamalarına göre kız çocukların olumsuz sosyal davranışlar puan ortalamalarının erkek çocukların olumsuz sosyal davranış puan

ortalamalarından yüksek olduğu, puan yükseldikçe olumsuz sosyal davranış becerisinin düştüğü dikkate alındığında erkek çocukların olumsuz sosyal becerilerinin daha fazla olduğu söylenebilmektedir. Erkek çocukların olumsuz sosyal davranışları daha fazla göstermeleri erkek çocukların yetiştirilmesinden ve bu davranışları model alma yoluyla öğrenmelerinden kaynaklanıyor olabileceğı düşünölmektedir. Aile içi toplumsallaşma sürecinde kız çocuk tertipli, itaatkar, evi çekip çeviren, başkaları için yaşamaya ve fedakarlık yapmaya hazır (Henderson ve Allen 1991) bir birey olarak yetiştirilirken; erkek çocuk, güçlü, göreceli olarak bağımsız, otoriter ve istediğı zaman dışarıda vakit geçirebilen bir birey olarak yetiştirilmektedir (Olson 1982, Kağıtçıbaşı 1996). Türkiye’de kız ve erkek çocukların davranışlarına yön veren duysal özellikleri, bilişsel yeterlilikleri ve düşünsel becerilerin önemli bir bölümünü, yetişkinlerin davranışlarını gözleyerek edindiğı savunulmaktadır. Kız ve erkek çocukların, kendi cinsiyetlerindeki yetişkinleri model aldıkları ifade edilmekte ve anne-babaların kız çocukları ile iletişim kurarken daha fazla sözel ifade ve sözel uyaranları kullandıkları, erkek çocukları ile iletişim kurarken ise daha az sözel iletişim kurdukları ve daha çok davranışa dayalı iletişim kurdukları vurgulanmaktadır (Eser 2007). Genellikle kız ve erkek çocuklar yetiştirilirken kültürümüzde kız çocuklarının daha narin, kibar, saygın, kırılgan ve de hassas yetiştirildiğı, erkek çocuklarına göre daha az değeri verildiğı, daha bağımlı bir şekilde yetiştirildiğı araştırma grubunu oluşturan çocukların yaş gruplarına bağılı olarak ergenlik dönemine özgü özellikleri taşıdığı, erkek çocukların daha çok ataerkil yapıya göre yetiştirildiğı vurgulanmaktadır. Sümer (2008) tarafından yapılan araştırmada; olumlu ve olumsuz sosyal davranış puanları üzerinde cinsiyet farklılıkları incelenmiş ve erkelerin olumsuz sosyal davranış puan ortalamaları kızların ortalamasından daha fazla bulunmuştur. Poyraz (2007) kız çocuklarının sözel iletişim becerilerinde erkek çocuklardan daha başarılı olduklarını, erkek çocukların kız çocuklarına göre saldırganlık vb olumsuz sosyal becerilerinde daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur.

Sosyal beceriler ve cinsiyet ile ilgili yapılan birçok araştırma sonucunda araştırma sonucu ile paralellik gösterdiği görölmektedir.

Jamyang vd. (2004), tarafından okul öncesi çocukların sosyal becerileri ile ilgili yapılan araştırmada kızların erkeklerden daha fazla sosyal beceriler gösterdikleri saptanmıştır.

Rashid (2010), ilköğretim altıncı ve sekizinci sınıf öğrencilerinin eleştiriyi kabul etme, sorumluluk sergileme, problem çözme vb sosyal becerilerinin gelişimlerini incelemiştir. Araştırma sonucunda, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha fazla sosyal beceride bulunduğu görülmüştür.

Gresham ve Stuart (1992), Jamyang vd. (2004), Dermez (2008), tarafından yapılan araştırmalarda da kızların erkeklere göre daha fazla sosyal beceri gösterdikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Wentzel ve Erdley (1993) sosyal davranışların kız çocuklarında erkeklere göre daha yüksek olduğunu ortaya çıkarmıştır. Grupla bir işi yürütme sosyal becerilerine göre ise erkek öğrencilerin sosyal beceri puanlarının kız öğrencilerinkinden daha düşük olduğu belirlenmiştir. Gresham ve Nagle (1980), sosyal yönden akranları arasında az kabul gören çocuklara sosyal beceri eğitimi vermişler ve yapılan çalışmanın sonucunda sosyal beceri eğitiminin çocukların akranları tarafından kabul görmesinde etkili olduğunu, cinsiyet değişkenine göre öğrencilerin sosyal beceri puan ortalamaları genelde kızlar lehine anlamlı bulunduğu ifade etmişlerdir (uyumluluk, duyguları kontrol ve ifade etme, tanıtırma ve bireysel ilişkiler, duyguları anlamaya yönelik beceriler grubu vs).

Koçak ve Tepeli (2006) yaptıkları araştırmalarında, cinsiyetin çocukların işbirliği ve sosyal becerilerine yönelik davranışlarını etkilediği sonucuna ulaşmışlardır. Araştırma bulgularına göre, kız çocukların işbirliği ve sosyal beceriler puan ortalamalarının erkek çocuklardan daha yüksek olduğu görülmektedir. Atılgan'da (2001) araştırmasında benzer sonuçlara ulaşmıştır. Araştırmada, kız çocukların erkek çocuklara göre daha yüksek bireysel özelliklere ve sosyal beceri özelliklerine sahip olduğu görülmüştür.

Köyde ve kentte yaşayan çocukların yaşına göre sosyal beceri puan ortalamaları, standart sapmaları ve Mann Whitney U Testi sonuçları çizelge 4.3'de sunulmuştur.

Çizelge 4.3 Köyde ve kentte yaşayan çocukların yaşlarına göre sosyal beceri puan ortalamaları, standart sapmaları ve Kruskal Wallis testi sonuçları

| Köy                               | Yaş Grubu      | N  | $\bar{X}$ | Ss    | Sıralar Ortalaması | KW     | p            | Anlamlı Fark               |
|-----------------------------------|----------------|----|-----------|-------|--------------------|--------|--------------|----------------------------|
| <b>Olumlu sosyal davranışlar</b>  | 12 yaş ve altı | 47 | 96,63     | 10,61 | 67,90              | 3,246  | .355         |                            |
|                                   | 13 yaş         | 52 | 98,38     | 13,89 | 78,83              |        |              |                            |
|                                   | 14 yaş ve üstü | 51 | 99,08     | 12,93 | 79,11              |        |              |                            |
| <b>Olumsuz sosyal davranışlar</b> | 12 yaş ve altı | 47 | 98,59     | 12,82 | 76,06              | 0,472  | .925         |                            |
|                                   | 13 yaş         | 52 | 100,40    | 9,87  | 78,02              |        |              |                            |
|                                   | 14 yaş ve üstü | 51 | 96,96     | 14,72 | 72,41              |        |              |                            |
| Kent                              | Yaş Grubu      | N  | $\bar{X}$ | Ss    | Sıralar Ortalaması | KW     | p            | Anlamlı Fark               |
| <b>Olumlu sosyal davranışlar</b>  | 12 yaş ve altı | 47 | 96,75     | 15,77 | 71,10              | 10,991 | <b>.012*</b> | <b>1-2<br/>1-3<br/>2-3</b> |
|                                   | 13 yaş         | 52 | 101,15    | 17,29 | 88,45              |        |              |                            |
|                                   | 14 yaş ve üstü | 51 | 93,40     | 14,60 | 56,73              |        |              |                            |
| <b>Olumsuz sosyal davranışlar</b> | 12 yaş ve altı | 47 | 99,41     | 14,18 | 82,00              | 2,149  | .542         |                            |
|                                   | 13 yaş         | 52 | 96,23     | 17,38 | 75,57              |        |              |                            |
|                                   | 14 yaş ve üstü | 51 | 96,53     | 12,65 | 69,83              |        |              |                            |

\*p<.05

Çizelge 4.3 incelendiğinde köyde yaşayan çocukların olumlu sosyal beceri puan ortalamalarında ve olumsuz sosyal beceri puan ortalamalarında yaşın anlamlı farklılık yaratmadığı görülmektedir (olumlu sosyal beceri  $\chi^2= 3.246$ ,  $p > 0.05$ ; olumsuz sosyal beceri  $\chi^2= 0.47$ ,  $p > 0.05$ ) Köyde yaşayan çocukların sosyal beceri puan ortalamalarının yaşa göre farklılık göstermediği dikkati çekmektedir. Bu durum köydeki çocukların sosyal beceri puanlarının araştırmada ele alınan yaşlardan etkilenmediğini göstermektedir.

Kentte yaşayan çocukların olumlu sosyal beceri puan ortalamalarında yaşın anlamlı farklılık yarattığı görülmektedir ( $\chi^2 = 10.991$ ,  $p < 0.05$ ). Kentte yaşayan çocukların olumlu sosyal beceri puan ortalamaları incelendiğinde, 12 yaş ve altı çocukların puan ortalamasının  $\bar{X} = 96.75$ , 13 yaşında olan çocukların puan ortalamalarının  $\bar{X} = 101.15$ , 14 yaş ve üstü çocukların puan ortalamalarının  $\bar{X} = 93.40$  olduğu görülmektedir. Puan ortalamaları dikkate alındığında en yüksek puan ortalamasına 13 yaşında olan çocukların en düşük puan ortalamasına ise 14 yaş ve üstünde çocukların sahip olduğu görülmektedir. 14 yaş çocuklarının daha düşük sosyal beceri puan ortalamasına sahip olmasının ergenlik döneminin etkisiyle kendini ifade edebilmede ve kimlik kazanımında

daha çok bocalama yaşamasından kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek amacıyla yapılan ikili Mann Whitney U testi karşılaştırmalarında; gruplar arasındaki farklılığın 13 yaşında olan çocuklar ile 14 yaş ve üstünde olan çocukların puanları arasındaki farklılıktan kaynaklandığı belirlenmiştir.

Kentte yaşayan çocukların olumsuz sosyal beceri puan ortalamalarının yaşa göre anlamlı farklılık yaratmadığı görülmektedir (olumsuz sosyal beceri;  $\chi^2 = 2.149$ ,  $p > 0.05$ ). Kentte yaşayan çocukların olumsuz puan ortalamaları incelendiğinde; 12 yaş ve altı çocukların puan ortalaması;  $\bar{X} = 99.41$ , 13 yaşında olan çocukların puan ortalaması;  $\bar{X} = 96.23$ , 14 yaş ve üstü çocukların puan ortalaması;  $\bar{X} = 96.53$  olduğu görülmektedir. Puan ortalamaları dikkate alındığında en yüksek puan ortalamasına 13 yaşında olan çocukların en düşük puan ortalamasına ise 14 yaş ve üstünde çocukların sahip olduğu görülmektedir.

Durualp vd. (2009) tarafından yapılan araştırmada, öğrencilerin yaşlarına göre sosyal beceri ölçeğinden aldıkları puanların birbirinden farklılık gösterdiği; bu farkın, öğrencilerin diğer öğrencilere göre başkalarının sözel mesajlarını yorumlama becerisi açısından daha yetkin olduklarından ve bireylerin sosyal beceri gelişiminin doğum ile başlayıp, yaşla birlikte arttığı gerçeğinden kaynaklandığı kabul edilmektedir

Köyde ve kentte yaşayan çocukların sınıf düzeyine göre sosyal beceri puan ortalamaları, standart sapmaları ve Kruskal Wallis U testi sonuçları çizelge 4.4’de sunulmuştur.

Çizelge 4.4 Köyde ve kentte yaşayan çocukların sınıf düzeylerine göre sosyal beceri puan ortalamaları, standart sapmaları ve Kruskal Wallis testi sonuçları

| Köy                        | Sınıf Düzeyi | n  | $\bar{X}$ | Ss    | Sıralar Ortalaması | KW    | p     | Anlamlı Fark |
|----------------------------|--------------|----|-----------|-------|--------------------|-------|-------|--------------|
| Olumlu sosyal davranışlar  | 6.sınıf      | 50 | 95,14     | 11,97 | 64,25              | 5,257 | .072  |              |
|                            | 7.sınıf      | 50 | 100,04    | 12,36 | 83,17              |       |       |              |
|                            | 8.sınıf      | 50 | 98,82     | 13,02 | 79,08              |       |       |              |
| Olumsuz sosyal davranışlar | 6.sınıf      | 50 | 98,58     | 12,81 | 76,25              | 0,561 | .755  |              |
|                            | 7.sınıf      | 50 | 100,62    | 9,59  | 78,31              |       |       |              |
|                            | 8.sınıf      | 50 | 96,92     | 14,70 | 71,94              |       |       |              |
| Kent                       | Sınıf Düzeyi | n  | $\bar{X}$ | Ss    | Sıralar Ortalaması | KW    | p     | Anlamlı Fark |
| Olumlu sosyal davranışlar  | 6.sınıf      | 50 | 96,46     | 15,68 | 69,92              | 8,927 | .012* | 1-2<br>1-3   |
|                            | 7.sınıf      | 50 | 101,62    | 17,31 | 90,33              |       |       |              |
|                            | 8.sınıf      | 50 | 96,16     | 14,36 | 66,25              |       |       |              |
| Olumsuz sosyal davranışlar | 6.sınıf      | 50 | 98,26     | 15,19 | 79,29              | 1,606 | .448  |              |
|                            | 7.sınıf      | 50 | 97,26     | 16,77 | 78,02              |       |       |              |
|                            | 8.sınıf      | 50 | 95,86     | 14,00 | 69,19              |       |       |              |

p<.05

Çizelge 4.4 incelendiğinde, köyde yaşayan çocukların olumlu sosyal davranışlar puan ortalamalarında ( $\chi^2=5.257$ ;  $p>0,05$ ) ve olumsuz sosyal davranışlar puan ortalamalarında ( $\chi^2=0.561$ ;  $p>0,05$ ) sınıf düzeyinin anlamlı farklılık yaratmadığı belirlenmiştir.

Kentte yaşayan çocukların olumlu sosyal davranışlar puan ortalamalarında sınıf düzeyinin anlamlı farklılık yarattığı görülmektedir ( $\chi^2=8.927$ ;  $p<0,05$ ). 6. sınıfta öğrenim gören çocukların olumlu sosyal davranışlar puanının  $\bar{X} = 96.46$ , 7. sınıfta öğrenim gören çocukların olumlu sosyal davranışlar puanının  $\bar{X} = 101,62$ , 8. sınıfta öğrenim gören çocukların olumlu sosyal davranışlar puanının ise  $\bar{X} = 96.16$  olduğu görülmektedir. Puan ortalamalarına göre; 7. sınıfta öğrenim gören çocukların olumlu sosyal davranışlar puanının 6. ve 8. sınıfta öğrenim gören çocuklardan yüksek olduğu dikkati çekmektedir. Bu durum 6. sınıftaki çocukların ikinci kademeye yeni başlamaları nedeniyle yeni programa, yeni bir sınıf ortamına, yeni arkadaşlara uyum sağlamaya çalışmalarından, 8. sınıfta ise ergenlik dönemine girişle birlikte davranışların değişmesinden kaynaklanıyor olabilir.

Sucuoğlu ve Özokçu (2005) yaptıkları çalışmada, öğrencilerin sosyal becerilerden aldıkları puanların sınıf düzeyine göre farklılık yarattığını, sınıf düzeyi arttıkça sosyal beceri puanlarının arttığını ifade etmişlerdir. Sümer (2008) öğrencilerin olumlu ve olumsuz sosyal davranış puanları üzerinde sınıf düzeylerinin farklılıklarını incelediği araştırmasında, öğrencilerin sınıf düzeyi arttıkça, olumsuz sosyal davranış puanlarının azaldığı, sınıf düzeyi düştükçe de olumsuz sosyal davranış puanlarının artmakta olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Kentte yaşayan çocukların olumsuz sosyal davranışlar puan ortalamalarında ( $\chi^2=1.606$ ;  $p>0,05$ ) sınıf düzeyinin anlamlı farklılık yaratmadığı görülmektedir ( $\chi^2=3.811$ ;  $p>0,05$ ).

Yapılan araştırmalarda çocukların sosyal becerilerinin sınıf düzeyi arttıkça yükseldiği belirlenmekle birlikte araştırma bulgularına göre kent ve köy ortamında yaşayan çocukların olumsuz ve sosyal davranış puan ortalamalarında sınıf düzeyinin sosyal becerilerin gelişimine etkisi olmadığı belirlenmiştir.

Köyde ve kentte yaşayan çocukların kardeş sayısına göre sosyal beceri puan ortalamaları, standart sapmaları ve Mann Whitney Testi U Testi ve Kruskal Wallis Testi sonuçları çizelge 4.5’de sunulmuştur.

Çizelge 4.5 Köyde ve kentte yaşayan çocukların kardeş sayısına göre sosyal beceri puan ortalamaları, standart sapmaları ve Mann Whitney U testi sonuçları

| Köy                        | Kardeş Sayısı      | n  | $\bar{X}$ | Ss    | Sıralar Ortalaması | U     | p     |              |
|----------------------------|--------------------|----|-----------|-------|--------------------|-------|-------|--------------|
| Olumlu sosyal davranışlar  | İki kardeş         | 51 | 95,45     | 10,97 | 63,21              | 7,084 | .029* |              |
|                            | Üç ve fazla kardeş | 98 | 99,43     | 13,16 | 82,02              |       |       |              |
| Olumsuz Sosyal Davranışlar | İki kardeş         | 52 | 97,45     | 14,07 | 70,69              | 2,747 | .253  |              |
|                            | Üç ve fazla kardeş | 98 | 99,58     | 11,55 | 78,05              |       |       |              |
| Kent                       | Kardeş Sayısı      | n  | $\bar{X}$ | Ss    | Sıralar Ortalaması | KW    | p     | Anlamlı Fark |
| Olumlu sosyal davranışlar  | Tek çocuk          | 14 | 100,00    | 17,11 | 83,18              | 0,605 | .739  |              |
|                            | İki kardeş         | 59 | 97,22     | 16,36 | 73,22              |       |       |              |
|                            | Üç ve fazla kardeş | 77 | 98,39     | 15,54 | 75,85              |       |       |              |
| Olumsuz sosyal davranışlar | Tek çocuk          | 14 | 105,14    | 6,71  | 96,43              | 7,477 | .024* | 1-3<br>1-2   |
|                            | İki kardeş         | 59 | 93,23     | 16,98 | 64,96              |       |       |              |
|                            | Üç ve fazla kardeş | 77 | 98,64     | 14,3  | 79,77              |       |       |              |

\* $p<.05$

Çizelge 4.5 incelendiğinde, köyde yaşayan çocukların olumlu sosyal davranışlar ( $U=7.084$ ;  $p<0,05$ ) kardeş sayısının anlamlı farklılık yarattığı belirlenirken, olumsuz sosyal davranışlar puan ortalamasında kardeş sayısının anlamlı farklılık yaratmadığı belirlenmiştir ( $U=2.747$ ;  $p>0,05$ ). Köyde yaşayan iki kardeş olan çocukların olumlu sosyal davranış puan ortalamasının  $\bar{X} = 95,45$ ; üç ve daha fazla kardeşe sahip olan çocukların puan ortalamalarının  $\bar{X} = 99.43$  olduğu dikkati çekmektedir. Farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere yapılan Mann Whitney U Testi sonucunda puanlar arasında farklılığın iki çocuk olanların puan ortalamaları ile üç ve daha fazla kardeşi olan çocukların puan ortalamalarından kaynaklandığı belirlenmiştir. Köyde yaşayan üç ve daha fazla kardeşi olan çocukların olumlu sosyal beceri puan ortalamalarının daha yüksek olduğu, kardeş sayısı arttıkça çocukların sosyal beceri puan ortalamalarının da yükseldiği görülmektedir. Köyde yaşayan çocukların köy ortamında vakit geçirebilecekleri çeşitli sosyal ortamlar olmadığından dolayı kardeşlerin birbiriyle ilişkileri daha olumlu etkilendiği düşünülmektedir. Köy ortamında çocuğun sosyalleşmesinde kardeş etkisinin önemi olduğu vurgulandığından dolayı özellikle köy ortamında sosyal alanların az oluşu nedeniyle çocuğun kendinden büyük olan kardeşini model alarak davranışlarını olumlu ya da olumsuz şekillendirmesi, kendinden küçük kardeşine de model olma çabası içerisinde olması onun sosyal becerilerinin gelişmesine katkı sağladığı düşünülmektedir.

Bu bulgular çocuğun sosyal davranışlar sergilemesinde kardeş etkisinin önemini ortaya koymaktadır. İlk çocukluk yıllarında çocuğun çevresini anne-baba ve eğer varsa kardeşler oluşturur. Çocuğun kendinden büyük olan kardeşini model alarak davranışlarının olumlu ya da olumsuz şekillendirmesi, kendinden de küçük olan kardeşine model olma çabası içerisinde olması onun sosyal becerilerine katkı sağlar. Bu da kardeşi olan çocukların sosyal beceri sergilemesinde kardeşi olmayan çocuklara göre daha başarılı olmasının temelinde yatan nedenlerden biri olduğu düşünülmektedir.

