

**ANKARA ÜNİVERSİTESİ
FEN BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

DOKTORA TEZİ

**HİKÂYE ANLATMA TEMELLİ VE OYUN TEMELLİ SOSYAL BECERİ
EĞİTİMİNİN ANASINIFINA DEVAM EDEN ÇOCUKLARIN SOSYAL
BECERİLERİNE ETKİSİNİN İNCELENMESİ**

Pınar AKSOY

EV EKONOMİSİ (ÇOCUK GELİŞİMİ VE EĞİTİMİ) ANABİLİM DALI

**ANKARA
2014**

Her hakkı saklıdır

TEZ ONAYI

Pınar AKSOY tarafından “**Hikâye Anlatma Temelli ve Oyun Temelli Sosyal Beceri Eğitiminin Anasınıfına Devam Eden Çocukların Sosyal Becerilerine Etkisinin İncelenmesi**” adlı tez çalışması 15/12/2014 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Ev Ekonomisi (Çocuk Gelişimi ve Eğitimi) Anabilim Dalı’nda **DOKTORA TEZİ** olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Prof. Dr. Gülen BARAN



Jüri Üyeleri:

Başkan: Prof. Dr. Berrin AKMAN
Hacettepe Üniversitesi Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı



Üye: Prof. Dr. Gülen BARAN
Ankara Üniversitesi Çocuk Gelişimi Bölümü



Üye: Prof. Dr. Aynur BÜTÜN AYHAN
Ankara Üniversitesi Çocuk Gelişimi Bölümü



Üye: Doç. Dr. Ümit DENİZ
Gazi Üniversitesi Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı



Üye: Doç. Dr. Müdriye YILDIZ BIÇAKÇI
Ankara Üniversitesi Çocuk Gelişimi Bölümü



Yukarıdaki sonucu onaylarım.

Prof. Dr. İbrahim DEMİR
Enstitü Müdürü

ETİK

Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez içindeki bütün bilgilerin doğru ve tam olduğunu, bilgilerin üretilmesi aşamasında bilimsel etiğe uygun davrandığımı, yararlandığım bütün kaynakları atıf yaparak belirttiğimi beyan ederim.

15/12/2014



Pınar AKSOY

ÖZET

Doktora Tezi

HİKÂYE ANLATMA TEMELLİ VE OYUN TEMELLİ SOSYAL BECERİ EĞİTİMİNİN ANASINIFINA DEVAM EDEN ÇOCUKLARIN SOSYAL BECERİLERİNE ETKİSİNİN İNCELENMESİ

Pınar AKSOY

Ankara Üniversitesi
Fen Bilimleri Enstitüsü
Ev Ekonomisi (Çocuk Gelişimi ve Eğitimi) Anabilim Dalı