Kentte yaşayan çocukların olumlu sosyal davranışlar puan ortalamalarında kardeş sayısının ( $\chi^2=0,605$ ;  $p>0,05$ ) anlamlı farklılık yaratmadığı belirlenirken olumsuz sosyal davranışlar puan ortalamalarında kardeş sayısının anlamlı farklılık yarattığı ( $\chi^2=7.477$ ;  $p<0,05$ ) belirlenmiştir. Tek çocuk olan çocukların olumsuz sosyal davranış puan

ortalamasının  $\bar{X} = 105,14$ ; iki kardeş olan çocukların puan ortalamasının  $\bar{X} = 93,23$ ; üç ve daha fazla kardeşe sahip olan çocukların puan ortalamasının  $\bar{X} = 98,64$  olduğu dikkati çekmektedir. Farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere yapılan Mann Whitney U testi sonucunda puanlar arasında farklılığın tek çocuk olanların puan ortalamaları ile iki kardeş ve üç ve daha fazla kardeşi olan çocukların puan ortalamalarından kaynaklandığı belirlenmiştir. Puan ortalamaları incelendiğinde; kentte yaşayan tek çocukların iki kardeşe ve üç- ve daha fazla kardeşe sahip olan çocuklara göre daha az olumsuz sosyal davranışa sahip oldukları görülmektedir. Tek çocukların olumsuz sosyal davranışlarının daha az olmasında, anne-babaların çocuklarının tek olması nedeniyle çocuklarıyla daha çok iletişim kurup, daha fazla ilgilenmeleri ve daha fazla birlikte zaman geçirmelerinden kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

Kent ortamında yaşayan ailede tek çocuk konumunda olan çocukların daha yüksek sosyal beceri puan ortalamasına sahip olmaları ekonomik açıdan daha iyi olanakların sunulması, ailenin çocuğun ilgi ve isteklerine daha fazla zaman ayırma şansının olması ve daha çok çocuğa sahip ailelere göre çocukla daha fazla ilgilenme şansının olmasından kaynaklanıyor olabilir. Kent ortamında kültürel ve sosyal olanakların mevcut olmasından dolayı kent kültürünün etkisiyle aileler birbirlerinden de etkilenerek çocuklarına daha fazla destek olmaya çalışabilmektedirler (Ogelman 2008).

Kentte yaşayan çocuklarda tek çocukların sosyal becerilerinin daha yüksek, köyde yaşayan çocukların sosyal becerilerinin daha düşük olması yaşanan ortamın etkisinden kaynaklanıyor olabilir. Köyde yaşayan çocukların ev ve okul ortamında sahip oldukları olanakların yetersiz olduğu, kentteki olanakların köyde olmaması nedeniyle çocukların birbiri ile daha fazla iletişim içinde olmaları, çocukların sosyal yönden becerilerini arttırıcı birçok sosyal ortam ve materyaldan mahrum kaldığı ve yetersizlikler nedeni ile kentte yaşayan akranların gerisinde kaldığı ifade edilmektedir. Sosyal beceriler ve kardeş sayısı konusunda Dunn (1983), kardeş ilişkilerinin çocukların gelişimi üzerinde önemli bir etkisi olduğunu savunmuştur. Stormshak vd. (1996) kardeşi olan çocukların saldırgan davranışlar sergilemeyip, akranlarıyla daha olumlu davranışlar sergilediklerini ortaya çıkarmışlardır. Hall vd. (1996), kardeşlerin

birbirleri için özdeşim modeli olduklarını toplumsal ilişkileri birbirlerinden öğrenerek sosyal etkileşimi gerçekleştirdiklerini belirtmişlerdir.

Kardeşler arasındaki ilişki evlilik ve ebeveynlik gibi, bireylerdeki samimi ve cana yakın olma ve hayat boyu sosyal destek sağlama gibi olumlu niteliklerin gelişimine ortam hazırlaması açısından büyük bir önem taşımaktadır. Kardeşler sadece birbirlerinin sosyal ve bilişsel becerilerini etkilemekle kalmazlar, ilişkileri aynı zamanda, olumlu ve destekleyici olarak da tanımlanabilmektedir (Sheehan 1997).

Köyde ve kentte yaşayan çocukların doğum sırasına göre sosyal beceri puan ortalamaları, standart sapmaları ve Kruskal Wallis Testi sonuçları çizelge 4.6'da sunulmuştur.

Çizelge 4.6 Köyde ve kentte yaşayan çocukların doğum sırasına göre sosyal beceri puan ortalamaları, standart sapmaları ve Kruskal Wallis testi sonuçları

| Köy                        | Doğum Sırası  | n  | $\bar{X}$ | Ss    | Sıralar Ortalaması | KW    | p     |
|----------------------------|---------------|----|-----------|-------|--------------------|-------|-------|
| Olumlu sosyal davranışlar  | İlk çocuk     | 73 | 97,79     | 13,33 | 75,68              | 2,972 | 0,226 |
|                            | Ortanca çocuk | 35 | 100,77    | 10,25 | 84,67              |       |       |
|                            | Son çocuk     | 42 | 96,04     | 12,76 | 67,55              |       |       |
| Olumsuz sosyal davranışlar | İlk çocuk     | 73 | 97,69     | 13,94 | 73,62              | 1,034 | 0,596 |
|                            | Ortanca çocuk | 35 | 100,80    | 10,69 | 82,03              |       |       |
|                            | Son çocuk     | 42 | 98,71     | 11,43 | 73,32              |       |       |
| Kent                       | Doğum Sırası  | n  | $\bar{X}$ | Ss    | Sıralar Ortalaması | KW    | p     |
| Olumlu sosyal davranışlar  | İlk çocuk     | 72 | 98,68     | 16,81 | 78,92              | 1,893 | 0,388 |
|                            | Ortanca çocuk | 26 | 95,00     | 15,45 | 65,27              |       |       |
|                            | Son çocuk     | 52 | 98,78     | 14,99 | 75,88              |       |       |
| Olumsuz sosyal davranışlar | İlk çocuk     | 72 | 96,52     | 16,13 | 74,07              | 0,326 | 0,850 |
|                            | Ortanca çocuk | 26 | 99,61     | 11,96 | 79,73              |       |       |
|                            | Son çocuk     | 52 | 96,71     | 15,71 | 75,37              |       |       |

p>.05

Çizelge 4.6 incelendiğinde, köyde yaşayan çocukların olumlu sosyal beceri puan ortalamalarında ( $\chi^2= 2.972$ ;  $p>0.05$ ) ve olumsuz sosyal beceri puan ortalamalarında ( $\chi^2= 1.034$ ,  $p>0.05$ ) doğum sırasının anlamlı farklılık yaratmadığı belirlenmiştir. Kentte yaşayan çocukların olumlu sosyal davranışlar puan ortalamalarında ( $\chi^2= 1.893$ ;  $p> 0.05$ )

ve olumsuz sosyal davranışlar puan ortalamalarında ( $x^2= 0.326$ ;  $p>0.05$ ) doğum sırasının anlamlı farklılık yaratmadığı belirlenmiştir. Bu bulgu doğum sırasının her iki yerleşim biriminde de çocukların sosyal becerilerini etkilemediğini göstermektedir.

Doğum sırasına göre sosyal becerilerin farklılaşmadığı görülmektedir. Doğum sırasının çocukların sosyal becerilerinde anlamlı farklılık yaratmaması, sosyal becerilerin kazanılmasında özellikle anne-babanın model alınmasından dolayı çocukların doğum sırası ne olursa olsun benzer davranışları göstermesinden kaynaklanıyor olabileceği düşünülmektedir. Anne-baba çocukların doğum sırasına göre bazen farklı davranışlar gösterse de çocuklar aynı aile ortamında, benzer koşullarda büyüdüğü için benzer davranış kalıplarını göstermelerinin de mümkün olabileceği söylenebilir.

Çeşitli araştırmalar doğum sırasının çocukların davranışlarını etkilediğini gösterirken (Lohman vd. (1985), araştırmasında ilk doğan çocukların diğer çocuklara göre daha fazla sosyalleştiğini, Campbell ve White (1991), yaptıkları araştırmada ailesinde ilk çocuk olarak dünyaya gelen bireyin, ortanca veya küçük çocuğa göre sosyal davranışlarını daha iyi sergileyebildiklerini, Sulloway (2007) ve Karadeniz (2008), ilk doğan çocukların sonra doğan çocuklara göre toplumda daha fazla sosyal uyum gösterdiklerini, Karadeniz (2008) yaptığı çalışmasında ilk çocukların kardeşleriyle iletişim kurma becerilerinin ortanca ya da son çocuğa göre daha yüksek olduğunu, Güneysu (1982) yaptığı araştırmasında; ilk doğan çocukların daha çok sahiplenme duygusuna, toplumda daha çok güce ve daha yüksek bir sosyal konuma sahip olduklarını belirtmiştir) bazı araştırmalarda ise; doğum sırasının çocukların davranışlarını etkilemediği sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan çeşitli araştırmalarda çocuğun doğum sırasının çocukların gelişim özelliklerinde anlamlı farklılık yaratmadığı belirlenmiştir. (Özer (2001) doğum sırasının çocukların benlik kavramında farklılık yaratmadığı, Köksal Akyol (2002) benlik kavramının doğum sonrası üzerinde anlamlı farklılık yaratmadığı, Seven (2008) yedi-sekiz yaş çocukların sosyal beceri düzeylerini incelediği araştırmasında doğum sırasıyla sosyal beceri puanları arasında anlamlı bir farkın olmadığı sonucuna ulaşmışlardır.

Köyde ve kentte yaşayan çocukların annelerin yaşlarına göre sosyal beceri puan ortalamaları, standart sapmaları ve Kruskal Wallis Testi sonuçları çizelge 4.7’de sunulmuştur.

Çizelge 4.7 Köyde ve kentte yaşayan çocukların annelerinin yaşlarına göre sosyal beceri puan ortalamaları, standart sapmaları ve Kruskal Wallis testi sonuçları

| Köy                        | Anne Yaşı        | n  | $\bar{X}$ | Ss    | Sıralar Ortalaması | KW    | p     | Anlamlı Fark |
|----------------------------|------------------|----|-----------|-------|--------------------|-------|-------|--------------|
| Olumlu sosyal davranışlar  | 35 yaş ve altı   | 46 | 97,15     | 12,43 | 71,51              | 9,276 | .010* | 1-3          |
|                            | 36-40 yaş        | 77 | 100,51    | 11,61 | 84,71              |       |       |              |
|                            | 41 yaş ve yukarı | 27 | 92,25     | 13,67 | 56,04              |       |       |              |
| Olumsuz sosyal davranışlar | 35 yaş ve altı   | 46 | 99,82     | 12,38 | 78,97              | 1,070 | .586  |              |
|                            | 36-40 yaş        | 77 | 98,72     | 12,67 | 75,99              |       |       |              |
|                            | 41 yaş ve yukarı | 27 | 96,74     | 12,73 | 68,19              |       |       |              |
| Kent                       | Anne Yaşı        | n  | $\bar{X}$ | Ss    | Sıralar Ortalaması | KW    | p     | Anlamlı Fark |
| Olumlu sosyal davranışlar  | 35 yaş ve altı   | 50 | 98,14     | 15,69 | 75,67              | 1,465 | .481  |              |
|                            | 36-40 yaş        | 66 | 97,04     | 15,91 | 71,64              |       |       |              |
|                            | 41 yaş ve yukarı | 34 | 100,00    | 16,59 | 82,74              |       |       |              |
| Olumsuz sosyal davranışlar | 35 yaş ve altı   | 50 | 96,72     | 15,02 | 74,10              | 1,431 | .489  |              |
|                            | 36-40 yaş        | 66 | 96,65     | 14,96 | 72,58              |       |       |              |
|                            | 41 yaş ve yukarı | 34 | 98,64     | 16,63 | 83,24              |       |       |              |

\*p<.05

Köyde yaşayan çocukların olumlu sosyal davranış puanlarında anne yaşının anlamlı farklılık yarattığı belirlenirken ( $\chi^2= 9,276$ ;  $p<0,05$ ) olumsuz sosyal davranışlar puan ortalamalarında ( $\chi^2= 1.070$ ;  $p>0,05$ ) anne yaşının anlamlı farklılık yaratmadığı dikkati çekmektedir. Köyde yaşayan çocukların olumlu sosyal davranışlar puan ortalamaları incelendiğinde; en yüksek puan ortalamasına, annesi 36-40 yaş arasında olan çocukların ( $\bar{X}=100.51$ ) sahip olduğu görülürken en düşük olumlu sosyal beceri puan ortalamasına ise, 41 yaş ve üzerinde olan çocukların ( $\bar{X}= 92.25$ ) sahip olduğu görülmektedir. 35 yaş ve altında annesi olan çocukların puan ortalamalarının da annesi 41 yaş ve üstünde olan çocukların puan ortalamalarına göre daha yüksek olduğu da dikkati çekmektedir.

Kentte yaşayan çocukların olumlu sosyal davranışlar puan ortalamalarında ( $\chi^2= 1.465$ ;  $p>0.05$ ) ve olumsuz sosyal davranışlar puan ortalamalarında ( $\chi^2= 1.431$ ;  $p>0.05$ ) anne yaşının anlamlı farklılık yaratmadığı belirlenmiştir. Bu bulgu kentte yaşayan çocukların sosyal becerilerinde anne yaşının etki yaratmadığını göstermektedir.

Kent ortamında yaşayan çocukların sosyal becerilerinde anne yaşına göre anlamlı farklılık görülmemesine rağmen köy ortamındaki çocukların olumlu sosyal

becerilerinde anne yaşının anlamlı farklılık yarattığı annesi 41 yaş ve üstünde olan çocukların olumlu sosyal becerilerinin daha düşük olduğu dikkati çekmektedir. Bu durumun köy ortamında kadınların erken evlenmeleri nedeniyle ilerleyen yaşlarda daha çok yıpranmış olmaları ve köy ortamında kent ortamında yaşayan kadınlara göre daha fazla sorumluluk üstlenmelerinden ve çocuklarıyla daha fazla iletişime girememelerinden kaynaklanıyor olabilir. Bu nedenle 41 yaş ve daha ileri yaşta olan anneler çocuklarıyla aktif zaman geçirmeleri onları yönlendirme konusunda daha az etkili olmuş olabileceği düşünülmektedir.

Köyde ve kentte yaşayan çocukların babalarının yaşlarına göre sosyal beceri puan ortalamaları, standart sapmaları ve Kuruskal Wallis Testi sonuçları çizelge 4.8’de sunulmuştur.

Çizelge 4.8 Köyde ve kentte yaşayan çocukların babalarının yaşlarına göre sosyal beceri puan ortalamaları, standart sapmaları ve Kruskal Wallis testi sonuçları

| Köy                        | Baba Yaşı        | n  | $\bar{X}$ | Ss    | Sıralar Ortalaması | KW    | p    |
|----------------------------|------------------|----|-----------|-------|--------------------|-------|------|
| Olumlu sosyal davranışlar  | 35 yaş ve altı   | 21 | 95,42     | 12,11 | 64,43              | 2,738 | .254 |
|                            | 36-40 yaş        | 67 | 99,62     | 11,77 | 81,25              |       |      |
|                            | 41 yaş ve yukarı | 62 | 97,11     | 13,44 | 73,04              |       |      |
| Olumsuz sosyal davranışlar | 35 yaş ve altı   | 21 | 99,76     | 11,14 | 77,33              | 0,195 | .907 |
|                            | 36-40 yaş        | 67 | 99,03     | 12,84 | 76,63              |       |      |
|                            | 41 yaş ve yukarı | 62 | 98,00     | 12,82 | 73,65              |       |      |
| Kent                       | Baba Yaşı        | n  | $\bar{X}$ | Ss    | Sıralar Ortalaması | KW    | p    |
| Olumlu sosyal davranışlar  | 35 yaş ve altı   | 11 | 91,45     | 20,05 | 59,55              | 5,594 | .133 |
|                            | 36-40 yaş        | 76 | 99,65     | 15,08 | 80,08              |       |      |
|                            | 41 yaş ve yukarı | 63 | 97,01     | 15,92 | 71,68              |       |      |
| Olumsuz sosyal davranışlar | 35 yaş ve altı   | 11 | 100,18    | 6,80  | 74,59              | 1,675 | .643 |
|                            | 36-40 yaş        | 75 | 96,65     | 16,99 | 76,33              |       |      |
|                            | 41 yaş ve yukarı | 64 | 96,93     | 14,31 | 73,81              |       |      |

p>.05

Çizelge 4.8 incelendiğinde, köyde yaşayan çocukların olumlu sosyal puan ortalamalarında ( $x^2= 2.738$ ;  $p>0.05$ ) ve olumsuz sosyal davranışlar puan ortalamalarında ( $x^2= 0.195$ ;  $p>0.05$ ) baba yaşının anlamlı farklılık yaratmadığı görülmektedir. Kentte

yaşayan çocukların olumlu davranışlar puan ortalamalarında ( $x^2= 5.594$ ;  $p >0.05$ ) ve olumsuz sosyal davranışlar puan ortalamalarında ( $x^2= 1.675$ ;  $p >0.05$ ) da baba yaşının anlamlı farklılık yaratmadığı belirlenmiştir. Bu bulgu köyde ve kentte yaşayan çocukların sosyal becerilerinde baba yaşının etkili olmadığını göstermektedir.

Özyürek (2004) yaptığı araştırmasında, yerleşim birimine göre baba yaşının çocuklara karşı davranışlarında etkisini incelemiştir. Baba yaşının çocukların davranışlarını etkilemediğini ortaya koymuştur. Chae ve Lee (2011) Koreli çocukların sosyal yetkinliklerinde babaların etkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda babalarının kız ve erkek çocukların sosyal yetkinliklerinde direkt olarak etki etmediği bulunmuştur. Elde edilen bulgu araştırma bulguları ile paralellik gösterdiği belirlenmiştir.

Köyde ve kentte yaşayan çocukların anne öğrenim sosyal beceri puan ortalamaları, standart sapmaları ve Kruskal Wallis Testi sonuçları çizelge 4.9’de sunulmuştur.

Çizelge 4.9. Köyde ve kentte yaşayan çocukların anne öğrenim düzeyine göre sosyal beceri puan ortalamaları, standart sapmaları ve Kruskal Wallis testi sonuçları

| Köy                        | Anne Öğrenim Düzeyi      | n  | $\bar{X}$ | Ss    | Sıralar Ortalaması | KW   | p     |
|----------------------------|--------------------------|----|-----------|-------|--------------------|------|-------|
| Olumlu sosyal davranışlar  | Okuryazar-ilkokul mezunu | 85 | 97,36     | 13,58 | 74,09              | .234 | 0,889 |
|                            | Ortaokul mezunu          | 42 | 99,11     | 10,17 | 78,00              |      |       |
|                            | Lise mezunu              | 23 | 98,30     | 12,89 | 76,15              |      |       |
| Olumsuz sosyal davranışlar | Okuryazar-ilkokul mezunu | 85 | 98,72     | 12,56 | 75,18              | .335 | 0,846 |
|                            | Ortaokul mezunu          | 42 | 99,11     | 12,86 | 78,19              |      |       |
|                            | Lise mezunu              | 23 | 97,87     | 12,45 | 71,78              |      |       |
| Kent                       | Anne Öğrenim Düzeyi      | n  | $\bar{X}$ | Ss    | Sıralar Ortalaması | KW   | p     |
| Olumlu sosyal davranışlar  | Okuryazar-ilkokul mezunu | 70 | 97,12     | 16,88 | 72,74              | .999 | 0,573 |
|                            | Ortaokul mezunu          | 42 | 100,26    | 15,13 | 82,31              |      |       |
|                            | Lise mezunu              | 38 | 97,54     | 15,68 | 73,05              |      |       |
| Olumsuz sosyal davranışlar | Okuryazar-ilkokul mezunu | 70 | 97,07     | 15,09 | 74,81              | .783 | 0,619 |
|                            | Ortaokul mezunu          | 42 | 95,31     | 17,50 | 72,44              |      |       |
|                            | Lise mezunu              | 38 | 99,54     | 13,45 | 80,14              |      |       |

P>.05

Çizelge 4.9 incelendiğinde, köyde yaşayan çocukların olumlu sosyal beceri puan ortalamalarında ( $\chi^2=0.234$ ;  $p>0.05$ ) ve olumsuz sosyal davranışlar puan ortalamalarında ( $\chi^2=0.335$ ;  $p>0.05$ ) anne öğrenim düzeyinin anlamlı farklılık yaratmadığı belirlenmiştir.

Köyde yaşayan ve annesi ilkokul mezunu olan çocukların olumlu sosyal becerileri puanlarının,  $\bar{X} = 97.36$ , annesi ortaokul mezunu olan çocukların olumlu sosyal beceri puan ortalamaları  $\bar{X}=99.11$ , anne öğrenim düzeyi lise olan çocukların olumlu sosyal beceri puan ortalamalarının  $\bar{X}=98.30$  olduğu, annesi ilkokul mezunu olan çocukların olumsuz sosyal beceri puan ortalamalarının  $\bar{X} = 98.72$ , annesi ortaokul mezunu olan çocukların olumsuz sosyal beceri puan ortalamalarının  $\bar{X}=99.11$ , annesi lise mezunu olan çocukların olumsuz sosyal beceri puan ortalamaları  $\bar{X}=97.8$  olduğu görülmektedir.

Kentte yaşayan çocukların olumlu sosyal beceri puan ortalamalarında ( $\chi^2=1.999$ ;  $p>0.05$ ) ve olumsuz sosyal davranışlar puan ortalamalarında ( $\chi^2=1.783$ ;  $p>0.05$ ) anne öğrenim düzeyinin anlamlı farklılık yaratmadığı belirlenmiştir.

Kentte yaşayan ve annesi ilkokul mezunu olan çocukların olumlu sosyal becerileri puanlarının,  $\bar{X} = 97.12$ , annesi ortaokul mezunu çocukların olumlu sosyal beceri puan ortalamalarının  $\bar{x}=100.26$ , annesi lise mezunu olan çocukların olumlu sosyal beceri puan ortalamalarının  $\bar{X}=97.54$  olduğu, annesi ilkokul mezunu olan çocukların olumsuz sosyal beceri puan ortalamalarının  $\bar{X} = 97.07$ , annesi ortaokul mezunu olan çocukların olumsuz sosyal beceri puan ortalamalarının  $\bar{X}=95.31$ , annesi lise mezunu olan çocukların olumsuz sosyal beceri puan ortalamalarının da  $\bar{X}=99.54$  olduğu görülmektedir. Elde edilen bulgularla annenin öğrenim düzeyinin artmasıyla çocukların sosyal davranışlarının da arttığı bulunmuştur. Dicle (2006), Karakuş (2006) tarafından yapılan araştırmada çocukların annelerinin öğrenim durumlarına göre aldıkları puanlar incelendiğinde anne öğrenim durumunun öğrencilerin sosyal becerilerini etkilediği belirlenmiştir.