Danışman: Prof. Dr. Gülen BARAN

Bu çalışma, hikâye anlatma temelli ve oyun temelli sosyal beceri eğitiminin anasınıfına devam eden çocukların sosyal becerilerine etkisinin incelenmesi amacıyla yürütülmüştür. Çalışma 2013-2014 eğitim-öğretim yılı Güz döneminde Tokat il merkezinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilkokulların bünyesinde yer alan anasınıflarına devam etmekte olan, anne-babası ile birlikte yaşayan ve herhangi bir engeli olmayan çocuklardan basit tesadüfi örnekleme yöntemiyle seçilen üç farklı grup üzerinde yürütülmüştür. Bu kapsamda çalışmaya, birbirinden farklı okullarda olan ve her biri 40'ar çocuktan oluşan Deney-I, Deney-II ve Kontrol grubu şeklinde toplam 120 çocuk dahil edilmiştir. Ön test-son test-kalıcılık testi kontrol gruplu deneysel desende gerçekleştirilen çalışmada, Deney-I grubuna "Ready to Learn" adlı Brigman vd. (1994) tarafından geliştirilen ve araştırmacı tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Hikâye Anlatma Temelli Sosyal Beceri Eğitimi, Deney-II grubuna "Fun FRIENDS" adlı Barrett (2007) tarafından geliştirilen ve araştırmacı tarafından Türkçe'ye uyarlanan Oyun Temelli Sosyal Beceri Eğitimi on iki hafta boyunca ve haftada ikişer saatlik oturumlar halinde uygulanmış, kontrol grubundaki çocuklara ise herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır. Çalışmada çocuklara ve ebeveynlere ait bilgilerin toplanması amacıyla "Genel Bilgi Formu", çocukların sosyal becerilerinin değerlendirilmesi amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen "Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği-Öğretmen Formu" ve uyarlaması yapılan "Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği-Ebeveyn Formu" kullanılmıştır. Bu kapsamda elde edilen veriler ANOVA, ANCOVA ve t testi kullanılarak analiz edilmiştir. Çalışma sonucunda; öğretmen ve ebeveyn değerlendirmeleri birlikte ele alındığında hikâye anlatma temelli sosyal beceri eğitimine katılan çocukların "iletişim", "uyum", "kendini kontrol", "prososyal davranışlar" boyutunda ve toplam sosyal becerilerde, oyun temelli sosyal beceri eğitimine katılan çocukların ise "iletişim", "uyum", "kendini kontrol", "prososyal davranışlar", "atılmanlık" boyutunda ve toplam sosyal becerilerde herhangi bir müdahalede bulunulmayan çocuklardan anlamlı bir şekilde daha yüksek düzeyde olduğu ortaya konmuştur. Bununla birlikte, öğretmen değerlendirmelerine göre hikâye anlatma temelli sosyal beceri eğitiminin "iletişim" ve "prososyal davranışlar" boyutundaki sosyal beceriler üzerinde oyun temelli sosyal beceri eğitiminden, oyun temelli sosyal beceri eğitiminin ise "kendini kontrol" ve "atılmanlık" boyutundaki sosyal beceriler üzerinde hikâye anlatma temelli sosyal beceri eğitiminden anlamlı bir şekilde daha etkili olduğu belirlenmiştir. Bu kapsamda, hikâye anlatma temelli ve oyun temelli sosyal beceri eğitiminin etkilerinin kalıcı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonuçları doğrultusunda, öğretmenlerin ve ebeveynlerin sosyal becerilerin önemine ve geliştirilmesine ilişkin farkındalıklarının artırılmasına ve öğretmenlerin çeşitlendirilmiş ve zenginleştirilmiş içerikteki etkinlikleri hazırlama ve uygulama konusundaki bilgilerinin ve tecrübelerinin geliştirilmesine yönelik öneriler sunulmuştur.

Aralık 2014, 228 sayfa

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi eğitim, sosyal beceri, sosyal beceri eğitimi, hikâye, oyun.

ABSTRACT

Ph. D. Thesis

EXAMINATION OF THE EFFECT OF STORY TELLING BASED AND PLAY BASED SOCIAL SKILL TRAINING ON SOCIAL SKILLS OF CHILDREN ATTENDING TO KINDERGARTEN

Pınar AKSOY

Ankara University
Graduate School of Natural and Applied Sciences
Department of (Child Development and Education) Home Economics

Supervisor: Prof. Dr. Gülen BARAN

This study was carried out for the aim of examine the effect of story telling based and play based social skill training on social skills of attending preschool children. The study was conducted on three different groups selected with simple random sample method from preschool children who live with his/her mother and father and without any disability attending the preschools of primary schools, located in the city centre of Tokat and affiliated with the Ministry of National Education in the Fall semester of 2013-2014 academic year. In this regard, a total of 120 children each other in different schools and each containing 40 children including Experiment-I, Experiment-II and Control group were included in the study. During the study which was conducted experimental design with pretest-posttest-retention test control group, Experiment-I group were implemented Story Telling Based Social Skill Training called “Ready to Learn” which was developed by Brigman vd. (1994) and adapted to Turkish by the researcher; Experiment-II group were implemented Play Based Social Skill Training called “Fun FRIENDS” which was developed by Barrett (2007) and adapted to Turkish by the researcher during twelve weeks and two hours sessions weekly whereas no intervention was made for children in the control group. In the study “General Information Form” to collect information about children and their parents, “Social Skills Evaluation Scale-Teacher Form” developed by the researcher and “Social Skills Evaluation Scale-Parent Form” adapted by the researcher in order to evaluate social skills were used. Data obtained in this respect was analysed by using ANOVA, ANCOVA and t-test. As a result of this study, taken together with evaluations of teacher and parent, children who have participated story telling based social skill training have been found to be at significantly higher level in dimensions of “communication”, “adaptation”, “self-control”, “prosocial behaviours” and in terms of total social skills while children who have participated play based social skill training has been found to be at significantly higher level in dimensions of “communication”, “adaptation”, “self-control”, “prosocial behaviours”, “assertiveness” and in terms of total social skills compared to children who haven’t got any intervention. On the other hand, according to evaluations of teacher, it has been determined that story telling based social skill training is significantly more effective in social skills on dimensions of “communication” and “prosocial behaviours” than play based social skill training while play based social skill education is significantly more effective in social skills on dimensions of “self-control” and “assertiveness” than story telling based social skill training. In this context, it has been concluded the effects of story telling based and play based social skill training is permanent. In accordance with the results of this study, suggestions related to raise teachers’ and parents’ awareness of the importance and development of social skills, and to extend teachers’ knowledge and experiences of preparing and practicing activities in diversified and enriched content have been presented.