Kuzgun (1987) annenin eğitim düzeyleri yükseldikçe, çocuklarına olan demokratik ve hoşgörülü tutumlarının arttığı, eğitim düzeyi düştükçe otoriter ve baskıcı tutumun arttığı sonucuna ulaşmıştır. Alisinanoğlu ve Ulutaş (2000) ebeveynlerin çocuklarına

uyguladıkları tutumun önemli olduğunu vurgulamışlardır. İlkokul mezunu ebeveyn ile yüksekokul mezunu ebeveynler arasında çocuklarına uyguladıkları tutumlar açısından farklılıklar görülebilmektedir. Annelerin öğrenim düzeyinden çok çocuklara karşı sergiledikleri tutum ve davranışlar çocukların sosyal becerilerinde daha çok etkili olmaktadır. Bu davranışları da, bu konuda almış oldukları eğitimle daha çok geliştirilebilmektedir. Anne öğrenim düzeyinin çocukların sosyal becerilerinde anlamlı farklılık yaratmaması araştırmaya dahil edilen çocukların çoğunluğunun annesinin öğrenim düzeyinin düşük olmasından kaynaklanıyor olabilir.

Köyde ve kentte yaşayan çocukların baba öğrenim düzeyine göre sosyal beceri puan ortalamaları, standart sapmaları ve Kruskal Wallis Testi sonuçları çizelge 4.10'da sunulmuştur.

Çizelge 4.10 Köyde ve kentte yaşayan çocukların baba öğrenim düzeyine göre sosyal beceri puan ortalamaları, standart sapmaları ve Kruskal Wallis testi sonuçları

| Köy                        | Baba Öğrenim Düzeyi      | n  | $\bar{X}$ | Ss    | KW    | Sıralar Ortalaması | p     |
|----------------------------|--------------------------|----|-----------|-------|-------|--------------------|-------|
| Olumlu sosyal davranışlar  | Okuryazar-ilkokul mezunu | 54 | 97,24     | 13,18 | 0,532 | 72,69              | 0,912 |
|                            | Ortaokul mezunu          | 65 | 98,47     | 12,70 |       | 78,16              |       |
|                            | Lise mezunu              | 31 | 98,42     | 12,07 |       | 74,82              |       |
| Olumsuz sosyal davranışlar | Okuryazar-ilkokul mezunu | 54 | 98,70     | 12,69 | 0,377 | 75,01              | 0,945 |
|                            | Ortaokul mezunu          | 65 | 98,33     | 12,30 |       | 74,23              |       |
|                            | Lise mezunu              | 31 | 100,26    | 11,69 |       | 79,02              |       |
| Kent                       | Baba Öğrenim Düzeyi      | n  | $\bar{X}$ | Ss    | KW    | Sıralar Ortalaması | p     |
| Olumlu sosyal davranışlar  | Okuryazar-ilkokul mezunu | 32 | 100,81    | 13,28 | 1,085 | 79,97              | 0,781 |
|                            | Ortaokul mezunu          | 51 | 97,60     | 16,76 |       | 75,07              |       |
|                            | Lise mezunu              | 42 | 97,47     | 17,88 |       | 76,93              |       |
|                            | Üniversite mezunu        | 25 | 96,56     | 14,23 |       | 68,26              |       |
| Olumsuz sosyal davranışlar | Okuryazar-ilkokul mezunu | 32 | 95,46     | 15,87 | 3,071 | 71,09              | 0,381 |
|                            | Ortaokul mezunu          | 51 | 98,72     | 15,92 |       | 81,63              |       |
|                            | Lise mezunu              | 42 | 97,83     | 15,39 |       | 77,94              |       |
|                            | Üniversite mezunu        | 25 | 94,80     | 13,34 |       | 64,54              |       |

p>.05

Çizelge 4.10 incelendiğinde, köyde yaşayan ve babası okuryazar-ilkokul mezunu olan çocukların olumlu sosyal becerileri puanlarının  $\bar{X} = 97.24$ , babası ortaokul mezunu olan

çocukların olumlu sosyal beceri puan ortalamalarının  $\bar{X} = 98.47$ , babası lise mezunu olan çocukların olumlu sosyal beceri puan ortalamalarının  $\bar{X} = 98.42$  olduğu, babası okur yazar-ilkokul mezunu olan çocukların olumsuz sosyal beceri puan ortalamalarının  $\bar{X} = 98.70$ , babası ortaokul mezunu olan çocukların olumsuz sosyal beceri puan ortalamalarının  $\bar{X} = 98.33$ , babası lise mezunu olan çocukların olumsuz sosyal beceri puan ortalamalarının  $\bar{X} = 100.26$  olduğu görülmektedir. Köyde yaşayan çocukların sosyal beceri puan ortalamalarının baba öğrenim düzeyi arttıkça yükseldiği görülmektedir.

Kentte yaşayan çocukların olumsuz sosyal davranışlar puan ortalamalarında ( $\chi^2=3.07$ ;  $p>0,05$ ) ve olumlu sosyal beceri puan ortalamalarında ( $\chi^2=1.08$ ;  $p>0,05$ ) baba öğrenim düzeyinin anlamlı farklılık yaratmadığı görülmektedir. Kentte yaşayan ve babası okur yazar-ilkokul mezunu olan çocukların olumsuz sosyal beceri puan ortalamaları incelendiğinde;  $\bar{X} = 95.46$ , babası ortaokul mezunu olan çocukların olumsuz sosyal beceri puan ortalamalarının  $\bar{X} = 98.72$ , babası lise mezunu olan çocukların olumsuz sosyal beceri puan ortalamalarının  $\bar{X} = 97,83$  olduğu görülmektedir.

Babaların öğrenim düzeyi yükseldikçe babalık rolü algısının artması babaların çocuklarına ve ailesine göstereceği sevgi ve ilgiyi olumlu yönde etkilediği daha olgun ve hoş görülme oldukları ve kendilerine güvenlerinin arttığı şeklinde yorumlanabilir. Baba öğrenim düzeyi yükseldikçe, daha demokratik, daha modern ve esnek bir cinsiyet rolüne sahip olmakta, dolayısıyla anne-baba sorumluluğunu daha çok almaktadır (Model 1981, Hood 1986, Coltrane 1995). Ayrıca öğrenim düzeyi yüksek olan babaların çocuk gelişimi konusunda kendini daha yeterli gördüğü için de çocuğunun bakımına daha aktif katılmaktadır. Ülkemiz geleneksel aile yapısında çocuk bakım ve gelişiminden birinci derecede anneler sorumludur. Ancak babanın da çocuk gelişimi ve eğitimi konusunda yaşça bilgili olması, bu bilgileri hayata geçirerek çocuğuyla, yakın çevresiyle iletişimi geliştirmesi ve daha demokratik bir tutum benimsemesi yaratıcı bireyler yetiştirmede yol gösterici olacaktır.

Köyde ve kentte yaşayan çocukların aile tipine göre sosyal beceri puan ortalamaları, standart sapmaları ve Mann Whitney U Testi sonuçları çizelge 4.11’de sunulmuştur.

Çizelge 4.11 Köyde ve kentte yaşayan çocukların aile tipine göre sosyal beceri puan ortalamaları, standart sapmaları ve Mann Whitney U testi sonuçları

| Köy                        | Aile Tipi | n   | $\bar{X}$ | Ss    | Sıralar Ortalaması | U        | p    |
|----------------------------|-----------|-----|-----------|-------|--------------------|----------|------|
| Olumlu sosyal davranışlar  | Çekirdek  | 114 | 97,09     | 12,66 | 72,14              | 1669,000 | .092 |
|                            | Geniş     | 36  | 100,86    | 11,91 | 86,14              |          |      |
| Olumsuz sosyal davranışlar | Çekirdek  | 114 | 98,11     | 13,23 | 74,44              | 1931,500 | .596 |
|                            | Geniş     | 36  | 100,58    | 10,02 | 78,85              |          |      |
| Kent                       | Aile Tipi | n   | $\bar{X}$ | Ss    | Sıralar Ortalaması | U        | p    |
| Olumlu sosyal davranışlar  | Çekirdek  | 135 | 97,77     | 16,20 | 74,86              | 925,500  | .586 |
|                            | Geniş     | 15  | 100,80    | 13,40 | 81,30              |          |      |
| Olumsuz sosyal davranışlar | Çekirdek  | 135 | 96,83     | 15,28 | 74,16              | 832,000  | .258 |
|                            | Geniş     | 15  | 99,80     | 15,64 | 87,53              |          |      |

p>.05

Çizelge 4.11’de köyde yaşayan çocukların olumlu sosyal beceri puan ortalamalarının (U=1669.00; p>0.05) ve olumsuz sosyal beceri puan ortalamalarının (U=1931.500; p>0.05) aile tipi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur. Köy ortamında geniş aileye sahip çocukların olumlu sosyal davranışlar puanlarının çekirdek ailede yaşayan çocuklara göre yüksek olduğu görülmektedir. Kent ortamında ise çekirdek aileye sahip çocukların puanları ile geniş aileye sahip çocukların puanları arasındaki farkın yüksek olmadığı gözlenmektedir. Kentte yaşayan çocukların olumlu sosyal beceri puan ortalamalarının (U=925.50; p>0.05) ve olumsuz sosyal beceri puan ortalamalarının (U=832,00; p>0.05) aile tipi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla uygulanan Mann Whitney-U testi sonucuna göre; aile tipinin çocukların sosyal davranış puanları arasında farklılığın istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı belirlenmiştir.

Aile yapısının, ailenin büyüklüğünün, aile tiplerinin çocukların davranışlarında önemli fonksiyonları bulunmaktadır. Birkaç kuşağın bir arada, yakın ilişkiler ve beraberlik içinde yaşadıkları aile biçimi geniş aile olarak tanımlanmaktadır bu tür kalabalık birlikteliklerde bireyler arasında sıkı bir dayanışma ve ailenin bütününe karşı sorumluluğun egemen olduğu belirtilmektedir (Taylan 2003) Toplumumuzda yaşam şartlarıyla birlikte aile yapısının giderek değiştiği, özellikle kentte yaşayan ailelerde çekirdek aile oranının artmakta olduğu düşünülebilmektedir. Genellikle çekirdek aile

yapısının daha çok benimsenmesinden dolayı çocukların sosyal becerilerinde aile tipinin anlamlı farklılık yaratmadığı düşünülmektedir. Seven (2008) araştırmasında çocuklarda atılganlık becerisinin ve sosyal becerinin aile tipine göre değişiklik yaratmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Köyde ve kentte yaşayan çocukların algıladıkları anne tutumlarına göre sosyal beceri puan ortalamaları, standart sapmaları ve Kruskal Wallis Testi sonuçları çizelge 4.12’de sunulmuştur.

Çizelge 4.12 Köyde ve kentte yaşayan çocukların algıladıkları anne tutumlarına göre sosyal beceri puan ortalamaları, standart sapmaları ve Kruskal Wallis testi sonuçları

| Köy                        | Algılanan Anne Tutumu      | n   | $\bar{X}$ | Ss     | Sıralar Ortalaması | KW     | p     | Anlamlı Fark |
|----------------------------|----------------------------|-----|-----------|--------|--------------------|--------|-------|--------------|
| Olumlu sosyal davranışlar  | Otoriter Tutum             | 9   | 98,22     | 13,510 | 78,78              | 1,797  | .773  |              |
|                            | İlgisiz Tutum              | 22  | 99,54     | 12,91  | 80,57              |        |       |              |
|                            | Dengesiz Tutum             | 5   | 86,60     | 23,10  | 52,40              |        |       |              |
|                            | Aşırı koruyucu Tutum       | 40  | 97,62     | 12,19  | 74,36              |        |       |              |
|                            | Hoşgörülü-Demokratik Tutum | 74  | 98,48     | 11,62  | 75,77              |        |       |              |
| Olumsuz sosyal davranışlar | Otoriter Tutum             | 9   | 99,66     | 13,42  | 78,56              | 2,256  | .689  |              |
|                            | İlgisiz Tutum              | 22  | 98,36     | 13,28  | 72,39              |        |       |              |
|                            | Dengesiz Tutum             | 5   | 98,20     | 10,56  | 65,00              |        |       |              |
|                            | Aşırı koruyucu Tutum       | 40  | 96,35     | 14,00  | 68,98              |        |       |              |
|                            | Hoşgörülü-demokratik Tutum | 74  | 100,00    | 11,63  | 80,29              |        |       |              |
| Kent                       | Algılanan Anne Tutumu      | n   | $\bar{X}$ | Ss     | Sıralar Ortalaması | KW     | p     | Anlamlı Fark |
| Olumlu sosyal davranışlar  | Otoriter Tutum             | 10  | 98,50     | 10,86  | 68,05              | 6,297  | .178  |              |
|                            | İlgisiz Tutum              | 2   | 89,50     | 14,84  | 42,75              |        |       |              |
|                            | Dengesiz Tutum             | 6   | 90,50     | 16,23  | 49,25              |        |       |              |
|                            | Aşırı koruyucu Tutum       | 17  | 90,76     | 21,70  | 62,79              |        |       |              |
|                            | Hoşgörülü-demokratik Tutum | 115 | 99,67     | 15,09  | 79,97              |        |       |              |
| Olumsuz sosyal davranışlar | Otoriter Tutum             | 10  | 91,70     | 14,31  | 54,30              | 10,001 | .040* | 5-2          |
|                            | İlgisiz Tutum              | 2   | 90,00     | 5,65   | 41,75              |        |       |              |
|                            | Dengesiz Tutum             | 6   | 96,83     | 13,68  | 73,17              |        |       |              |
|                            | Aşırı koruyucu Tutum       | 17  | 89,11     | 18,03  | 53,56              |        |       |              |
|                            | Hoşgörülü-demokratik Tutum | 115 | 98,92     | 14,80  | 81,30              |        |       |              |

\*p<.05

Çizelge 4.12’de köyde yaşayan çocukların olumlu sosyal davranışlar puanı ortalamaların da ( $\chi^2=1.797$ ;  $p>0,05$ ) ve olumsuz sosyal davranış puan ortalamalarında ( $\chi^2= 2.256$ ;  $p>0,05$ ) çocukların algıladıkları anne tutumuna göre anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur. Köyde yaşayan çocukların sosyal beceri puan ortalamalarında algıladıkları anne tutumunun anlamlı farklılık yaratmadığı görülmektedir. Bu durum köyde daha geleneksel bir aile yapısının olmasından ve köylerde yaşayan ailelerde daha çok bu yapının egemen olmasından kaynaklanıyor olabileceği düşünülmektedir. Köy ortamı geleneksel değer yargılarının egemen olduğu ve çocuklardan da geleneksel değerlere bağlılık göstermelerinin istendiği bir ortam olması nedeniyle genellikle anne babaların çocuklara sergiledikleri tutum ve davranışlar benzer özellikte olmaktadır. Ömeroğlu (1996) köy ve kentteki annelerin tutumlarını karşılaştırdığı çalışmasında köydeki annelerin, kentteki annelere göre daha koruyucu ve baskıcı olduklarını kentteki annelerin köydeki annelere göre daha demokratik tutum gösterdikleri belirlenmiştir. Ayrıca köy ortamının kent ortamına göre daha küçük olması, köy ortamında yaşayan bireylerin birbirini tanıyor olması ve yaşadıkları ortamın daha güvenli bir ortam olması da anne-babaların çocuklarına karşı tutumlarını etkileyebilir.

Kentte yaşayan çocukların olumlu sosyal davranış puan ortalamalarında ise ( $\chi^2=6,297$ ;  $p>0,05$ ) çocukların algıladıkları anne tutumunun anlamlı bir farklılık yaratmadığı belirlenirken ( $\chi^2=8,774$ ;  $p>0,05$ ) olumsuz sosyal davranışlar puanı ortalamalarında algıladıkları anne tutumunun farklılık yarattığı görülmektedir ( $\chi^2 = 10.001$ ,  $p< 0.05$ ).

Kentte yaşayan çocukların olumsuz sosyal beceriler puan ortalamaları incelendiğinde; anne tutumunu otoriter olarak algılayan çocuklarının puan ortalamasının;  $\bar{X}=91.70$ , ilgisiz olarak algılayan çocukların puan ortalamasının  $\bar{X}=90.00$ , dengesiz tutum olarak algılayan çocukların puan ortalamasının  $\bar{X}= 96.83$ , aşırı koruyucu olarak algılayan çocukların puan ortalamasının  $\bar{X}= 89.11$ , annesini hoşgörülü-demokratik olarak algılayan çocuklarının puan ortalamasının ise  $\bar{X}=98.92$  olduğu görülmektedir. Puan ortalamaları incelendiğinde annesini hoşgörülü ve demokratik olarak algılayan çocukların puan ortalamasının daha yüksek olduğu dikkati çekmektedir. Bu bulgu annesini hoşgörülü ve demokratik olarak algılayan çocukların olumsuz sosyal

davranışlarının daha az olduğunu göstermektedir. Tüm bulgular çocukların olumlu davranış kazanmalarında hoşgörölü ve demokratik tutumun etkisini ortaya koymaktadır.

İçinde yaşadığı çevrenin bir parçası olan birey, doğduğu andan itibaren bu çevrenin etkisinde kalmaktadır. Farklı etkileşimler nedeniyle ki her bireyin kendine özgü bir kişiliği vardır. Çocuğun özellikle kişilik ve sosyal gelişimi onun en yakın çevresini oluşturan anne ve babasından etkilenmektedir. Çocuğun anne-babasını algılayışı, diğer insanları algılayışına temel oluşturduğu, anne ve babaların çocuğun doğuştan getirdiği kişilik özelliklerinin dışında çocuğunu etkileyebildiği ifade edilmektedir (Poyraz 2007).

Çocuğun sürekli denetim ve baskı altında olduğu otoriter tutumda anne çocuklara daha çok otortieye dayalı bir şekilde davrandığı için çocuğun haklarına, kişiliğine, isteklerine, bireyselliğine yeteri kadar saygı gösterilmediğinden çocukların yeterli sosyal davranışları göstermedikleri vurgulanmaktadır. Otoriter tutum içerisinde çocuklara daha çok otoriteye dayalı bir şekilde davranılmakta çocuğun haklarına, kişiliğine, isteklerine, bireyselliğine yeteri kadar saygı gösterilmemektedir (Anonim 1991, Anonim 2007). Demokratik, hoşgörölü ve kabul edici tavrı benimseyen annelerde çocukların aktif, bağımsız kararlar alabilen, yaratıcı, toplumsal bireyler olarak yetiştikleri, yaşlıları arasında yüksek düzeyde kabul gördükleri ifade edilmektedir. Bu tarzda yetiştirilen çocukların olumsuz sosyal davranışların daha az gösterdikleri belirlenmiştir. Sosyal beceriler ve anne tutumu ile ilgili yapılan araştırmalarda, demokratik ve hoşgörölü tutum içinde büyüyen çocukların özgüvenlerin yüksek olduğu, kendilerini ifade etme becerilerinin yüksek olduğu, daha girişimci oldukları, benlik saygılarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir (Lindsley vd. 1997).

Bilal (1984), annelerinin demokratik olarak algılayan çocukların uyum düzeylerinin, annelerini otoriter olarak algılayan çocuklardan daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Akbaba (1988), demokratik, otoriter ilgisiz anne-baba tutumlarıyla çocukta benlik tasarımı, zaman kullanma, iletişim becerilerini incelediği araştırmasında demokratik anne-baba tutumuyla olumlu benlik saygısı arasında pozitif bir ilişki olduğu, ilgisiz ve otoriter anne-baba tutumlarının çocukların kişilik özelliklerinde olumsuz etki yaptığı sonucuna ulaşmıştır. Öztürk (1990), anne-babasını otoriter olarak algılayan çocukların, kendini suçlama ve saldırganlık düzeylerinin, demokratik olarak

algılayanlardan daha yüksek olduğunu ve dolayısıyla sosyal becerilerinde de gerileme olduğunu ortaya çıkarmıştır. İlgisiz ve otoriter anne baba tutumunun birbirleri ile yakından ilişkili olduğunu, buna karşılık demokratik anne-baba tutumunun bu iki tutumdan farklı olduğunu ve çocukların sosyal olarak gelişimlerinde demokratik tutumun daha etkili olduğunu öne sürmüştür.

Arı vd. (1995) tarafından yapılan araştırma da annelerin otoriter olma düzeyleri arttıkça çocuklarında problem görülme oranının arttığını bulmuşlardır. Annelerin serbestlik düzeyi arttıkça çocukların problemlerinin azaldığı, demokrat olma düzeyi arttıkça çocuklarında problem görülme oranının azaldığı bulunmuştur. Mağden ve Savcıözen (1990) annenin çocuğa karşı sıcak ve hoşgörülü yaklaşımının benlik kavramının yükselmesinde etkili olduğunu belirtmişlerdir.

Köyde ve kentte yaşayan çocukların algıladıkları baba tutumlarına göre sosyal beceri puan ortalamaları, standart sapmaları ve Kruskal Wallis Testi sonuçları çizelge 4.13’de sunulmuştur.

Çizelge 4.13 Köyde ve kentte yaşayan çocukların algıladıkları baba tutumlarına göre sosyal beceri puan ortalamaları, standart sapmaları ve Kruskal Wallis testi sonuçları

| Köy                               | Algılanan Baba Tutumu      | n   | $\bar{X}$ | Ss    | Sıralar Ortalaması | KW   | p     |
|-----------------------------------|----------------------------|-----|-----------|-------|--------------------|------|-------|
| <b>Olumlu sosyal davranışlar</b>  | Otoriter Tutum             | 7   | 93,28     | 12,82 | 58,86              | .008 | 0,135 |
|                                   | İlgisiz Tutum              | 22  | 98,77     | 10,26 | 75,77              |      |       |
|                                   | Dengesiz Tutum             | 7   | 84,57     | 18,83 | 37,71              |      |       |
|                                   | Aşırı koruyucu Tutum       | 34  | 98,79     | 13,14 | 79,74              |      |       |
|                                   | Hoşgörülü-demokratik Tutum | 80  | 99,03     | 11,75 | 78,39              |      |       |
| <b>Olumsuz sosyal davranışlar</b> | Otoriter Tutum             | 7   | 94,71     | 15,18 | 62,86              | .541 | 0,338 |
|                                   | İlgisiz Tutum              | 22  | 100,36    | 10,16 | 76,52              |      |       |
|                                   | Dengesiz Tutum             | 7   | 87,42     | 17,01 | 47,00              |      |       |
|                                   | Aşırı koruyucu Tutum       | 34  | 98,08     | 12,08 | 73,04              |      |       |
|                                   | Hoşgörülü-demokratik Tutum | 80  | 99,85     | 12,42 | 79,86              |      |       |
| Kent                              | Algılanan Baba Tutumu      | n   | $\bar{X}$ | Ss    | Sıralar Ortalaması | KW   | p     |
| <b>Olumlu sosyal davranışlar</b>  | Otoriter Tutum             | 15  | 94,46     | 11,80 | 56,60              | .553 | 0,336 |
|                                   | İlgisiz Tutum              | 3   | 101,00    | 19,15 | 89,67              |      |       |
|                                   | Dengesiz Tutum             | 8   | 95,00     | 14,97 | 62,44              |      |       |
|                                   | Aşırı koruyucu Tutum       | 19  | 98,36     | 18,36 | 81,92              |      |       |
|                                   | Hoşgörülü-demokratik Tutum | 105 | 98,69     | 16,15 | 77,63              |      |       |
| <b>Olumsuz sosyal davranışlar</b> | Otoriter Tutum             | 15  | 97,80     | 8,30  | 67,57              | .196 | 0,700 |
|                                   | İlgisiz Tutum              | 3   | 91,66     | 11,59 | 51,83              |      |       |
|                                   | Dengesiz Tutum             | 8   | 93,25     | 16,80 | 64,88              |      |       |
|                                   | Aşırı koruyucu Tutum       | 19  | 96,68     | 17,73 | 78,08              |      |       |
|                                   | Hoşgörülü-demokratik Tutum | 105 | 97,56     | 15,73 | 77,65              |      |       |

p>.05

Çizelge 4.13’de, köyde yaşayan çocukların da algıladıkları baba tutumunun olumlu sosyal davranışlar puanı ortalamalarına ( $x^2= 7,008$ ;  $p>0,05$ ) ve olumsuz sosyal davranışlar puanı ortalamalarına ( $x^2=4,541$ ;  $p>0,05$ ) göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir. Her iki yerleşim biriminde de algıladıkları baba tutumunun çocukların sosyal becerilerinde anlamlı farklılık yaratmadığı ortaya çıkmıştır. Kentte yaşayan çocukların olumlu sosyal davranışlar puanı ortalamalarında ( $x^2= 4,553$ ;  $p>0,05$ ) ve olumsuz sosyal davranışlar puan ortalamalarında ( $x^2=2,196$ ;  $p>0,05$ ) algıladıkları baba tutumunun anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan

Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarına göre puan ortalamaları arasında anlamlı fark olmadığı belirlenmiştir.

Çocuğun doğumdan itibaren sergilediği tüm davranışlarında anne önemli bir rol üstlendiği için çocukların davranışlarında annenin daha fazla etkili olduğu vurgulanmaktadır (Özgüven 2001). Babaların annelere göre çocuk yetiştirmeye ilişkin daha arka planda ve daha ilgisiz oldukları vurgulanmaktadır (Darling ve Steinberg vd 1993). Geleneksel kültürde, babaların evde çocukların yetiştirilmesinde annelerden daha az görev üstlendiklerinden dolayı çocukların sosyal becerilerinin gelişimleri üzerinde de etkilerinin daha az olduğu düşünülmektedir.

Hoşgörülü ve demokratik tutum anne-babanın çocuklarını desteklemeleri, onların istediklerini diledikleri biçimde gerçekleştirmeleri olarak tanımlanmaktadır. Demokratik, hoşgörülü ve kabul edici tavrın benimsendiği evlerde, çocuklar aktif, bağımsız kararlar alabilen, yaratıcı, toplumsal bireyler olarak yetişirler. Yaşıtları arasında yüksek düzeyde kabul görürler. Bu tarzda yetiştirilen çocuklar, kolay egemenlik kurulamayan, başarılı, yapıcı, özel merakları olan bireyler olmaktadır. Öte yandan otoriter tutumun benimsendiği evlerdeki çocuklarda, kavgacılık, işbirliğine yanaşmama, engel olunamayan ve tekrar eden saygısız davranışlar tespit edilmiştir. Çocuğa karşı aşırı korumacı ve hoşgörülü, düşkünce tutumlar; reddedici, baskıcı ya da boyun eğici veya ayırımcı; cezayı gerektiğinde de uygulamayan ya da aşırı uygulayan anne baba tutumları, çocuk için sosyal uyumu engelleyen, bencil, çekingen, şiddete yöneltici, özgüven oluşumunu, dahası sosyalleşmeyi geri plana iten, aile içi ilişkilerini bozan tavırlar olduğu belirtilmektedir (Akbaba 1988). Kırsalda yaşayan anne ve babaların kentteki anne ve babalara göre daha koruyucu, daha katı disiplinli ve daha az demokratik tutuma sahip oldukları söylenebilmektedir (Örgün 2000, Özcan 1996). Ömeroğlu (1996) çalışmasında köy ve kentteki babaların tutumlarını karşılaştırdığı araştırma sonucunda; köydeki babaların demokratik tutumunun, kentteki babalara göre daha düşük düzeyde olduğunu, kırsalda yaşayan babaların katı/disiplin tutumunun ise kentte yaşayan babalara göre daha yüksek düzeyde olduğunu vurgulamıştır.

Köyde ve kentte yaşayan çocukların kardeş ile ilişkilerini değerlendirmelerine sosyal beceri puan ortalamaları, standart sapmaları ve Mann Whitney U Testi sonuçları çizelge 4.14’de sunulmuştur.

Çizelge 4.14 Köy ve kentte yaşayan çocukların kardeş ile ilişkilerini değerlendirmelerine göre sosyal beceri puan ortalamaları, standart sapmaları ve Mann Whitney U testi sonuçları

| <b>Köy</b>                        | <b>Kardeş İle İlişki</b> | <b>n</b> | $\bar{X}$ | <b>Ss</b> | <b>Sıralar Ortalaması</b> | <b>U</b> | <b>p</b>     |
|-----------------------------------|--------------------------|----------|-----------|-----------|---------------------------|----------|--------------|
| <b>Olumlu sosyal davranışlar</b>  | İyi                      | 135      | 98,31     | 12,55     | 76,76                     | 843,000  | .288         |
|                                   | İyi Değil                | 15       | 95,13     | 12,64     | 64,20                     |          |              |
| <b>Olumsuz sosyal davranışlar</b> | İyi                      | 135      | 99,37     | 12,45     | 78,34                     | 629,000  | <b>.016*</b> |
|                                   | İyi Değil                | 15       | 92,73     | 12,22     | 49,93                     |          |              |
| <b>Kent</b>                       | <b>Kardeş İle İlişki</b> | <b>n</b> | $\bar{X}$ | <b>Ss</b> | <b>Sıralar Ortalaması</b> | <b>U</b> | <b>p</b>     |
| <b>Olumlu sosyal davranışlar</b>  | İyi                      | 24       | 98,71     | 15,49     | 79,11                     | 1306,000 | .291         |
|                                   | İyi Değil                | 126      | 94,75     | 18,03     | 77,13                     |          |              |
| <b>Olumsuz sosyal davranışlar</b> | İyi                      | 126      | 98,25     | 14,71     | 56,54                     | 1057,000 | <b>.020*</b> |
|                                   | İyi Değil                | 24       | 91,21     | 15,19     | 66,92                     |          |              |

\*p<.05

Çizelge 4.14’de köyde yaşayan çocukların olumsuz sosyal davranışlar puan ortalamaları incelendiğinde; kardeşiyle iyi ilişkisi olduğunu ifade eden çocukların puan ortalamalarının ( $\bar{X} = 99.37$ ) kardeşiyle iyi ilişki içinde olmadığını belirten çocukların puan ortalamalarından yüksek olduğu ( $\bar{X} = 92.73$ ) görülmektedir. Araştırmamız köyde yaşayan çocukların sosyal davranışlarında da kardeş ile olan ilişkilerinin niteliğinin etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Kentte yaşayan çocukların olumsuz sosyal davranışlar puan ortalamalarında (U=1057.00; p<0,05) kardeş ilişkilerinin anlamlı farklılık yarattığı dikkati çekmektedir. Kentte yaşayan çocukların olumsuz sosyal davranış puan ortalamaları incelendiğinde kardeşi ile olan ilişkisini “iyi” olarak değerlendiren çocukların puan ortalamasının ( $\bar{X} = 98.25$ ), kardeşi ile ilişkisini “iyi değil” olarak değerlendiren çocukların puan ortalamasından ( $\bar{X} = 91.21$ ) yüksek olduğu dikkati çekmektedir. Bu bulgu kardeşi ile iyi ilişki içinde olan çocukların olumsuz sosyal davranışlarının, kardeşi ile ilişkisi iyi olmadığını belirten çocukların olumsuz sosyal davranışlarına göre daha düşük olduğunu göstermektedir. Sheehan (1997) araştırmasında, kardeşler arasındaki ilişkinin evlilik ve ebeveynlik gibi,

bireylerdeki samimi ve cana yakın olma ve hayat boyu sosyal destek sağlama gibi olumlu niteliklerin gelişimine ortam hazırlaması açısından büyük bir önem taşımakta olduğunu, kardeşlerin sadece birbirlerinin sosyal ve bilişsel becerilerini etkilemekle kalmadıklarını, ilişkilerinin aynı zamanda, olumlu ve destekleyici olduğunu ifade etmiştir. Çocukların ilk sosyal deneyimlerini kardeşleri ile yaşamakta olduğunu, sosyal gelişim içerisinde farklı iletişim fırsatları sunan kardeş ilişkilerinin, sosyal becerilerin kazanılmasında da benzersiz deneyimlere zemin hazırladığını, bu nedenle de; sosyal açıdan uyumsuz bir kardeşin hem kardeş ilişkisinin niteliğini, hem de çocuğun sosyal gelişimini olumsuz yönde etkilediği belirtilmektedir (Sears vd. (1991). Sears vd. (1991) araştırmalarında, kardeşler ve arkadaşlar gibi yakın ilişki içinde olan insanların birbirlerinden daha çok etkilendiklerini savunmaktadır. Araştırma bulgularında gösterdiği gibi kardeşler arasındaki ilişkinin niteliği çocuğun olumlu davranışları kazanmasında etkili olmaktadır.

Çocuğun sosyalleşmesinde kardeş etkisinin önemli olduğu vurgulanmaktadır. Çocuğun kendinden büyük olan kardeşini model alarak davranışlarını olumlu ya da olumsuz şekillendirmesi, kendinden küçük kardeşine de model olma çabası içerisinde olması onun sosyal becerilerinin gelişmesine katkı sağladığı belirtilmektedir (Arıcı ve Akgök 2007). Olumlu kardeş ilişkileri içinde kardeşlerin birbirinden olumlu davranış modellerini öğrenme konusunda etkili olduğu söylenebilir. Hem köy hemde kent ortamında kardeşiyle iyi ilişkiler içinde olan çocukların sosyal becerilerinin daha iyi olduğu görülmektedir. Bu durumun kardeşlerin iyi ilişki içinde olduklarında birbirlerini olumlu olarak model almalarından, daha çok zaman geçirmelerinden kaynaklanıyor olabilir.

Dunn vd. (1994), çocukluk dönemindeki kardeş ilişkilerini incelediğinde, kardeşlerin yaş ve doğum sırası gözetmeksizin birbirlerinin davranışlarını model aldıklarını ve aynı cinsiyetten olan kardeşlerin, farklı cinsiyetten olan kardeş çiftlerine kıyasla birbirlerinden daha çok etkilendiklerini bulmuştur. Furman ve Giberson (1995) kardeşlerin birbirleriyle olan ilişkileri sayesinde, sağlıklı sosyal gelişimin temeli olan birçok sosyal ve bilişsel beceriyi edinebildiklerine dikkat çekmişlerdir

Stormshak vd. (1996) çocukların kardeş ilişkilerinin niteliğinin, sosyal beceriler üzerindeki etkisinin daha fazla olduğu görüşünü ortaya çıkarmışlardır. Kardeşler arası ilişkilerin niteliğinin çocukların akademik başarılarında, sosyal becerilerinde, iletişim becerilerinde etkili olduğunu belirtmişlerdir.

Köyde ve kentte yaşayan çocukların arkadaşlarıyla sosyal etkinliğe katılma durumuna göre sosyal beceri puan ortalamaları, standart sapmaları ve Mann Whitney U Testi sonuçları çizelge 4.15’de sunulmuştur.

Çizelge 4.15 Köyde ve kentte yaşayan çocukların arkadaşlarıyla sosyal etkinliğe katılma durumuna göre sosyal beceri puan ortalamaları, standart sapmaları ve Mann Whitney U testi sonuçları

| <b>Köy</b>                        | <b>Arkadaşlarla Sosyal Etkinlik</b> | <b>n</b> | <b><math>\bar{X}</math></b> | <b>Ss</b> | <b>U</b> | <b>Sıralar Ortalaması</b> | <b>p</b>     |
|-----------------------------------|-------------------------------------|----------|-----------------------------|-----------|----------|---------------------------|--------------|
| <b>Olumlu sosyal davranışlar</b>  | Evet                                | 83       | 84.51                       | 12,80     | 9,129    | 84,51                     | <b>.010*</b> |
|                                   | Hayır                               | 67       | 64.34                       | 7,87      |          | 69,47                     |              |
| <b>Olumsuz sosyal davranışlar</b> | Evet                                | 83       | 79.56                       | 13,43     | 1,647    | 79,56                     | .439         |
|                                   | Hayır                               | 67       | 70.47                       | 11,80     |          | 71,37                     |              |
| <b>Kent</b>                       | <b>Arkadaşlarla Sosyal Etkinlik</b> | <b>n</b> | <b><math>\bar{X}</math></b> | <b>Ss</b> | <b>U</b> | <b>Sıralar Ortalaması</b> | <b>p</b>     |
| <b>Olumlu sosyal davranışlar</b>  | Evet                                | 89       | 82.15                       | 14,38     | 7,338    | 82,15                     | <b>.026*</b> |
|                                   | Hayır                               | 61       | 65.80                       | 17,93     |          | 65,80                     |              |
| <b>Olumsuz sosyal davranışlar</b> | Evet                                | 89       | 82.78                       | 12,94     | 6,158    | 82,78                     | <b>.046*</b> |
|                                   | Hayır                               | 61       | 64.88                       | 11,61     |          | 64,88                     |              |

\*p<.05

Çizelge 4.15 incelendiğinde, köyde yaşayan çocukların olumlu sosyal davranış puan ortalamalarında arkadaşlarıyla sosyal etkinliğe katılma durumunun anlamlı farklılık yarattığı belirlenmiştir (U= 9.129; p<0,05). Arkadaşlarıyla sosyal etkinliğe katıldığını ifade eden çocukların olumlu sosyal davranışlar puan ortalamalarının ( $\bar{X}$  = 84.51) arkadaşlarıyla sosyal etkinliğe katılmadığını ifade eden çocukların puan ortalamalarının ( $\bar{X}$  = 64.34) olduğu dikkati çekmektedir. Buna göre arkadaşlarıyla sosyal etkinliğe katıldığını ifade eden çocukların olumlu sosyal davranışlar puan ortalamalarının arkadaşlarıyla sosyal etkinliğe katılmayan çocukların olumlu sosyal davranışlar puanından yüksek olduğu söylenebilmektedir.

Köyde yaşayan çocukların olumsuz sosyal davranışlar puan ortalamalarında çocukların arkadaşlarıyla sosyal etkinliğe katılma durumunun anlamlı farklılık yaratmadığı görülmektedir ( $U=1.647$ ;  $p>0,05$ ). Köyde yaşayan çocukların olumsuz sosyal davranışları incelendiğinde; arkadaşlarıyla sosyal etkinliğe katıldığını ifade eden çocukların olumsuz sosyal davranışlar puan ortalamalarının ( $\bar{X}=79.56$ ) arkadaşlarıyla sosyal etkinliğe katılmadığını ifade eden çocukların olumsuz sosyal davranış puan ortalamalarının ( $\bar{X}=70.47$ ) olduğu görülmektedir. Buna göre arkadaşlarıyla sosyal etkinliğe katıldığını ifade eden çocukların olumsuz sosyal becerilerinin arkadaşlarıyla sosyal etkinliğe katılmadığını ifade eden çocukların olumsuz sosyal becerilerinin daha düşük olduğu söylenebilmektedir.

Kentte yaşayan çocukların olumlu sosyal davranışlar puan ortalamalarında ve olumsuz sosyal davranışlar puan ortalamalarında çocukların arkadaşlarıyla sosyal etkinliğe katılma durumunun anlamlı farklılık yarattığı görülmektedir (olumlu;  $U=7.338$ ;  $p<0,05$ , olumsuz;  $U=6,158$ ;  $p<0,05$ ). Kentte yaşayan çocukların olumlu sosyal davranış puan ortalamalarında da arkadaşlarıyla sosyal etkinliğe katıldığını ifade eden çocukların puan ortalamalarının ( $\bar{X}=82.15$ ) katılmadığını ifade eden çocukların puan ortalamalarının ( $\bar{X}=65.80$ ) olduğu, olumsuz sosyal davranışları incelendiğinde; arkadaşlarıyla sosyal etkinliğe katıldığını ifade eden çocukların puan ortalamalarının ( $\bar{X}=82.78$ ) katılmadığını ifade eden çocukların puan ortalamalarının ( $\bar{X}=64.88$ ) olduğu görülmektedir. Elde edilen bulgulara göre; arkadaşları ile sosyal etkinliğe katılan çocukların olumsuz sosyal davranışlar puan ortalamalarının arkadaşları ile sosyal etkinliğe katılmayan çocukların olumsuz sosyal davranışlar puanından yüksek olduğu dikkat çekmektedir. Çocuğun yaşadığı toplumda öz güvenli ve sağlıklı bir kişilik oluşturup yeteneklerini geliştirebilmesi ev ve okul ortamında katıldığı sosyal etkinliklerle gerçekleşebilmektedir. Çocuğun yeteneklerini tanıyıp bu yeteneklerini geliştirmek amacıyla çeşitli sosyal etkinliklere katılmasında aile ortamı ve bu ortamda çocuğun ebeveyn ile kurduğu iletişim önemli rol oynamaktadır. Genellikle kent ortamında sosyo-kültürel ortamlara sıkça rastlanmasından dolayı çocukların bu ortamlarda bulunma sıklıklarının da yüksek olduğu vurgulanmaktadır. Çocuk için toplumsallaşma süreci aileden sonra okul ve arkadaş grubunda devam etmektedir (Arslan 2006). Arkadaş grupları arasında yer alan oyunlar, danslar ve çeşitli spor dalları

gibi etkinlikler çocuğun vücut gelişimi, hareketliliği ve motor gelişimi açısından yararlı olduğu gibi aynı zamanda çocuğun bir gruba dahil olma, uyum sağlama, işbirliği yapabilme gibi sosyal becerilerini de geliştirdiğini belirtmektedir (Simpkins vd. 2006).

Sosyal ilişkileri başlatmak, sürdürmek ve sosyal çatışmaları çözümlemek, bireyin tüm yaşantısında toplumun diğer üyeleriyle girdiği etkileşimlerde, özellikle, kritik önem taşıyan becerilerdir. Çocuk doğumdan itibaren içine girdiği sosyal, kültürel ortama ve çevresine uyum sağlamaya çalışır. Çocuğun içinde yaşadığı topluma uyum sağlayabilmesi ve toplumla bütünleşebilmesi, onun toplumda geçerli olan sosyal davranışları edinmesiyle gerçekleşir. Bu sosyal davranışların en iyi kazanıldığı ortam çeşitli faaliyetlerin gerçekleştirildiği sosyal ortamlardır. Bu bakımdan akran ilişkileri, kişilerarası becerilerin kazanılmasında yani sosyalleşme sürecinde önemli rol oynamaktadır (Beyazkürk vd. 2007). Çocuklar sosyal etkinliklerde bulunurken boş zamanlarını değerlendirmeyi, arkadaşlarıyla iletişim kurabilmeyi, hayal gücünü harekete geçirerek, yaratıcılık özelliğini geliştirmeyi, bir grupla işbirliği yapabilmeyi, ortak çalışma becerisine sahip olmayı öğrenmektedir. Çocuğun sosyal yönden uyumu ve sosyal becerileri için arkadaş edinmesi ve arkadaş gruplarına girmesi gerektiği belirtilmektedir. Arkadaşlık, çocuklara beceri, öğrenme ve gelişim için ortam ve koşulları sağlar, duygusal ve bilişsel yönden destekler, sorumluluk almayı, kendi haklarını korumayı, başkalarının hak ve sorumluluklarına saygı duymayı öğrenmesine yardımcı olmaktadır. Böylelikle çocuklar toplumsal yaşamın yöntem ve kurallarını benimsemektedir. Akran grupları, çocukların güven duygularını geliştirmekte çocuklarda çekingenliği azaltmakta sosyal uyum ve becerileri kolaylaştırmaktadır. Arkadaşları olan çocukların olmayanlara göre, sosyal olarak daha yeterli olduğu bilinmektedir (Hartup 2000). Lamborn vd. (1991) ergenlerin akran ilişkileri ve sosyal becerilerine etkisini incelediği araştırmasında akranlarla kurulan ilişkilerin ergenlerin sosyal becerilerinde önemli etki yarattığı sonucuna ulaşmıştır. Elde edilen bulgu araştırma bulgularıyla paralellik göstermektedir.