December 2014, 228 pages

Key Words: Preschool education, social skill, social skill training, story, play.

TEŞEKKÜR

Uzun soluklu ve meşakkatli bir doktora eğitimiyle birlikte yoğun bir emeğin ve ortak bir paylaşımın ürünü olarak ortaya çıkan tez çalışmam süresince, yanımda olan, bana destek veren ve çalışmama katkı sağlayan herkese teşekkürü bir borç bilirim.

Bu süreçte fikir ve önerileriyle bana yol gösteren, yapıcı yaklaşımıyla beni motive eden, paylaşımlarıyla akademik gelişimimi destekleyen, öğrencisi olmaktan keyif ve onur duyduğum kıymetli hocam ve tez danışmanım Prof. Dr. Gülen BARAN'a, (Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Çocuk Gelişimi Bölümü), tez izleme komitesi üyeleri olarak çalışmama geribildirimlerde bulunan ve sundukları paylaşımlarla çalışmamın olgunlaşmasına katkı getiren saygıdeğer hocalarım Prof. Dr. Berrin AKMAN'a (Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı) ve Prof. Dr. Aynur BÜTÜN AYHAN'a (Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Çocuk Gelişimi Bölümü), tez jüri üyeleri olarak çalışmama zaman ayıran değerli hocalarım Doç. Dr. Ümit DENİZ'e ve Doç. Dr. Müdriye YILDIZ BIÇAKÇI'ya en derin duygularıyla teşekkürlerimi sunuyorum. Eğitim programlarının şekillenmesi aşamasında görüş ve katkılarıyla çalışmama destek veren değerli hocalarım Prof. Dr. Aysel KÖKSAL AKYOL'a (Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Çocuk Gelişimi Bölümü), Doç. Dr. Münevver CAN YAŞAR'a (Afyon Kocatepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı) ve Doç. Dr. Ender DURUALP'e (Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Çocuk Gelişimi Bölümü) teşekkürlerimi sunuyorum. Eğitim programlarını Türkçe'ye uyarlamama ve çalışmamda kullanmama izin veren ve çalışmama uluslararası bir projeksiyon katan Prof. Dr. Paula BARRETT'e (Queensland Üniversitesi Eğitim Fakültesi) ve Prof. Dr. Greg BRIGMAN'a (Atlantik Üniversitesi Eğitim Fakültesi), bu süreçte ilgiyle ve içtenlikle sorularımı yanıtlayan James RYAN'a ve Pathways ekibine teşekkür ediyorum. Eğitim programlarının çeviri işlemlerini büyük bir özenle kontrol eden Funda YETKİN'e, ölçek geliştirme sürecinde bana rehberlik eden Prof. Dr. Adnan KAN'a (Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı) ve yardımlarını esirgemeyen arkadaşım Araş. Gör. Dr. Demet ŞAHİN'e (Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Anabilim Dalı), veri analiz sürecinde bilgi ve tecrübelerini benimle paylaşan Prof. Dr. Şener BÜYÜKÖZTÜRK'e (Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Anabilim Dalı) çok teşekkür ediyorum. Bu süreçte ev sahipliğiyle ve dostluğuyla yanımda olan arkadaşım Şule DENİZLİ'ye, aynı zorlukları ve heyecanları birlikte paylaştığımız sevgili arkadaşlarım Öğr. Gör. Sevdâ EMLAK'a (Gaziosmanpaşa Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Geleneksel Türk Sanatları Bölümü), Araş. Gör. Tuğba KOCADAĞ'a (Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Fakültesi Bilgisayar Öğretmenliği ve Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı) ve Araş. Gör. Selçuk ARIK'a (Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Öğretmenliği Anabilim Dalı) teşekkür ediyorum. Ölçme araçlarının geliştirilmesine ve çalışmanın gerçekleştirilmesine katkıda bulunan öğretmenlere ve ebeveynlere, uygulama sürecinde gözlerindeki ışıltıyla beni karşılayan çalışma grubu çocuklarına ayrıca teşekkür ediyorum. Yaşamımın her anında yanımda olan, zor zamanlarımda ilgi ve destekleri ile beni ayakta tutan, sevgi ve güvenleri ile bana güç veren biricik anneme ve babama; çocukluktan yetişkinliğe, öğrencilikten çalışma hayatına her sürecimin yegane paylaşımcısı canım abime; her koşulda yüreğimi ferahlatmayı başaran ve varlığı ile içimi ısıtan canım kardeşime sonsuz sevgilerimle yürekten teşekkür ediyorum.