Köyde ve kentte yaşayan çocukların kitap okuma durumlarına göre sosyal beceri puan ortalamaları, standart sapmaları ve Kruskall Wallis Testi sonuçları çizelge 4.16'da sunulmuştur

Çizelge 4.16 Köyde ve kentte yaşayan çocukların kitap okuma durumlarına göre sosyal beceri puan ortalamaları, standart sapmaları ve Kruskal Wallis testi sonuçları

| Köy                        | Kitap Okuma | n  | $\bar{X}$ | Ss    | Sıralar Ortalaması | KW     | p      | Anlamlı Fark |
|----------------------------|-------------|----|-----------|-------|--------------------|--------|--------|--------------|
| Olumlu sosyal davranışlar  | Sık sık     | 92 | 98,50     | 11,81 | 76,63              | 0,835  | .659   |              |
|                            | Ara sıra    | 12 | 94,75     | 14,76 | 64,54              |        |        |              |
|                            | Okumuyor    | 46 | 97,84     | 13,53 | 76,11              |        |        |              |
| Olumsuz sosyal davranışlar | Sık sık     | 92 | 101,35    | 11,29 | 85,84              | 14,927 | .001** | 1-2          |
|                            | Ara sıra    | 12 | 89,16     | 14,78 | 45,75              |        |        | 1-3          |
|                            | Okumuyor    | 46 | 95,89     | 12,78 | 62,59              |        |        | 2-3          |
| Kent                       | Kitap Okuma | n  | $\bar{X}$ | Ss    | Sıralar Ortalaması | KW     | P      | Anlamlı Fark |
| Olumlu sosyal davranışlar  | Sık sık     | 88 | 99,97     | 16,09 | 81,85              | 5,148  | .076   |              |
|                            | Ara sıra    | 11 | 100,18    | 9,65  | 75,68              |        |        |              |
|                            | Okumuyor    | 51 | 94,35     | 16,29 | 64,51              |        |        |              |
| Olumsuz sosyal davranışlar | Sık sık     | 88 | 100,51    | 14,01 | 85,85              | 12,343 | .002** | 1-2          |
|                            | Ara sıra    | 11 | 90,72     | 16,01 | 55,00              |        |        | 1-3          |
|                            | Okumuyor    | 51 | 92,66     | 15,95 | 62,06              |        |        | 2-3          |

\*\*p<.01

Çizelge 4.16 incelendiğinde, köyde yaşayan çocuklarında olumsuz sosyal beceri puan ortalamalarında kitap okuma durumunun anlamlı farklılık yarattığı görülmektedir (olumsuz;  $\chi^2 = 14.927$ ;  $p < 0.01$ ). Köyde yaşayan çocukların olumsuz sosyal beceri puan ortalamaları incelendiğinde; sık sık kitap okuduğunu ifade eden çocukların puan ortalaması;  $\bar{X} = 101.35$  iken; kitap okumadığını ifade eden çocukların olumsuz sosyal beceri puan ortalamalarının  $\bar{X} = 95.89$  olduğu dikkati çekmektedir. Puan ortalamaları dikkate alındığında en yüksek puan ortalamasına sık kitap okuduğunu ifade eden çocukların sahip olduğu görülmektedir. Elde edilen bulgulara köyde yaşayan çocuklarda sık kitap okuduğunu ifade edenlerin daha az olumsuz sosyal beceri gösterdikleri belirlenmiştir.

Kentte yaşayan çocukların olumsuz sosyal davranış puan ortalamalarında kitap okuma durumunun anlamlı farklılık yarattığı görülmektedir (olumsuz;  $\chi^2 = 12.343$ ;  $p < 0.01$ ). Kentte yaşayan çocukların olumsuz sosyal beceri puan ortalamaları incelendiğinde; sık sık kitap okuduğunu ifade eden çocukların puan ortalaması;  $\bar{X} = 100.51$  iken; kitap okumadığını ifade eden çocukların olumsuz sosyal davranış puan ortalamalarının

$\bar{X}=92,66$  olduğu dikkati çekmektedir. Puan ortalamaları dikkate alındığında en yüksek puan ortalamasına sık kitap okuduğunu ifade eden çocukların sahip olduğu görülmektedir. Elde edilen bulgulara göre sık sık kitap okuduğunu ifade eden çocukların olumsuz sosyal davranışlarının daha az olduğu görülmektedir.

Kentte ve köyde yaşayan çocukların puan ortalamaları dikkate alındığında her iki yerleşim biriminde de sık kitap okuduğunu ifade eden çocukların olumsuz sosyal davranış puan ortalamalarının daha düşük olduğu dikkati çekmektedir. Bu bulgu kitap okumanın çocukların sosyal becerilerine olumlu katkı sağladığını aynı zamanda olumsuz sosyal davranışlarını da azalttığını ortaya koymaktadır. Kitap okuma çocukların akademik başarılarını olumlu yönde etkilemekte, iletişim becerilerine katkı sağlamaktadır. Kitap okuyan çocukların algılama becerileri gelişmekte ve kendilerini ifade etme becerileri artmaktadır (Williams 1990). Sosyal becerilerin gelişiminde kendini ifade etme becerisi oldukça önemli rol oynamaktadır (Özabacı 2006). Kitap okuma, kendini doğru ifade edebilme, düzgün konuşabilme çocukların sosyal iletişim kurma ve sürdürme becerilerinde de son derece önemli olduğu vurgulanmaktadır (Güngördü 2006).

Çocuğun kişiliğini kurup geliştirmede, ilişkilerini biçimlendirmede, yaşamını zenginleştirmede kitap okumanın önemli bir yeri ve işlevi vardır. Ayrıca kitap okuma çocukların birçok konuda bilgi edinmelerini sağlamaktadır. Birçok konuda fikri olan, güncel olayları takip eden çocuklar arkadaş ortamlarında daha sosyal davranışlar gösterebilmekte ve arkadaşları arasında popüler olabilmektedirler. Kitaplardaki kahramanların başından geçen olaylarda çocukların model alma yoluyla olumlu davranışları geliştirmelerine neden olabilir. Bir kitapta geçen olumsuz bir davranışın sonuçlarını görebilen çocuğun olumsuz sosyal davranışlar göstermemeye çalışması da söz konusu olabilmektedir. Kitap okumanın çocuklara sosyal davranışlar kazandırdığı vurgulanmaktadır (Williams 1990). Yavuzer (2003) araştırmasında, anne-baba çocuk beraberliğini en yakın düzeyde gerçekleştirmek bakımından kitabın çocuklarının yaşamında ailenin sosyo-kültürel düzeyi ile orantılı olarak artan bir önem kazandığını, bu dönemde çocukların okumaya hazırlanmasında ailenin sosyo-ekonomik düzeyinin önemli olduğu belirtmektedir. Okumanın alışkanlık hâline gelmesinde rol oynayan

birçok etken bulunduğu bunların önem sırasına göre; en başta çocuğun ailesinin, sonra da içinde yaşadığı toplumun (kent-köy ortamı), okulunun ve öğretmenin geldiği belirtilmektedir (Gürcan 1999).

Köyde ve kentte yaşayan çocukların sınıfta derslere aktif şekilde katılma durumlarına göre sosyal beceri puan ortalamaları, standart sapmaları ve Kruskal Wallis Testi sonuçları çizelge 4.17’de sunulmuştur.

Çizelge 4.17 Köyde ve kentte yaşayan çocukların sınıfta derslere aktif şekilde katılma durumlarına göre sosyal beceri puan ortalamaları, standart sapmaları ve Kruskal Wallis testi sonuçları

| Köy                        | Sınıf Dersine Aktif Katılma | n   | $\bar{X}$ | Ss    | Sıralar Ortalaması | KW    | P     | Anlamlı Fark |
|----------------------------|-----------------------------|-----|-----------|-------|--------------------|-------|-------|--------------|
| Olumlu sosyal davranışlar  | Evet                        | 120 | 98,40     | 12,80 | 77,48              | 5,623 | .060  |              |
|                            | Hayır                       | 3   | 82,00     | 6,24  | 17,83              |       |       |              |
|                            | Bazen                       | 27  | 97,96     | 10,95 | 73,11              |       |       |              |
| Olumsuz sosyal davranışlar | Evet                        | 120 | 99,58     | 12,19 | 79,25              | 4,724 | .094  |              |
|                            | Hayır                       | 3   | 93,33     | 13,31 | 48,50              |       |       |              |
|                            | Bazen                       | 27  | 95,40     | 13,81 | 61,85              |       |       |              |
| Kent                       | Sınıf Dersine Aktif Katılma | n   | $\bar{X}$ | Ss    | Sıralar Ortalaması | KW    | P     |              |
| Olumlu sosyal davranışlar  | Evet                        | 111 | 97,83     | 17,08 | 76,50              | 0,512 | .774  |              |
|                            | Hayır                       | 11  | 100,00    | 14,19 | 78,55              |       |       |              |
|                            | Bazen                       | 28  | 98,28     | 11,58 | 70,32              |       |       |              |
| Olumsuz sosyal davranışlar | Evet                        | 111 | 99,04     | 13,93 | 80,86              | 6,524 | .038* | 1-2          |
|                            | Hayır                       | 11  | 85,72     | 26,10 | 58,82              |       |       |              |
|                            | Bazen                       | 28  | 94,00     | 13,00 | 60,80              |       |       |              |

\*p<.05

Çizelge 4.17’de köyde yaşayan çocukların olumlu sosyal davranışlar puan ortalamalarında ( $x^2=5.623$ ;  $p>0.05$ ) ve olumsuz sosyal davranış puan ortalamalarında ( $x^2=4.724$ ;  $p>0.05$ ) sınıfta derse etkin şekilde katılma durumunun anlamlı farklılık yaratmadığı dikkati çekmektedir. Bu durum köyde yaşayan çocukların derslerine katılımlarına ilişkin tutumları ve sosyal becerileri arasında fark olmadığını göstermektedir.

Benzer bir araştırma yapan Tay ve Tay (2006), yaşanan yer ile derse karşı tutum arasında anlamlı ilişki tespit ederek araştırma sonucunda yerleşim yeri il olan

öğrencilerin mesleğe yönelik tutum puanlarının köyde oturan öğrencilerden daha yüksek olduğunu ifade etmişlerdir. Yine Mentiş (1997) tarafından yapılan bir araştırmada da okul çevresinin ilköğretim öğrencilerinin tutumları üzerinde etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Kentte yaşayan çocukların olumsuz sosyal davranış puan ortalamaları incelendiğinde derse etkin şekilde katılan çocukların puan ortalamasının ( $\bar{X} = 99.04$ ) derse etkin şekilde katılmayan çocukların puan ortalamasından ( $\bar{X} = 85.72$ ) yüksek olduğu dikkati çekmektedir. Bu bulgu derslere etkin şekilde katılan çocukların olumsuz sosyal davranışlarını derslere etkin şekilde katılmayan çocukların olumsuz sosyal davranışlarına göre daha az gösterdiklerini ortaya koymaktadır. Nitekim yapılan Kruskal Wallis testi sonucunda da sınıfta derslere aktif bir şekilde katılma durumunun çocukların olumsuz sosyal davranışlar puan ortalamasında anlamlı farklılık yarattığı ( $\chi^2=6.524$ ;  $p<0.05$ ) belirlenmiştir. Derse aktif şekilde katılma çocukların kendilerini ifade etme becerisini geliştirmekte aynı zamanda çocukların toplum içinde söz alma, sırasını bekleme vb olumlu sosyal becerilere de katkı sağlamaktadır.

Bireyin toplumun üyesi olma ve birey olma sürecinde, içinde bulunduğu en önemli toplumsal çevresi okulu ve sınıf ortamıdır. Eğitim öğretim temel olarak sınıfta yapılmaktadır. Sınıflarda yürütülen dersler çocukların zihinsel, bedensel, ruhsal, sosyal, kültürel yönden gelişimine, yaratacılıklarına, sosyal becerilerine katkıda bulunmaktadır. Sınıf ortamı, çocuğun topluluk içinde kendini ifade etme, iletişim kurma, duygularını kontrol etme vb becerileri geliştirerek çocukların kendilerine olan güvenleri ile derslerine aktif bir şekilde katılmayı sağlarken bu durumun da çocukların sosyalleşmesine neden olduğu düşüncesinden hareketle çocukların derslere etkin şekilde katılmalarının onların sosyal davranışlarını olumlu yönde etkilediği tahmin edilmektedir (Kavcar vd. 2004). Sınıfta derslere katılma durumunun çocukların olumlu sosyal davranışlar ( $\chi^2=0.512$ ;  $p>0.05$ ) ve toplam sosyal davranışlar ( $\chi^2=4.138$ ;  $p>0.05$ ) puan ortalamalarında anlamlı farklılık yaratmadığı belirlenmiştir.

Köyde ve kentte yaşayan çocukların bir sorunla karşılaştığında başvurduğu yola göre sosyal beceri puan ortalamaları, standart sapmaları ve Kruskal Wallis Testi sonuçları çizelge 4.18’de sunulmuştur.

Çizelge 4.18 Köyde ve kentte yaşayan çocukların bir sorunla karşılaştığında başvurduğu yola göre sosyal beceri puan ortalamaları, standart sapmaları ve Kruskal Wallis testi sonuçları

| Köy                               | Sorunla Karşılaşma Durumu       | n  | $\bar{X}$ | Ss    | Sıralar Ortalaması | KW     | p             |                    |
|-----------------------------------|---------------------------------|----|-----------|-------|--------------------|--------|---------------|--------------------|
| <b>Olumlu sosyal davranışlar</b>  | Kendim çözmeye çalışırım        | 41 | 98,70     | 10,85 | 77,05              | 0,180  | .914          |                    |
|                                   | Annem ve babamdan Destek alırım | 75 | 97,66     | 13,87 | 75,84              |        |               |                    |
|                                   | Arkadaşımdan destek alırım      | 34 | 97,88     | 11,67 | 72,88              |        |               |                    |
| <b>Olumsuz sosyal davranışlar</b> | Kendim çözmeye çalışırım        | 41 | 97,07     | 12,48 | 67,79              | 4,046  | .132          |                    |
|                                   | Annem ve babamdan destek alırım | 75 | 100,52    | 11,44 | 82,61              |        |               |                    |
|                                   | Arkadaşımdan destek alırım      | 34 | 96,67     | 14,61 | 69,10              |        |               |                    |
| Kent                              | Sorunla Karşılaşma Durumu       | n  | $\bar{X}$ | Ss    | Sıralar Ortalaması | KW     | p             | Anlamlı Fark       |
| <b>Olumlu sosyal davranışlar</b>  | Kendim çözmeye çalışırım        | 50 | 97,58     | 15,51 | 73,52              | 1,843  | .398          |                    |
|                                   | Annem ve babamdan destek alırım | 67 | 99,07     | 17,12 | 80,45              |        |               |                    |
|                                   | Arkadaşımdan destek alırım      | 33 | 96,81     | 14,29 | 68,45              |        |               |                    |
| <b>Olumsuz sosyal davranışlar</b> | Kendim çözmeye çalışırım        | 50 | 96,60     | 15,50 | 76,34              | 10,595 | <b>.005**</b> | <b>1-2<br/>2-3</b> |
|                                   | Annem ve babamdan destek alırım | 67 | 101,28    | 12,00 | 84,99              |        |               |                    |
|                                   | Arkadaşımdan destek Alırım      | 33 | 89,48     | 18,07 | 54,97              |        |               |                    |

\*\*p<.01

Çizelge 4.18’de köy ortamında yaşayan çocuklarda anne-babasından destek alan çocukların olumsuz sosyal davranışlara daha az sahip oldukları dikkati çekmektedir. Ancak yapılan istatistiksel analiz sonucunda köyde yaşayan çocukların olumsuz sosyal davranışlar puan ortalamalarında ( $x^2=4.04$ ;  $p>0,05$ ) ve olumlu sosyal davranışlar puan ortalamalarında ( $x^2=0.18$ ;  $p>0,05$ ) bir sorunla karşılaştıklarında destek alma durumunun anlamlı farklılık yaratmadığı belirlenmiştir.

Köy ortamında yaşayan çocukların sosyal becerilerinde bir sorunla karşılaştıklarında destek alma durumunun farklılık yaratmaması köy ortamında karşılaşılabilecek sorunlar ile kent ortamında karşılaşılabilecek sorunların farklı olmasından kaynaklanıyor olabileceği gibi köy ortamında anne-babanın tutumlarının farklılık göstermesinden de kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

Kentte yaşayan çocukların olumsuz sosyal davranışlar puan ortalamalarında ( $x^2=10.595$ ;  $p<0.01$ ) sosyal bir sorunla karşılaşma durumunda başvurduğu yolun anlamlı farklılık yarattığı dikkati çekmektedir. Kentte yaşayan çocukların puan ortalamaları incelendiğinde bir sorunla karşılaştığında kendisi çözmeye çalışan çocukların olumsuz sosyal davranış puan ortalamasının ( $\bar{X}=96.60$ ) ve ailesinden destek alan çocukların olumsuz sosyal davranış puan ortalamasının ( $\bar{X}=101.28$ ), arkadaşından destek aldığını ifade eden çocukların olumsuz sosyal davranış puan ortalamasının ise ( $\bar{X}=89.48$ ) olduğu dikkati çekmektedir. Puan ortalamaları incelendiğinde bir sorunla karşılaştığında ailesinden destek aldığını ifade eden çocukların daha az olumsuz sosyal davranış gösterdikleri görülmektedir. Elde edilen bulgular anne-babasından destek alan çocukların sosyal becerilerinin daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Bu durum anne-babasına danışan çocukların, anne-babasının deneyimleri sayesinde kendi doğru çözüm yollarını önermelerinden ve doğru model olmalarından kaynaklanıyor olabilir. Yapılan araştırmalarda anne-baba ile olumlu ilişkiler içinde olan çocukların anne-babalarından daha fazla sosyal destek aldıkları belirlenmiştir. Sarason vd. (1983) çocukların çevrelerinde güvенеbilecekleri, kendileriyle ilgilenen, değer veren ve onları seven kişilerin varlığını hissettiklerinde sosyal açıdan daha gelişmiş olabileceklerini ifade etmiştir. Bates ve Toro (1999) sosyal destek kaynaklarından yeterince destek alan çocuklarda psikolojik, fizyolojik vb. sıkıntıların ortadan kalktığını gözlemiştir. Cutrona vd. (1982) arkadaşlardan algılanan sosyal desteğin, okul ortamında yalnızlığı azalttığını, işbirliği, grup çalışması, iletişim vb. değişkenleri arttığını ortaya koymuşlardır. Bullock (1993) sıcak ve sevecen ailelere sahip olup, aileleri tarafından desteklenen çocuklarda yalnızlık düzeyinin düşük olduğunu belirtmişlerdir. Genel olarak ele alındığında algılanan destek düzeyi yükseldikçe olumsuz duyguların azaldığı, eğitim kademelerinde (düşük akademik başarı, okulu bırakma) en az düzeye indiği ifade edilmektedir (Güngör 1993).

Sosyal ilişkilerde insanların birbirlerine sağladığı en önemli yararlardan birisi sosyal destektir. Sosyal destek, bireyin işlevlerini artırmaya yönelik ya da olumsuz sonuçlara karşı tampon görevi sağlayan anne-baba, öğretmen, sınıf arkadaşı, yakın arkadaş ve okul gibi sosyal ağların bireyin davranışlarını destekleme düzeyine ilişkin algı olarak ifade edilmektedir (Demaray ve Malecki 2006). Uchino ve Garvey (1997) algılanan sosyal desteğin, çocuk ve ergenlerin çeşitli kişisel özelliklerine de olumlu katkıları olduğu belirtilmektedir. Sosyal destek algısının ergenlerde benlik saygısını etkilediği (Wentworth ve Parks 2006), olumlu benlik kavramına katkı sağladığı (Demaray ve Malecki 2006), saldırganlık davranışlarında azalmaya neden olduğu (Scarpa ve Haden 2006), sosyal beceri ve uyum becerisini arttırdığı (Demaray ve Malecki 2006), olumlu beden imajına (Steese vd. 2006) katkı sağladığı yapılan araştırmalarla ortaya konulmuştur.

## 5. SONUÇ VE ÖNERİLER

İlköğretim ikinci kademeye devam eden köy ve kent çocuklarının sosyal becerileri arasında fark olup olmadığının belirlenmesi ayrıca çocuğa ve ebeveynlerine ait çeşitli değişkenlerin çocukların sosyal becerilerinde farklılık yaratıp yaratmadığının incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda çocukların yerleşim birimine göre sosyal beceri düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir ( $p>0.05$ ).

Köyde ve kentte yaşayan çocukların sosyal davranışlar puan ortalamalarında cinsiyetin anlamlı farklılık yarattığı görülmüştür ( $p>0.05$ ). Kız çocukların olumsuz sosyal davranışlar puan ortalamalarının erkek çocukların olumsuz sosyal davranış puan ortalamalarından yüksek olduğu, puan yükseldikçe olumsuz sosyal davranış puanlarının düştüğü dikkate alındığında erkek çocukların olumsuz sosyal becerilerinin daha fazla olduğu söylenmektedir.

Kentte yaşayan çocukların olumlu sosyal davranışlar puan ortalamalarında sınıf düzeyinin anlamlı farklılık yarattığı ( $p<0,05$ ), 7. sınıfta öğrenim gören çocukların olumlu sosyal davranışlar puanının 6.sınıfta öğrenim gören çocuklardan yüksek olduğu, köy çocuklarında sınıf değişkeninin olumlu ve olumsuz sosyal davranışlarında anlamlı farklılık yaratmadığı görülmektedir ( $p>0,05$ ).

Kentte yaşayan çocukların olumsuz sosyal davranışlar puan ortalamalarında kardeş sayısının anlamlı farklılık yarattığı belirlenirken ( $p<0,05$ ), köyde yaşayan çocukların olumlu sosyal davranış puan ortalamalarında kardeş sayısının anlamlı farklılık yarattığı saptanmıştır ( $p>0,05$ ).

Kentte ve köyde yaşayan çocukların olumsuz sosyal davranışlar puan ortalamalarında olumlu davranışlar puan ortalamalarında ve doğum sırasının anlamlı farklılık yaratmadığı bulunmuştur ( $p>0.05$ ).

Köyde ve kentte yaşayan çocukların olumsuz sosyal davranışlar puan ortalamalarında anne yaşının anlamlı farklılık yaratmadığı belirlenirken köyde yaşayan çocukların

olumlu sosyal davranış puanlarında ise anne yaşının anlamlı farklılık yarattığı dikkati çekmiştir ( $p>0,05$ ). Kentte ve köyde yaşayan çocukların olumsuz ve olumlu sosyal davranışlar puan ortalamalarında baba yaşının anlamlı farklılık yaratmadığı belirlenmiştir ( $p>0,05$ ).

Kentte ve köyde yaşayan çocukların olumsuz ve olumlu sosyal davranışlar puan ortalamalarında anne-baba öğrenim düzeyinin anlamlı farklılık yaratmadığı belirlenmiştir ( $p>0,05$ ).

Aile tipinin kentte yaşayan çocukların sosyal davranış puan ortalamalarında anlamlı farklılık yaratmadığı, köyde yaşayan çocuklarda ise bulguların birbirine paralellik gösterdiği saptanmıştır.

Kentte yaşayan çocukların olumsuz sosyal davranışlar puanı ortalamalarında algıladıkları anne tutumlarının farklılık yarattığı görülmektedir ( $p< 0,05$ ). Annesini hoşgörülü ve demokratik olarak algılayan çocukların olumsuz sosyal davranışlarının daha az olduğu belirlenmiştir. Köyde ve kentte yaşayan çocukların olumsuz sosyal davranışlar puan ortalamalarında ve olumlu sosyal davranışlar puanı ortalamalarında algıladıkları baba tutumunun anlamlı farklılık yaratmadığı saptanmıştır ( $p>0,05$ ).

Kentte yaşayan çocukların olumsuz sosyal davranışlar puan ortalamalarında kardeş ilişkilerinin anlamlı farklılık yarattığı belirlenmiştir ( $p<0,05$ ). Kardeşi ile iyi ilişki içinde olan çocukların olumsuz sosyal davranışlarının, kardeşi ile ilişkisi iyi olmadığını belirten çocukların olumsuz sosyal davranışlarına göre daha az olduğu saptanmıştır. Köyde yaşayan çocukların olumsuz sosyal davranışlar puan ortalamalarında da kardeş ile olan ilişkilerinin niteliğinin etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kentte yaşayan çocukların olumlu ve olumsuz sosyal davranışlar puan ortalamalarında çocukların arkadaşlarıyla sosyal etkinliğe katılma durumunun anlamlı farklılık yarattığı bulunmuştur. Bu bulgu köyde yaşayan çocukların sosyal becerilerinde aynı etkiyi yaratmaktadır ilgi ( $p>0,05$ ).

Kentte ve köyde yaşayan çocukların olumsuz sosyal beceri puan ortalamalarında kitap okuma durumunun anlamlı farklılık yarattığı bulunmuştur ( $p < 0.05$ ). En yüksek puan ortalamasına kitap okuyan çocukların sahip olduğu saptanmıştır.

Kentte yaşayan çocukların olumsuz sosyal davranışlar puan ortalamalarında sınıfta derse etkin şekilde katılma durumunun anlamlı farklılık yarattığı saptanmıştır ( $p < 0.05$ ), derse etkin şekilde katılan çocukların puan ortalamasının, derse etkin şekilde katılmayan çocukların puan ortalamasından yüksek olduğu bulunmuştur.

Kentte yaşayan çocukların olumsuz sosyal davranışlar puan ortalamalarında bir sorunla karşılaşma durumunun anlamlı farklılık yarattığı saptanmıştır

Araştırmadan elde edilen bulgular ışığında aşağıda ilgili kişi ve kurumlara bazı öneriler sunulmuştur:

- Çocuklara; sosyal becerilerinin gelişimi için okul öncesi dönemden başlanarak önce ilişkiyi başlatma ve sürdürme becerileri daha sonra grupla işbirliği yapma, plan yapma ve problem çözme, özdenetimini koruma, stres durumu ile başa çıkma ve duygulara yönelik beceriler kazandırılabilir.
- Gerek okul öncesi çağda gerekse ilerleyen eğitim kademelerinde çocukların yetişkinlerin sosyal becerilerini geliştirmeye yönelik eğitim programları düzenlenebilir.
- Ebeveyleyler çocuklarının sosyal becerilerinin geliştirmek için çocuklarıyla doğrudan ilgilenip, değişik ortamlarda nasıl davranılması gerektiği konusunda çocuklarını destekleyebilirler.
- Çocukların sosyal becerileri, sosyal davranış problemleri ve cinsel kimlik gelişimleri konularında ailelerin bilinçlendirilmesinde faydalı olacak aile danışma merkezleri, psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri ve anne-baba okulları açılabilir ve/veya açık durumda olan merkezler daha işlevsel hale getirilebilir.

- Çocuklar anne-babalarını model olarak aldıkları için ebeveynler kitap okumada çocuklara örnek olabilir, çocuklarına kitap okumaları için anlatımı yalın, dil ve içerik bakımından anlaşılır kitaplar seçebilir, çocuklarının kendi kitaplarını saklayabilecekleri kitaplık rafı ya da özel bir köşe ayırabilirler.
- Öğretmenler ve aileler çocukların sosyal becerilerinin gelişiminde önemli bir faktör olan kitabın okunması ve temin edilmesinde üzerlerine düşen görevi yerine getirmelidirler.
- Okullarda özellikle sınıf öğretmenleri, çocukların aileleriyle işbirliği yaparak olumsuz davranışların düzeltilmesine yönelik çalışmalar yapabilirler. Bunun için de sınıf öğretmenlerine yönelik sosyal beceri eğitimi verilebilir. Bu konuda ilköğretimin birinci ve ikinci sınıfları kritik önem taşımaktadır. Çünkü bu dönemde olumsuz davranışların baştan engellenebilmesi fırsatı bulunmaktadır.
- Mili Eğitim Bakanlığı tarafında ilköğretime yeni başlayan çocuklar için sosyal becerileri geliştirmeye yönelik grup çalışmaları ve sosyal oyun etkinlik programları oluşturulabilir.
- Çocuklarla iletişim, çocuk bakımı sosyal beceri gelişimi vb konularda toplumu biliçlendirmeye yönelik seminer, konferans gibi etkinlikler desteklenebilir.
- Anne-babaların çocukların sosyal becerilerini desteklemek için yazılı basın (kitap, gazete, dergi, broşür vb), görsel ve işitsel basın (radyo, televizyon, internet) kullanılarak hazırlanacak yayım ve yayınlarla sosyal beceri konusunda anne-babalar bilgilendirilebilir.
- Bu çalışmanın evrenini 2011-2012 eğitim-öğretim yılı Ankara il merkezi Mamak ve Bala ilçelerinde bulunan ilköğretim ikinci kademeye devam eden çocuklar oluşturmuştur. Elde edilen bilgilerin genellenebilmesi için araştırma, daha kapsamlı olarak büyük bir araştırma ekibi tarafından daha çok sayıda ilçe ve okulun, daha geniş bir yaş grubunun kullanıldığı, geniş bir örneklem grubu üzerinde farklı sosyo-ekonomik düzeylerindeki çocuklarla yapılabilir.

## KAYNAKLAR

- Abbott, P. and Lewry, S. 1992. Social skills and management. Butterworth Heinemann, Oxford.
- Adams, J.F. 2001. Ergenliği anlamak. (Çev: Onur, B.). 1. Baskı, İmge Kitapevi, 393 s., Ankara.
- Adıgüzel, H.Ö. 2007. Dramada amaç ve özellikler. (Ed: Öztürk, A.).İlköğretimde Drama (s.20-32). Anadolu Üniversitesi Yayınları, Eskişehir.
- Ahmetoğlu, E. 2009. Sosyal gelişim. Erken çocukluk gelişimi ve eğitimi. (Ed:Fazlıoğlu, Y). Kriter Yayınları. s.39-63. İstanbul.
- Akbaba, S. 1988. Ana- baba tutumlarının bazı kişilik özellikleri üzerine etkisi. Yüksek lisans tezi. (basılmamış).Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Akbaş, A. 2006. Köy çocuklarının ortaöğretime geçiş sürecinde yaşadıkları sorunların toplumsal cinsiyet açısından karşılaştırılması. Yüksek lisans tezi (basılmamış). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Akfırat, Ö. 2004. Yaratıcı dramının işitme engellilerin sosyal becerilerinin gelişimine etkisi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi. 5 (1); 9-22.
- Akkök, F. 2003. İlköğretimde sosyal becerilerin geliştirilmesi. Ana-baba el kitabı. Özgür Yayınları, İstanbul.
- Akman, B., Üstün, E. ve Kargı, E. 2003. Özel gereksinimli çocuklarda sosyal beceri eğitiminin önemi. OMEP Dünya Konsey Toplantısı ve Konferasyonu Bildiri Kitabı, (3), s. 166-173, Kuşadası.
- Akman, B. ve Gülay, H. 2009. Okul öncesi dönemde sosyal beceriler. Ankara. Pegem Akademi.
- Akman, B., Topçu, Z., Baydemir, G., Şahin. S, ve Şirin, E. 2011. Altı yaş grubu çocukların sosyal becerilerinin oyun arkadaşı tercihleri üzerindeki etkisi. Journal of New World Sciences Academy Education Sciences, 6 (2); s. 1548-1560.

- Akyüz, Y. 1989. Türk eğitim tarihi: Başlangıçtan 1988'e. Ankara Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları No:160. Ankara.
- Albayrak-Kaymak, D., Çetin, F. ve Alpa-Bilbay, A. 2003. İlköğretim çağındaki çocuklar için sosyal beceri eğitim programı. <http://www.yoret.org.tr/download/posta/65.doc>.
- Alberti, R. and Emmons, M. 2002. Atılganlık. (Çev: Katlan, S.) HYB Yayıncılık, Ankara.
- Alisinanoğlu, F. ve Ulutaş, İ. 2000. Çocuklarda kaygı ve bunu etkileyen etmenler. <http://www.yayim.meb.gov.tr/dergiler/145/alisinanoğlu.htm-33k>.
- Altıntaş, E. ve Gültekin, M. 2005. Psikolojik danışma kuramları. 2. baskı. Aktüel Yayınları Alfa Akademi Ltd.Şti., Ankara.
- Anonim. 1991. Türkiye'de anne ve çocukların durum analizi. T.C. Hükümet-Unicef İş Birliği Programı, Ankara. [www.turkis.org.tr/source.cms.docs/turkis.org.tr.ce](http://www.turkis.org.tr/source.cms.docs/turkis.org.tr.ce)
- Anonim 2007. Megep (meslekî eğitim ve öğretim sisteminin güçlendirilmesi projesi) Çocuk gelişimi ve eğitimi. Ankara [www.cygm.meb.gov.tr/.../cocukgelisim/moduller/cocukhastaliklari.pdf](http://www.cygm.meb.gov.tr/.../cocukgelisim/moduller/cocukhastaliklari.pdf)
- Anonim. 2012. Aile, çocuk, iletişim. [www.miaegitim.blogspot.com/2012/05/sosyal-beceriler-arkadaslik](http://www.miaegitim.blogspot.com/2012/05/sosyal-beceriler-arkadaslik).
- Ansari, A. and Dakheel, S. 2000. Effectiveness of social skills training for children with behavior problems maintenance of skills. Journal of Bahrain Medical Bulletin. 22 (2); 51-62.
- Apalaçi, V. 1996. Psychological adjustment and sibling relationships of older brothers and sisters of children with pervasive developmental disorder. Yüksek lisans tezi (basılmamış). Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul.
- Aral, N., Baran, G., Bulut, Ş. ve Çimen, S. 2000. Çocuk gelişimi 2. YA-PA Yayınları.İstanbul.
- Aral, N., Gülen, B., Bulut, Ş. ve Çimen, S. 2000. Eğitimde drama. Ya-pa Yayıncılık, Ankara.

- Aral, N. Bulut, Ş., Baran, G. ve Çimen, S. 2001. Çocuk Gelişimi 2.YA-PA Yayın Pazarlama San. ve Tic. A.Ş., İstanbul.
- Aral, N. ve Durualp, E. 2010. Okul öncesi dönemdeki çocukların gelişim alanlarına göre özellikleri. Okul öncesinde özel öğretim yöntemleri (Ed: R. Zembat), (1-33), Ankara: Anı Yayıncılık.
- Arat, N. 1989. Türkiye’de kadınların ve kızların eğitime genel bir bakış. DPT ve UNICEF Yayınları. Ankara.
- Argle, M. and Lou, L. 1990. Happiness and social skills. Personality and Individual difference, Vol. 11(12); pp. 1255-1261.
- Arı, M., Bayhan, P. ve Artan, G. 1995. Farklı ana-baba tutumlarının 4-11 yaş grubu çocuklarında görülen problem durumlarına etkisinin araştırılması.10. YA-PA Okulöncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri. YA-PA Yayınları, s. 23-38. Ankara.
- Arı, R. ve Seçer, S. Z. 2004. Okul öncesi dönemdeki çocukların duygusal yüz ifadelerini tanıma becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 11; 67-84.
- Arıcı, F ve Akgök, B. 2007. Çocuklukta kardeşler arası kıskançlık. Hacettepe Üniversitesi. Psikolojik Danışma ve Rehberlik Anabilim Dalı. Ankara.
- Arslan, B. 2006. Ailenin sosyo-demografik özelliklerinin çocuğun okuldaki sosyal etkinliklere katılımına etkisi. Yüksek lisans tezi (basılmamış).Ege Üniversitesi, İzmir.
- Aslan, E. 2008. Drama temelli sosyal beceri eğitiminin altı yaş çocuklarının sosyal ilişkiler ve işbirliği davranışlarına etkisi. Yüksek lisans tezi (basılmamış). Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Atılgan, G. 2001. Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden ve etmeyen ilköğretim birinci kademe ve birinci. devre öğrencilerinin sosyal beceri özelliklerinin karşılaştırılması. Yüksek lisans tezi (basılmamış). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Atkinson, R. D. 1999. Building skills for the new economy: A policymaker’s handbook. Washington, DC: Progressive Policy Institute.

- Avcıoğlu, H. 2001. İşitme engelli çocuklara sosyal becerilerin öğretilmesinde işbirlikçi öğrenme yaklaşımı ile sunulan öğretim programının etkinliğinin incelenmesi. Yüksek lisans tezi (basılmamış). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Avcıoğlu, H. 2005. Etkinliklerle sosyal beceri eğitimi. 2. Baskı, Kök Yayıncılık, 156 s., Ankara.
- Aysan, F. ve Uzbaş, A. 2004. İlköğretim 4. ve 5. sınıflarda okuyan öğrencilerin sosyal becerileri ve okul uyumu ile depresyon düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 4(8); 91-107.
- 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.
- Bacanlı, H. 2008. Sosyal beceri eğitimi. Ankara. Asa Yayınları.
- Bağçeli, P. 2008. Köyde ve kentte yaşayan 7-8 yaş arası çocukların cinsiyet kalıp yargıları ve cinsiyete bağlı oynadıkları oyun ve oyuncaklar. Yüksek lisans tezi (basılmamış). Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Baran, G. 2011. Sosyal gelişim. Çocuk Gelişimi. (Ed: Aral, N.ve Baran G.). Ya-Pa Yayınları. İstanbul.
- Bates, D. S. and Toro, P. A. 1999. Developing measures to assess social support among homeless and poor people. Journal of Community Psychology, Vol. 27(2); pp.137-156.
- Bee, H. 2000. The developing child. Ninth Edition Boston: Allyn and Bacon.
- Beelmann, A. and Lösel, F. 2006. Child social skills training in development crime prevention effects on antisocial behavior and social competence. Psicothema, Vol. 18 (3); pp. 603-610.
- Berler, E., Gross, A and Drabman, R. 1982. Social skills training with children. Journal Of Applied Behavior Analysis, Vol. 1 (153);pp. 41-53.
- Beyazkürk, D., Anliak, S. ve Dinçer, Ç. 2007. Çocuklukta akran ilişkileri ve arkadaşlık. Eurasian Journal of Educational Research, Vol. 26(2); pp. 13-26.

- Bierman, K. and Furman, W. 1984. The effects of social skills training peer involvement on the social adjustment of preadolescents. *Child Development* Vol. 55; pp. 151-162.
- Bilal, G. 1984. Demokratik ve otoriter olarak algılanan ana-baba tutumlarının çocukların uyum düzeylerine etkisi. Doktora tezi (basılmamış). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Borge, I. H. and Melhuish, C.A. 1995. A longitudinal study of childhood behaviour problems. *International Journal of Behavioral Development*. 18(1); pp.23-42.
- Bornstein, M., Bellack, A. and Hersen, M. 1977. Social-skills training for unassertive children. *Journal of Behavior Analysis*, Vol. 2 (101); pp. 183-195.
- Bowlby, J. 1999. *Journal of psychological. Attachment and loss*, 1 (2); pp. 172-73,
- Bozkır, G. 1983. İnsan ve kültür. Remzi Kitapevi, Ya-Pa yayınları, İstanbul.
- Bullock, J.R. 1993. Children's loneliness and their relationships with family and peers" family relations, *Journal of Teaching Exceptional Children*. 42; 46-49.
- Burger, J.M. 2006. Kişilik.(Çev: Sarioğlu,İ.). Kaknüs Yayınları. İstanbul
- Burkeley, R. and Cramer, D. 1990. Social skills training with young adolescents. *Journal of Youth Adolescence*, 19 (5); 451-463.
- Butow, P. and Holman, J. 1986. Issue in the assesment of social skill. *Australian Journal of Psychology* 38(1); 69-80.
- Bütün Ayhan, A. ve Aral, N. 2005. Anaokuluna devam eden altı yaş grubundaki çocukların kavram gelişiminde bilgisayar destekli öğretimin etkisinin incelenmesi. Ankara Üniversitesi Ev Ekonomisi Yüksekokulu Yayın No:10, Bilimsel Araştırma ve İncelemeler:10, Ank. Ün. Basımevi.
- Bütün- Ayhan, A. ve Yıldız Bıçakçı, M. 2011. İlköğretim dönemindeki çocukların gelişim özellikleri (Ed: A.Akyol Köksal) İlköğretimde Drama. s:1-18 Kriter Yayınları. İstanbul.
- Büyüköztürk, Ş. 2002. Sosyal Bilimler için veri analizi el kitabı. SPSS uygulamaları ve yorumu. Pegem Yayıncılık, Ankara.

- Caldarella, P. and Merrell, K. W. 1997. Common dimensions of social skills of children and adolescents: A Taxonomy of Positive Behaviors. *School Psychology Review*, 26 (1); 265-279.
- Caldarella, P. and Merrel, K. 2007. Common dimension of social skills of children and adolescents. *Journal of School Psychology*, 2 (26); 264-278.
- Campell, S. B. 2002. Behavior problems in children. *Journal of Developmental* 3 (1); 235-272.
- Campbell, L. and White, J. 1991. The relationship of psychological birth order to actual birth order. *Individual Psychology*. 47; 380-391.
- Carter, J. and Sugai, G. 1988. Teaching social skills. *Teaching Exceptional Children*, 20(3); 68-71.
- Cartledge, G. and Milburn, J. F. 1983. Social skills assessment and teaching in the schools. *Advances in School Psychology*, 3; 175-235.
- Cartledge, G. and Milburn, J. 1986. Teaching social skills to children. New York: Pergamon Press.
- Cartledge, G. and Milburn, J. 1995. Teaching social skills to children and youth, U.S.A, Allyn and Bacon Massachusetts.
- Cerrahoğlu, S. 2002. Sosyal beceri eğitiminin ilköğretim öğrencilerinin öz kavramı düzeylerine etkisi. Yüksek lisans tezi (basılmamış). Ondokuz Mayıs Üniversitesi. Samsun.
- Chae, J. and Lee, K. 2011. Impacts of korean fathers' attachment and parenting behavior on their children's social competence. 39(5); 627-644.
- Choi, D. H. 2000. Change of preschool children's social strategy and social behavior after participating in a cognitive-social learning model of social skills training. *Early Childhood Education: Curriculum, Teacher Education and Dissemination Of Information. Proceedings of the Lilian Katz Symposium*, 295-300.
- Christoff, K. A., Scott, W. O, Kelly, M.L, Schlundt, D., Baer, G. and Kelly, J.A. 1985. Social skills and social problem solving training for shy young adolescence. *Association Advancement of Behavior Therapy*, 16; 468-477.

- Chaplin, T.M., Cole, P.M. and Zahn-Waxler, C. 2005. Parental socialization of emotion expression: Gender Differences and Relations to Child Adjustment. *Emotion*, 5(1); 80-88.
- Cole, L. ve Morgan, J.B. 2001. Çocuk ve gençlik psikolojisi (Çev. Vassaf, B.H) M.B.E.Yayınları, s. 3417. İstanbul.
- Coltrane, S. 1995. The future of fatherhood. Social, demographic and economic influence on men's family involvement in marsiglio, California University.
- Corey, G. 2008. Psikolojik danışman psikoterapi kuram ve uygulamaları. (Çev: T. Ergene). Mentis Yayıncılık, Ankara.
- Cotugno, A. 2009. Social competence and social skills training and intervention for children with autism spectrum disorders. *Journal of Autism Dev Disord*.39(29); 1268–1277.
- Cousins, J.H., Power, T.G. and Olvera, E.N. 1993. Mexican-American mothers' socialization strategies. *Journal of Experimental Child Psychology*, 55;258–276.
- Crain, W. 1992. Theories of development: Concepts and Applications. *Journal of Development Psychological*. 28(4); 558-565.
- Curtis, A.M. 1991. A curriculum for the preschool child. *Learning to Learn*. Windors.1(3); 32-100.
- Cutrona, C.E. 1982. Transition to change. loneliness and the process of social adjustment. (Eds: Peplau, A. L. and Perlman, D.). A sourcebook of current theory, research and therapy (pp. 291–309). New York. USA.
- Cüceloğlu, D. 2008. Köy çocuğu olmak. <http://www.dogancuceloglu.net/yazilar/426-koy-cocugu-olmak-sorusu>
- Çağdaş, A. ve Serdar, Z. 2002. Çocuk ve ergende sosyal ve ahlak gelişimi. (Ed.Arı, R.), Nobel Yayıncılık. Ankara
- Çam, F. ve Kara, Y. 2007. Yaratıcı drama yönteminin bazı sosyal becerilerin kazandırılmasına etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32 (2); 145-155.

- Çelik, N, 2007. Sosyal beceri eğitiminin ilköğretim öğrencilerinin sosyal uyum düzeylerine etkisi. Yüksek Lisans Tezi(basılmamış). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Çetin, F., Alpa-Bilbay, A. ve Albayrak, D. 2003. Çocuklarda sosyal beceriler. Epsilon Yayıncılık. İstanbul.
- Çetin, M. ve Kuru, E. 2009. Beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin sosyal beceri düzeylerinin belirlenmesi Selçuk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilim Dergisi, 11 (1); 1-8.
- Çiftci, İ. 2001. Zihinsel engelli bireyler için hazırlanan bilişsel süreç yaklaşımına dayalı sosyal becerileri programının etkinliğinin incelenmesi. Doktora tezi (basılmamış). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Çiftci, İ. ve Sucuoğlu, B. 2001. Bilişsel süreç yaklaşımıyla sosyal beceri öğretimi. 4. Baskı, Kök Yayıncılık, s 231, Ankara.
- Çilingir, A. 2006. Fen lisesi ile genel lise öğrencilerinin sosyal becerileri ve problem çözme becerilerinin karşılaştırılması. Yüksek lisans tezi (basılmamış). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Çivitçi, A. ve Çivitçi, N. 2009. İlköğretim öğrencilerinde algılanan sosyal beceri ve mantıkdışı inançlar. İlköğretim Dergisi. 8 (2); 415-424.
- Çubukçu, Z. ve Gültekin, M. 2006. İlköğretimde öğrencilere kazandırılması gereken sosyal beceriler. Bilig/Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi, 37; 155-174.
- Darling, N. and. Steinberg, L. 1993. Parenting style as context. Psychological Bulletin, 113; 487-496.
- Deckard, K., Dunn, J. and Lussier, G. 2000. Sibling relationships and social-emotional adjustment in different family contexts. Social Development. 11(4); 571-588.
- Demaray, M.K. and Malecki, C.K. 2006. Critical levels of perceived social support associated with student adjustment. School Psychol Quart 17(1); 213-241.
- Denhama, A., Hatfielda, S., Smethurstb, N., Tana, E. and Tribea, C. 2006. The effect of social skills interventions in the primary school. Journal of Children. 22(1); 33-51

- Deniz, M. 2007. Eğitim psikolojisinin içeriği. Eğitim psikolojisi. Maya Akademi Yayın Dağıtım Eğitim Danışmanlık, 1-25, Ankara.
- Dereli, E. 2009. Examining the permanence of the effect of a social skills training program for the acquisition of social problem-solving skills. An International Journal. 37(10); 1419-1428
- Dermez, H. 2008. İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin sosyal beceri düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. Yüksek lisans tezi (basılmamış). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar.
- Dicle, A. N. 2006. Üniversite öğrencilerinin sosyal beceri düzeylerinin duygusal zeka düzeyleri ve bazı kişisel özelliklerine göre incelenmesi. Yüksek lisans tezi (basılmamış). Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun
- Diehl, M., Elnick, A.B., Bourbeau, L.S. and Labouvie, V.G. 1998. Adult attachment styles: Their relations to family context and personality. J Pers Soc Psychol. 74 (2);1656- 1669.
- Dönmez, A. 1998. Televizyon ve saldırganlık. Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 21(1); 25-53. Ankara Üniversitesi Basımevi, Ankara,
- Driscoll, A. and Nagel, N.G. 2008. Early Childhood Education. The World of Children, Families, and Educators, Pearson Education. <http://www.education.com/reference/article/development-self-regulation/?cid=70.100>
- Dunn, J.F., 1983. Sibling relationships in early childhood. Child Development, 54(1); 787-811.
- Dunn, J.F. Slomkowski, C. and Beardsall, L. 1994. Sibling relationships from the preschool period through middle childhood and early adolescence. Developmental Psychology. 30 (3); 315-324.
- Durualp, E. 2009. Anasınıfına devam eden altı yaş çocuklarının sosyal uyum ve becerilerine oyun temelli sosyal beceri eğitiminin etkisinin incelenmesi. Doktora Tezi (basılmamış). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Durualp, E., Arslan. D., Çayiroğlu, E.,Özkan, S. ve Semerci, A. 2009. Sağlık yüksekokulu öğrencilerinin sosyal becerilerinin problem çözme becerileri üzerine etkisinin incelenmesi <http://www.eab.org.tr/eab/oc/egtconf/pdfkitap/pdf/338.pdf>

- Durualp, E. ve Aral, N. 2010. Altı yaşındaki çocukların sosyal becerilerine oyun temelli sosyal beceri eğitiminin etkisinin incelenmesi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 39; 160-172.
- Dyson, L.L. 1999. The psychosocial functioning of school age children who have siblings with developmental disabilities: change and stability over time, Journal of Applied Developmental Psychology, 20 (2); 253-271.
- Eliason, C. and Jenkins, L. 2003. A practical guide to early childhood curriculum. 7. Edition, Pearson Education, 555 p., Upper Saddle River, New Jersey, USA.
- Elkin, F. 1995. Çocuk ve toplum. Çocuğun Toplumsallaşması (Çev: Güngör, N.). Gündoğan Yayınları. Ankara.
- Elksin, L.K. and Elksin, N. 1998. Teaching social skills to students with learning and behavior problems. Invention in School and Clinic, 33 (3); 131-141
- Elliot, S.N., Barnard, J. and Gresham, F.M. 1989. Preschoolers social behavior. Teachers and Parents Assessments. Journal of Psychoeducational Assessment, 7; 223-234.
- Elliot, S. N. and Busse, R.T. 1991. Social skills assessment and intervention with children and adolescents: Guidelines for assessment and training procedure. School Psychology International, 12 (5); 63-83.
- Elliot, S.N., Barnard, J. and Gresham, F.M. 1993. Social skills intervention for children. Behavior Modification, 17 (3); 287-313.
- Ellis, S. J. 1988. Sociolinguistic survey report: Daly River Region languages. In Michael J. Ray (ed.), Aboriginal language use in the Northern Territory: 5 reports, 33-66. Work Papers of the Summer Institute of Linguistics, Australian Aborigines and Islanders Branch B, 13. Darwin: Summer Institute of Linguistics.
- Erciyes, G. 2007. Öğretim yöntem ve teknikleri. Öğretim ilke ve yöntemleri. 2. baskı. Pegem A Yayıncılık Tic. Ltd. Şti., 169-254, Ankara.
- Erdönmez, C. 2005. Köykent. Olumlu ve olumsuz yönleriyle bir kırsal kalkınma projesinin çözümlemesi. Süleyman Demirel Üniversitesi Orman Fakültesi Dergisi, 2 (1); 35-51

- Erwin, P. 2000. Çocuklukta ve ergenlikte arkadaşlık. (Çev. Akınhay, O). Alfa/Aktüel Kitabevleri.Bursa.
- Eser, V. 2007. 15-49 yaş grubu evli kadınlarda yaşam kalitesi. Aile ve Toplum. Eğitim-Kültür ve Araştırma Dergisi, 3 (11); 29-33.
- Fazlıoğlu, Y. 2009. Sosyal gelişim. S:133-135. (Ed: Aral, N. ve Duman,T.). Eğitim psikolojisi. Kriter Yayınları, İstanbul.
- Fenning, R., Baker, B. and Juvonen, J. 2011. Emotion discourse, social cognition, and social skills in children with and without developmental delays.82(2);717–731.
- Findlay, C. L., Girardi, A. and Coplan, R. J. 2006. Links Between Empathy, Social Behaviour and Social Understanding in Early Childhood. Early Childhood Research Quarterly, 21; 347- 359.
- Fletcher, A. C., Steinberg, L., Darling, N. and Dornbusch, S. M. 1995. The company they keep: Impact of authoritative parenting in the adolescent's social network on individual adjustment and behavior. Developmental Psychology, 31; 300-310.
- Fox, R. Platz, A. Donald, L. and Bentley, K.S. 1995. Maternal factors related to parenting practices, developmental expectations, and perceptions of child behavior problems. Journal of Genetic Psychology, 156; 431-441.
- Furman, W. and Buhrmester, D. 1985. Children's perceptions of the qualities of sibling relationships. Child Development 56 (2); 448-461.
- Furman, W. and Giberson, R.S. 1995. Identifying the links between parents and their children's sibling relationships. Journal of Social-Emotional Development.37-39.
- Gander, MJ. and Gardiner, H.W. 1995. Çocuk ve ergen gelişimi (Çev:B.Onur). İmge Yayınları.Ankara.
- Geçtan, E. 1999. Psikodinamik psikiyatri ve normal dışı davranışlar. Remzi Kitabevi. 7. Basım. İstanbul.
- Genç, S. Z. 2005. İlköğretim birinci. kademedeki okul aile iş birliği ile ilgili öğretmen ve görüşleri. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 3(2); 227–241.

- Girli, A. and Selin. A. 2010. Examining the effectiveness of social skills training program based on cognitive process approach among inclusion students with autism. 9(3); 990-1006. www. <http://ilkogretim-online.org.tr>
- Glen, E. R. and Cohen, R. 1996. Children's friendship. Expectations for Prototypical versus actual best friends. Child Study Journal, 21 (3); 3223-3226.
- Goodwin, M. W. 1999. Cooperative learning and social skills. What skills to teach and how to teach them. Intervention in School and Clinic, 35(1); 29-34.
- Grbac, S. 2008. How to implement a peer support program in a boys primary school. 15. Annual Conference. P: 6. Canada.
- Greitemeyer, T. and Osswald, S. 2010. Effects of prosocial video games on prosocial behavior. Journal of Personality and Social Psychology, 98 (2); 211-221.
- Gresham, F. M. 1988. Best practices social skills training. Best practices in school psychology. National Association of School Psychologist, 31-41, Washington.
- Gresham, F. M. and Nagle, R.J. 1980. Social skillstraning with children. Responsiveness to Modeling 11 Clinical Phychology. (18); 718-729.
- Gresham, F. M. and Stuart, D. 1992. Stability of sociometric asseesment. Implications for uses as selection and outcome measures in social skill training. Journal of School Psychology, 30; 223-231.
- Gültekin, M. ve Çubukçu, Z. 2006. İlköğretimde öğrencilere kazandırılması gereken sosyal beceriler. Bahar Dergisi 37; 155-174.
- Güneysu, S. 1982. Ana-babaların çocuklarına karşı tutumları ve çocuklardaki davranış problemleri. Bilim uzmanlığı tezi (basılmamış), Hacettepe Üniversitesi, Ankara
- Güngör, A. 1993.Çocukta benliğin gelişimi. 9. Ya-Pa Okulöncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri, s. 121-123.
- Güngördü, E. 2006. Okuma alışkanlığı edinme sürecinde sınıf öğretmenin sorumluluğu. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi Bildiri Kitabı, 1. Cilt.
- Gürcan, İ. 1999. Okuma alışkanlığı ile kitap yayımcılığının kültürel iletişim ve teknolojisine bağlı sorunları karşısında türkiye koşulları temelinde bir model önerisi. Anadolu Üniversitesi Yayınları, 31; s.1113.Eskişehir.

- Gürol, M. 2004. Öğretimde planlama uygulama ve değerlendirme. Öğretim sürecinde iletişim, model ve uygulamalar. Üniversite Kitabevi, 67-120, Elazığ.
- Hall, E., Lamb, M. and Perlmuter, M. 1996, Child psychology today. Journal of paediatrics. Random House Press. New York, USA.
- Hamachek, D. 1987. Ergen benliğinin psikolojisi ve gelişimi. Ergenlik Psikolojisi. (Edt: Onur, B.) Hacettepe Taş Kitapçılık. Ankara,
- Hamamcı, Z. ve Duy. B. 2007. Sosyal beceriler, fonksiyonel olmayan tutumlar,akılcı olmayan inançlar ve ilişkilerle ilgili bilissel çarpıtmaların yalnızlıkla ilişkisi. Eurasian Journal Of Educational Research, 26 (1); 121-130.
- Hartup, W. 2000. The company they keep friendships and their development significance. childhood social development. Oxford Publishers. USA.
- Henderson, K. A. and Allen, K. R. 1991. The ethic of care: Leisure possibilities and constraints for women. Society and Leisure, 14.
- Hepler, J.B. 1997. Social development of children. The Role of Peers. Social Work in Education, 19 (4); 2-23.
- Hindman, A. and Morrison, J. 2012. Differential contributions of parenting dimensions. 58(2); 10177
- Hoglund, W.L. and Leadbeater, B.J. 2004. The effects of family, school, and classroom ecologies on changes in children's social competence and emotional and behavioral problems in first grade. Developmental Psychology, 40(4); 533-544.
- Hood, A.1986. The provider role. Journal of Marriage and the Family, 48 (3); 349- 359.
- Hymel, S. and. Asher, S. 2007. Assessment and training of isolated children's social skills. 1 (14); 19-77.
- Jalongo, M. 2006. Social skills and young children working with teachers to develop social competence in the classroom. Mary Renck Jalongo. Journal of Early Childhood Today 20 (7); 8-9.
- Jamyang, K. 2004. Social competence in preschoolers. An evaluation of the psychometric properties of the preschool Social Skills Rating System (SSRS). Pace University, Ph. D. (Unpublished).USA.

- Kaf, Ö. 1999. Hayat bilgisi dersinde bazı sosyal becerilerin kazandırılmasında yaratıcı drama yönteminin etkisi. Yüksek lisans tezi (basılmamış).Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Kagan, J. 1984. The Nature of the child. Basic Books .p.1122-1126.USA.
- Kağıtçıbaşı, Ç. 1996. Family and human development across cultures: A view from the other side. Journal of Cross-Cultural Psychology. Newjersey. USA.<http://jcc.sagepub.com>.
- Kağıtçıbaşı, Ç. 1998. Kültürel psikoloji. Yapı Kredi Yayınları. İstanbul
- Kağıtçıbaşı, Ç. ve Ataca, B. 2005. Value of children and family change. Applied Psychology: An International Review, 54; 317-337.
- Kamaraj, I. 2004. Sosyal becerileri dereceleme ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlanması ve beş yaş çocuklarının atılganlık sosyal becerilerinin kazanmalarında eğitici drama programının etkisi. Doktora tezi (basılmamış). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Kapferer, J. 1991.Çocuk ve reklam (Çev: Önder, Ş.) , AFA Yayınları, İstanbul.
- Kara, E. 2003. Öğretmen ve öğrencilerin sosyal beceri algılarına etki eden faktörler. Yüksek lisans tezi (basılmamış). Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Karadağ, H. 2008. Adana ilindeki eğitilebilir zihinsel engelli çocukların sosyal gelişim özelliklerinin değerlendirilmesi. Yüksek lisans tezi (basılmamış). Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Karadeniz, S. 2008. Çocukluk çağı örselenme yaşantıları ile psikolojik doğum sırası arasındaki ilişki. Yüksek lisans tezi (basılmamış). Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.
- Karahan, F. 2008. The Effect of a communication and conflict resolution skill training program on the social skill levels of university students. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi. 41 (2);169-18.
- Karakuş, T. F. 2006. Ergenlerde algılanan duygusal istismar ile sosyal beceri arasındaki ilişki. Yüksek lisans tezi (basılmamış). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Kathryn, S.W. 2011. Understanding how social and emotional skill deficits contribute to school failure. Preventing School Failure, 55(1); 10–16.

- Kayabaşı, Y. 2002. Öğretim yöntem ve stratejileri. Öğretimi planlama ve değerlendirme. 3. baskı. Anı Yayıncılık, s,39-63, Ankara.
- Keith, J. H. and John, W. F. 2007. A comparison of the effects of two social skill training approaches on teacher and child behavior. Journal of research in childhood education, 12 (1); 85-97.
- Kelleci, M. 2008. İnternet, cep telefonu, bilgisayar oyunlarının çocuk ve gençlerin ruh sağlığına etkileri. TAF Preventive Medicine Bulletin, 7(3); 253-256.
- Kelly, J. A. 1982. Social skills training: A practical guide for intervention. Springer Publishing Company, NY.
- Kendall. J. 1999. Sibling accounts of attention deficit hyperactivity disorder. Family Process. p.38 (1); 117-136.
- Kılıç, G. 2005. İlköğretim yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinde atılganlık düzeylerinin sosyal kaygı ve anne-baba tutumları açısından incelenmesi.Yüksek lisans tezi (basılmamış).Mersin Üniversitesi, Mersin.
- Kılıçcı, Y. 1999. Alt-onbeş yaş öğrencilerinin gelişimsel güçleri ve kişilik gelişimlerini kolaylaştırma. İlköğretimde Rehberlik. (Ed: Kuzgun, Y.). Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Knight, B. A. and Hugses, D. 1995. Developing social competence in the preschool years. Australian Journal of Early Childhood, 20 (2); 13-19.
- Koç, G. 2002. Sosyal öğrenme kuramı. (Edt: Ulusoy, A.), Gelişim ve Öğrenme. Anı Yayıncılık, 183-214.
- Koçak, N. ve Tepeli, K. 2006. Dört-beş yaş çocuklarının sosyal ilişkiler ve işbirliği davranışlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. 1. Uluslararası Okul Öncesi Eğitim Kongresi, Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi, Cilt II (9-21). Ya-Pa Yayıncılık İstanbul.
- Kongar, E. 1972. Toplumsal değişme. Bilgi Yayınevi. Ankara
- Korkut, F. 2004. Okul temelli önleyici rehberlik ve psikolojik danışma. Anı Yayıncılık, Ankara.

- Kozanoğlu., T. 2006. Utangaçlıkla baş edebilme sosyal beceri eğitim programının ergenlerin utangaçlık düzeylerine etkisi. Yüksek lisans tezi (basılmamış). Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Köksal Akyol, A. 2002. Yatılı ilköğretim bölge okullarında okuyan çocukların benlik kavramlarının incelenmesi. Çukurova Üniversitesi Dergisi, 2(23),1-6.
- Köksal Akyol, A. 2004. Psikoseksüel gelişim.Gelişim ve öğrenme. (Ed: A. Ulusoy). 3. Baskı, Anı Yayıncılık, 125-136, Ankara.
- Köse, S. ve Gezer, K. 2006. Buldan (Denizli) ilçesi lise öğrencilerinin bilgisayara yönelik tutumları. Buldan Sempozyumu. Pamukkale Üniversitesi, 2;79–86. Denizli.
- Kramer, L. and Radey, C. 1997. Improving sibling relationships among young children A social skills training model. Family Relations, 46 (3); 237-247.
- Kuzgun, Y. 1987. Sosyo-ekonomik düzey ve psikolojik ihtiyaçlar. Ankara Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 1(2); 55-68.
- Ladd, G. W. and Mize, J. 1983. A cognitive social learning model of social skill training. Psychology Review, 90 (2); 127-157.
- Lamborn, S., Mounts, N., Steinberg, L. and Dornbusch, S. 1991. Patterns of competence and adjustment among adolescents from authoritative. Journal of Child Development, 62; 1049-1065.
- Leary, R. M. and Kowalski, R. M. 1995. The Self Presentation of Social Phobia. The Guilford Press a division of Guilford Publications. USA.
- Lindsley, E. W., Mize, J. and Pettit, G. S. 1997. Differential play patterns of mothers and fathers of sons and daughters: Implications for Children's Gender Role Development. Sex Roles, 37(9- 10); 643- 661.
- Lohman, J., Lohman, T. and Christensen, O. 1985. Psychological position & perceived sibling differences. Individual Psychology. 44; 313-327.
- Maccoby, E. 2000. Gender and relationships. A Developmental account. Childhood Social Development. Massachusetts ve Oxford. Blackwell Publishers. 45(4); 513-520.

- Mağden, D. ve Savcıözen, N. 1990. Ankara il merkezinde 1987-1988 öğretim yılında lise ikinci sınıfta okuyan öğrencilerin benlik kavramına ailelerin onları yetiştirme ve tutumlarının etkisinin incelenmesi. Çocuk İçin Dergisi 1 (1); 32-40.
- Marshall, G.1999. Sosyoloji terimleri sözlüğü. (Çvr: Akınhay, O., Kömürcü, D.).Bilim ve Sanat Yayınları, Ankara.
- Mcarthur. J. 2002. The why, what, and how of teaching children social skills. Social studies. Journal of Educational Strategies. 93(4); 183-185
- McClelland, M. M., Morrison, F. J. and Holmes, D. L. 2000. Children at risk for early academic problems. The role of learning-related social skills. Early Childhood Research Quarterly, 15 (3); 307-329.
- McFall, R. M. 1982. A review and reformulation of the concept of social skills. Behavioral Assessment, 4; 1-33.
- McLoyd, V. C. 1998. Socioeconomic disadvantage and child development. American Psychologist, 53;185-204.
- Meier, C. and Diperna, J. 2006. Importance of social skills in the elementary grades.29(3); 25-29.
- Mentiş, A. 1997. İlköğretim I. aşamada sosyal bilgiler dersi duyuşsal amaçlarının gerçekleşme düzeyinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. Yüksek lisans tezi (basılmamış), Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Mercurio, C.M. 2003. Guiding boys in the early years to lead healthy emotional lives. Early Childhood Education Journal. 30(4); 255-258.
- Merrell, K.W. and Gimpel, G.A. 1998. Social skills of children and adolescents. Conceptualization, Assessment, Treatment. Lawrence Erlbaum Associates Publishes. London.
- Mize, J and Abell, E. 2006. Teching social skills to kids who don't have them. <http://www.behavioradvisor.com/Socialskills.html>.
- Model, S. 1981. Houswork by husband. determinants and implications. Journal of Family Issues, 2(2); 225- 237

- Mounts, N. 2011. Parental management of peer relationships and early adolescents' social skills. *Journal of Youth Adolescence* 40; 416–427.
- Muss, E. 1996. Theories of adolescence (Çvr: Beyazyürek, F.). Mc Graw-Hill Companies, Inc., New York.
- Mussen, P., Conger, J., Kagan, J. and Huston, A. 1990. *Child Development & Personality*. Harper Cllins Publishers. USA.
- Ogelman, G. H. 2008. Okul öncesi dönem çocuklarının sosyal konumlarının aile değişkenlerine bağlı olarak incelenmesi. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 2(2); 213-230.
- Ogilvy, C.M. 1994. Social skills training with children and adolescent. A review of the evidence on effectiveness. *Educational Psychology*, 14(1); 73–83.
- Olçay, T. ve Sayar, K. 2006. Bağlanma kuramı ve psikopatoloji düşünen adam. 19(1); 24-39.
- Olson, A. E. 1982. Düofocal family structure and an alternative model of husband-wife relationships. In (Ed: Kağıtçıbaşı, Ç.). *Sex roles, family and community in Turkey*. Indiana University Turkish Studies.
- Onur, B. 1999. *Çocuk ve toplum. Gelişim ve Eğitim Üzerine Denemeler* (Çev: Öngen D.). Ankara.
- Oprea, L. M. 1998. The relationship of authoritative parenting style of Head Start families and the development of appropriate social skills in preschool children, University of New Orleans. Dissertation fort he Degree of Doctorate.USA.
- Ozankaya, Ö. 1984. *Temel toplumbilim terimleri sözlüğü*, Savaş Yayınları, Ankara
- Ömeroğlu, F. 1996. Okul öncesi dönemde çocuğun terbiyesinde annenin rolü ve annelerin çocuk yetiştirme tutumları (anne tutumlarının demografik bilgilere göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bir araştırma). Doktora tezi (basılmamış). Marmara Üniversitesi, İstanbul
- Önder, A. 2007. Yaşayarak öğrenme için eğitici drama (7. Baskı). Epsilon Yayıncılık, İstanbul.

- Örgün, S. 2000. Anne baba tutumları ile 8.sınıf öğrencilerinin benlik saygıları ve atılganlıkları arasındaki ilişki. Yüksek lisans tezi (basılmamış). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Özabacı, N. 2006. Çocukların sosyal becerileri ile ebeveynlerin sosyal becerileri arasındaki ilişki üzerine bir araştırma. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi. 1(16); 163-179.
- Özcan, H. 1996. İlkokul öğrencilerinin özgüvenleri, akademik başarıları ve anne-baba tutumları arasındaki ilişkiler. Yüksek lisans tezi (basılmamış). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Özer, İ. 2001. Ergenlerin stres yaşantılarında kullandıkları başa çıkma stratejilerinin benlik imajı ile ilişkisi. Yüksek lisans tezi. (basılmamış). Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Özgüven, E.İ. 2001. Ailede iletişim ve yaşam. Pedrem Yayınları. Ankara.
- Özlek, S. 2003. Lise öğrencilerinin sosyal beceri düzeylerini yordayan bazı değişkenler. Yüksek lisans tezi (basılmamış). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Öztürk, H. 1985. Eğitim sosyolojisi. Kadioğlu Matbaası, Ankara.
- Öztürk, İ. 1990. Anne-baba tutumlarının üniversite öğrencilerini bağımsızlık duyguları anlama yakınlık ve başatlık, kendini suçlama ve saldırganlık düzeylerine etkisi. Yüksek lisans tezi (basılmamış). Hacettepe Üniversitesi. Ankara.
- Özyürek, A. 2004. Kırsal bölge ve şehir merkezinde yaşayan beş-altı yaş grubu çocuğa sahip anne-babaların çocuk yetiştirme tutumlarının incelenmesi. Yüksek lisans tezi, (basılmamış). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Palut, B. 2003. Sosyal gelişim ve arkadaşlık ilişkileri. Gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar. Mor-Pa Kültür Yayınları. İstanbul.
- Park, S.Y. and Cheah, C.S.L. 2005. Korean mothers' proactive socialization beliefs regarding preschoolers' social skills. International Journal of Behavioral Development, 29(1); 24-34.
- Pettit, G.S., Harrist, A. W., Bates, J. E. and Dodge, K. A. 1991. Family interaction, social cognition and children's subsequent relations with peers at kindergarten. Journal of Social and Personal Relationships, 8 (2); 383-402.

- Pilowsky, T., Yirmiya, N., Doppelt, O., Gross-Tsur, V. and Shalev, S. 2004. Social and emotional adjustment of siblings of children with autism, *Journal of Psychology and Psychiatry*. 45; 855-866.
- Poole, C., Miller, S. and Church, E. 2003. How children build friendships. *Early Childhood Today*. 18(2); 27-34.
- Poyraz, M. 2007. Babaların babalık rolünü algılamalarıyla kendi ebeveynlerinin tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tez (basılmamış). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Punia, D. and Balda, S. 2005. Promoting social competence for development of rural girl child. *Journal of human ecol.* 18(3); 173-176.
- Ramsey, M. 1998. Professional and popular medicine in France. *The Social World of Medical Practice*, Cambridge University Press. 1770-1830. Cambridge.
- Rashid, T. 2010. Development of social skills among children at elementary level. *Bulletin of Education And Research*. 32 (1); 69-78.
- Raver, C. 1997. Poor children gain social competence from sensitive interaction with parent. *Brown University Child and Adolescent Behavior Letter*. 13(7); 1-2.
- Richters, J. and. Waters, E. 1991. Attachment and socialization. The positive side of social influence. 185-214.
- Riggio, R. E. 1989. Assessment of basic social skills. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51 (3); 649-660.
- Riney, S. and Bullock, L. 2012. Teachers' perspectives on student problematic behavior and social skills.<http://www.tandfonline.com/loi/rebd20>.
- Ross, D. P. and Guavain, M. 2008. *Child Psychologya contemporary Viewpoint*. McGraw-Hill Book Company. USA.
- Ruggiero, T. 2002. Social skills, intelligence, and gender as predictors of standardized measures of achievement and teacher ratings of behaviors associated with learning. A thesis in school psychology. The Pennsylvania State University.
- Rush, K. and Lipski, K. 2009. Teaching social skills through children's literature illinois reading council. 1 (20); 4-37.

- Ryan, K. O. 2008. Preschoolers social and emotional development. Magna Systems, 1-19, USA.
- Saarni, C. 1999. The Development of emotional competence. The Guilford Pres. New York.
- Saban, A. 2000. Öğrenme, öğretme süreci. Nobel Yayınları, Ankara.
- 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.
- San, İ. 1985. Sanat ve eğitim. Yaratıcılık, kuram sorunları ve eleştirisi-eğitimle ilişkiler. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları. 151. Ankara
- Sarason, I. G., Levine, H. M., Basham, R. B. and Sarason, B. R.1983. Assessing social support: the social support questionnaire. Journal of Personality and Social Psychology, 44 (1); 127-139.
- Sardoğan, M. E. ve Karahan, T. F. 2007. Kişilik gelişimi. (Ed: Kaya, A.). Eğitim psikolojisi, Pegem Yayınları. s. 133-144. Ankara.
- Saygılı, H. 2000. Problem çözme becerisi ile sosyal ve kişisel uyum arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek lisans tezi (basılmamış). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Scarpa A. and Haden SC. 2006. Community violence victimization and aggressive behavior: the moderating effects of coping and social support. Aggressive Behavior, 32(2); 502-515.
- Schlitz, M. E. and Schlitz, S. C. 2001. Using direct teaching and cooperative learning to improve the social skills of student labeled as having moderate cognitive delays. Master of Arts Action Research Proje, Saint Xavier University, Chicago.
- Schoyen, K. 2004. The impact of social skills training on the friendship of children with special needs. Trinity Western University. San Antonio, Texas
- Sears, D.O., Peplau, L.A. and Taylor, S.E. 1991. Social psychology. 7. Baskı. New Jersey.USA.

- Seer. Z., eliköz. N., Koyigit.S., Seer. F. and Kayılı. G. 2010. Social skills and problem behaviours of children with different cognitive styles who attend preschool education. Australian Journal of Guidance and Counselling. 20 (81); 91-98.
- Segrin, C. 2005. Social skills training. Cognitive behavior therapy applying empirically supported techniques in your practice. (Ed: Donohou, W., Fisher, E., Steven C.). Canada.
- Selçuk, Z. 2007. Eğitim psikoloğisi. Nobel Yayınları.14.Basım. Ankara
- Senemoğlu, N. 2007. Gelişim öğrenme ve öğretim. Gönöl Yayıncılık. Ankara
- Seven, S. 2008. Yedi - sekiz yaş çocuklarının sosyal becerilerinin incelenmesi. Fırat Üniversitesi Sosol Bilimler Dergisi.18 (2); 151-174. Elazığ.
- Sheehan, G. 1997. Adolescent Sibling Conflict. Journal of family matters. The role of parental favouritism. 46(1); 37-39.
- Shure, M. B. 2001. I can problem solve. An interpersonal cognitive problem-solving program. (ICPS). Research Press. USA.
- Sim. L., Whiteside. S., Dittner. C. and Mellon. M. 2006. Effectiveness of a social skills training program with School Age Children. Journal of Children Study. 15; 409–418.
- Simpkins, S. D., Fredricks, J. A., Davis-Kean, P.E. and Eccless, J.S. 2006. Healthy mind, healthy habits. The influence of activity involvement in middle childhood. New York. Cambridge University Press.
- Sorias, O. 1986. Sosyal beceriler ve değerlendirme yöntemleri. Psikoloji Dergisi. 5 (20); 24-29
- Spence. S. 2003. Social skills training with children and young people. Theory, Evidence and Practice. Journal of Child and Adolescent Mental Health. 8 (2); 84–96
- Spjeldnes. S., Koeske. G. and Sales. E. 2010. Teacher support as a buffer between interparental conflict and child social skills. Journal of Early Child Development and Care 180 (3); 335–346.

- Sipirito, A., Hart, K., Overholser, J. and Halverson, J. 1990. Social skills and depression in adolescence suicide attempters. 25 (90); 542-552.
- Steelman, L.C., Powell, B. 1995. The social and academic consequences of birth order. Journal of marriage and the family. 47 (1), 117-124.
- Stewart, J. and McKay, R. 1995. Group counselling elementary school children who use aggressive behaviors. Guidance and Counselling, 11 (1); 12-16.
- Stoneman, Z. and Brody, G.H. 1993. Sibling temperaments, conflict, warmth and role Asymmetry, Child Development, (64); 1786-1800.
- Stormshak, E. A., Bellanti and C. J., Bierman, K. 1996. Conduct problems prevention research group, the quality of sibling relationships and the development of social competence and behavioral control in aggressive children, Journal of Developmental Psychology, 32 (1); 79-89.
- Strain, P. S. and Odom, S. L. 1986. Peer social initiations. Effective intervention for social skills development of exceptional children. Exceptional Children, 52 (6); 543-551.
- Sucuoğlu, B. ve Çifci, İ. 2001. Zihinsel engelli bireylere sosyal beceri öğretimi, Ankara Üniversitesi Basımevi, Ankara.
- Sucuoğlu, B. ve Özokçu, O. 2005. Kaynaştırma öğrencilerinin sosyal becerilerinin değerlendirilmesi Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi. 6 (1); 41-57.
- Sulloway, F. J. 2007. Birth order and intelligence. Journal of Science, 317; 1711-1712.
- Sümer, E. 2008. İlköğretim altıncı ve yedinci sınıf öğrencilerinin ebeveynlerinin sosyal kaygıları ile çocukların sosyal beceri düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek lisans tezi (basılmamış). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Tagay, Ö., Baydan, Y. ve Acar, N. 2010. Sosyal beceri programının ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin sosyal beceri düzeyleri üzerindeki etkisi. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi 2(3); 19-28.
- Taşpınar, M. ve Atıcı, B. 2002. Öğretim model, strateji, yöntem ve beceri teknikleri. Kavramsal boyut. Eğitim Araştırmaları, 2 (8); 207-215

- Tay, B. ve Tay, B. 2006. Sosyal bilgiler dersine yönelik tutumun başarıya etkisi. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi. [http://www.tebd.gazi.edu.tr/arsiv/2006\\_cilt4/sayi\\_1/73-84.pdf](http://www.tebd.gazi.edu.tr/arsiv/2006_cilt4/sayi_1/73-84.pdf).
- Taylan, H.H. 2003. Köy ailesinde aile içi ilişkiler. Yüksek lisans tezi (basılmamış). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Teodorol, M., Kappler, K., Rodrigues, J., Freitas, P. and Haase, V. 2005. The Matson Evaluation Of Social Skills With Youngsters (MESSY) and its adaptation for brazilian children and adolescents, Journal of Psychology. 39 (29); 239-246.
- Tezcan, M. 1991. Sosyolojiye giriş temel kavramlar. Bilgi Basım Merkezi. Ankara.
- Tezcan, M. 1994. Eğitim sosyolojisi. 9. baskı. Zirve Ofset. Ankara.
- Tse, W. ve Bond, A. 2004. The Impact of depression on social skills. The Journal of Nervous and Mental Disease. 192(4); 260-268.
- Tuncer, T. ve Altunay, B. 2004. Doğrudan öğretim modelinde kavram öğretimi. 1. baskı. Kök Yayıncılık, Ankara.
- Uchino, B. N. and Garvey, T. S. 1997. The availability of social support reduces cardiovascular reactivity to acute psychological stress. Journal of Behavioral Medicine, 20;15-27.
- Updegraff, K.A., McHale, S.M. and Crouter, A.C. 2001. Parents' involvement in adolescents' peer relationships: A comparison of mothers' and fathers' roles. Journal of Marriage and Family, 63; 655-668.
- Uz-Baş, A. 2003. İlköğretim 4. ve 5. sınıflarda okuyan öğrencilerin sosyal becerileri ve okul uyumu ile depresyon düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek lisans tezi (basılmamış). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir
- Uzamaz, F. 2000. Ergenlerde Sosyal Beceri ve Değerlendirme Yöntemleri. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. 6 (6); 221-239.
- Uzamaz, F. ve Güçray, S. 2004. Sosyal beceri eğitiminin ergenlerin kişilerarası ilişki düzeylerine etkisi. Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2(28); 29-36.
- Ülgen, G 1983. Çocuk gelişimi. MEB Yayınları, İstanbul.

- Vatsa, R., Haith, M.M. and Miller, A.S. 1995. Child psychology. 2. nd.ed.New York Academy Press.
- Verduyn, C.M., Lord, W. and Forrest, G.C. 1990. Social skills training in schools. Journal of Adolescence 13(3); 4-16.
- Waller, W. 1971. Peer groups ans social interaction. Prentice Hall. 157-162, USA.
- Walthall, J.C. Konold, T.R. and Pianta, R.C. 2005. Factor structure of the social skills rating system across child gender and ethnicity. Journal of Psychoeducational Assesment, 23; 201-215.
- Wentworth, R. and Parks, C. 2006. Social support and self esteem. Contributing factors in community involvement. Midwestern Psychological Association, Convention Presentation.USA.
- Wentzel, K.R. and Erdley, C.A. 1993. Strategies for making friends relations to social behavior and peer acceptance in early adolescence. Developmental Psychology, 29(5); 819-826.
- Whirter, J. and Acar, N.V. 2000. Ergen ve çocukla iletişim. US-A Yayıncılık. Ankara.
- Williams, C. 1990. A study of the reading interests habits and attitudes of third, fourth and fifth grades, a class action research project. Worners Book. New Jersey. USA.
- Wise, K. L., Bundy, K.A, Bundy, E.A and Wise, L.A, 1991. Social skills training for young adolescents. Adolescence, 26 (101); 232–239.
- Wolffe, K. E. and Sacks, S. Z. 2000. Focused on social skill. Assesment techniques study quide. AFB Pres, 49 p.,USA.
- Wortham, S. 2006. Early childhood. Curriculum. Development bases for learning and teaching. 4.Edition, Pearson Merrill Prentive Hall,432 p., Ohio
- Yavuzer, H. 2000. Çocuk eğitimi el kitabı. Ankara. Remzi Kitapevi.
- Yavuzer, H. 2003. Okuma alışkanlığının kazandırılmasında ailenin rolü, aileler ve eğitimcilere çocuk kitapları rehberi, Erkam Yayınları, İstanbul.
- Yavuzer, H. 2007. Çocuk psikolojisi. İstanbul. Remzi Kitabevi.
- Yeşilyaprak, B. 2006. Gözlem yoluyla öğrenme süreçleri. Pegem Yayınları. Ankara

- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. 2000. Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (Gözden geçirilmiş 2. baskı). Seçkin Yayıncılık. Ankara.
- Yıldırım, S. ve Bahar, H. H. 2009. Eğitim fakültesi öğrencileri ile meslek yüksekokulu öğrencilerinin internete karşı tutumları (Erzincan Üniversitesi örneği), Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 20; 653-664.
- Yıldız, S. 2007. Kırdan kente göç eden ailelerin kız çocuklarının meslek kazanması ve çalışması konusundaki görüşleri ve davranışları. Yüksek lisans tezi (basılmamış).Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Yörükoğlu, A. 1992. Çocukta ruh sağlığı, 19.Basım. Özgür Yayınları. İstanbul.
- Yukay, M. 2003. İlköğretim üçüncü sınıf öğrencilerine yönelik sosyal beceri programının değerlendirilmesi. Doktora Tezi (basılmamış).Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Yüksel, G. 1998. Sosyal beceri envanterinin Türkçeye uyarlanması geçerlilik ve güvenirlik çalışmaları. Psikolojik danışma ve rehberlik dergisi 2 (9); 39-48.
- Yüksel, G. 2004. Sosyal beceri envanteri el kitabı. 1. Baskı, Asil Yayın Dağıtım Ltd.Şti., 60 s., Ankara.

## **EK 1 Kişisel Bilgi Formu**

### **1-Yaşınız:**

- 1) 12 yaş ve altı
- 2) 13 yaş
- 3) 14-15 yaş ve üstü

### **2-Cinsiyetiniz**

- 1) Kız
- 2) Erkek

### **3-Okulunuzun ismi**

(.....)

### **4- Sınıfınız**

(.....)

### **5- Kardeş Sayısı, (Kendiniz dahil)**

- 1) Tek Çocuk
- 2) 1 Kardeş
- 3) 2 Kardeş
- 4) 3 Kardeş ve üzeri

### **6- Doğum Sırası**

- 1) İlk Çocuk
- 2) Ortanca çocuk
- 3) Son çocuk

### **7-Annenin ve babanın yaşı,**

- 1) 35 yaş altı
- 2) 36-40 yaş
- 3) 41 yaş ve yukarı

**8- Anne ve babanın öğrenim durumu:**

- 1) Okuryazar, İlkokul mezunu
- 2) Ortaokul mezunu
- 3) Lise mezunu
- 4) Üniversite mezunu

**13-Aile tipi**

- 1) Çekirdek aile
- 2) Geniş aile

**14- Annenizin size karşı tutumunu nasıl algılıyorsunuz?**

- 1) Otoriter Tutum
- 2) İlgisiz Tutum
- 3) Dengesiz Tutum
- 4) Aşırı koruyucu Tutum
- 5) Hoşgörülü ve Demokrat Tutum

**15-Babanın tutumunu nasıl algılıyorsunuz?**

- 1) Otoriter Tutum
- 2) İlgisiz Tutum
- 3) Dengesiz Tutum
- 4) Aşırı koruyucu Tutum
- 5) Hoşgörülü ve Demokrat Tutum

**16-Kardeşlerimle ilişkilerim**

- 1) İyi
- 2) İyi değil

**17-Arkadaşlarınızla sosyal etkinliklere katılır mısınız?**

- 1) Evet
- 2) Hayır

**18-Kitap okurmusunuz?**

- 1) Sık sık
- 2) Ara sıra
- 3) Okumuyor

**19-Sınıfta derslere aktif bir şekilde katılıyor musunuz?**

- 1) Evet
- 2) Hayır

**20-Bir sorunla karşılaştığınızda ne yaparsınız?**

- 1) Sorunu kendim çözmeye çalışırım
- 2) Sorunu çözmek için anne ve babamdan destek alırım
- 3) Sorunu çözmek için arkadaşlarımdan destek alırım

## ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı : Nilay Lütfiye KOÇAK

Doğum Yeri : ANKARA

Doğum Tarihi : 06.04.1983

Medeni Hali : Bekar

Yabancı Dili : İngilizce

Eğitim Durumu (Kurum ve Yıl)

Lise : Ankara Lisesi (1997- 2000)

Lisans : Hacettepe Üniversitesi Ev Ekonomisi Yüksekokul (İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi- Aile ve Tüketici Bilimleri) (2000-2005)

Yüksek Lisans : Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Ev Ekonomisi (Çocuk Gelisimi ve Eğitimi) Anabilim Dalı (Subat 2009-Ağustos 2012)