Pınar AKSOY

Ankara, Aralık 2014

İÇİNDEKİLER

TEZ ONAY SAYFASI

ETİK.....	i
ÖZET.....	ii
ABSTRACT	iii
TEŞEKKÜR	iv
KISALTMALAR DİZİNİ	vii
ŞEKİLLER DİZİNİ	viii
ÇİZELGELER DİZİNİ	ix
1.GİRİŞ	1
2. KURAMSAL TEMELLER ve KAYNAK ÖZETLERİ	5
2. 1 Okul Öncesi Dönemde Sosyal Gelişim	5
2.2 Okul Öncesi Dönemde Sosyal Beceriler	6
2.2.1 Sosyal becerilerin tanımı ve önemi	10
2.2.2 Sosyal becerilerin sınıflandırılması	18
2.2.3 Sosyal beceri yetersizlikleri	22
2.2.4 Sosyal becerilerin değerlendirilmesi.....	26
2.3 Sosyal Beceri Eğitimi	31
2.3.1 Sosyal beceri eğitime yönelik yaklaşımlar	31
2.3.2 Sosyal beceri eğitiminde kullanılan yöntem ve teknikler	35
2.4 Hikâye ile Sosyal Beceri Eğitimi	46
2.5 Oyun ile Sosyal Beceri Eğitimi.....	49
2.6 Kaynak Özetleri	52
2.6.1 Sosyal beceri eğitime ilişkin araştırmalar	52
2.6.2 Hikâye temelli eğitime ilişkin araştırmalar	63
2.6.3 Oyun temelli eğitime ilişkin araştırmalar	66
2.6.4 Hikâye/oyun temelli eğitim ile sosyal becerilerin kazandırılmasına ilişkin araştırmalar	71

3. MATERYAL VE YÖNTEM.....	75
3.1 Araştırmanın Deseni	75
3.2 Çalışma Grubu	76
3.3 Veri Toplama Araçları	80
3.3.1 Genel Bilgi Formu	80
3.3.2 Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği-Öğretmen Formu	80
3.3.2.1 Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği-Öğretmen Formu’nun geliştirilmesi.....	81
3.3.3 Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği-Ebeveyn Formu	96
3.3.3.1 Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği-Ebeveyn Formu’nun uyarlanması	96
3.4 Veri Toplama Süreci.....	105
3.4.1 Hikâye Anlatma Temelli Sosyal Beceri Eğitim Programı.....	105
3.4.1.1 “Hikâye Anlatma Temelli Sosyal Beceri Eğitim Programı”nın Türkçe’ye uyarlanması ve uygulamaya hazır hale getirilmesi	116
3.4.2 Oyun Temelli Sosyal Beceri Eğitim Programı	119
3.4.2.1 “Oyun Temelli Sosyal Beceri Eğitim Programı”nın Türkçe’ye uyarlanması ve uygulamaya hazır hale getirilmesi.....	122
3.5 Eğitim Programlarının Uygulanması ve Verilerin Toplanması	126
3.6 Verilerin Analizi.....	133
4. BULGULAR VE TARTIŞMA	140
5. SONUÇLAR VE ÖNERİLER	185
KAYNAKLAR	193
EKLER.....	220
EK 1 Genel Bilgi Formu	221
EK 2 Hikâye Temelli Sosyal Beceri Eğitim Uygulamalarına İlişkin Etkinlik Örnekleri	222
EK 3 Oyun Temelli Sosyal Beceri Eğitim Uygulamalarına İlişkin Etkinlik Örnekleri	224
ÖZGEÇMİŞ.....	226

KISALTMALAR DİZİNİ

SOBDÖ	Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği
SOBDÖ-EF	Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği-Ebeveyn Formu
SOBDÖ-ÖF	Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği-Öğretmen Formu

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 2.1	Sosyal yeterliliği etkileyen bilişsel, duygusal ve çevresel etkenler	23
Şekil 3.1	Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği-Ebeveyn Formu'nun doğrulayıcı faktör analizi sonucu: Yol diyagramı (Birinci düzey).....	100
Şekil 3.2	Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği-Ebeveyn Formu'nun doğrulayıcı faktör analizi sonucu: Yol diyagramı (İkinci düzey).....	103
Şekil 4.1	Deney ve kontrol gruplarındaki çocukların Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği-Öğretmen Formu ve Ebeveyn Formu'nun "İletişim" boyutundan aldıkları puan ortalamaları	144
Şekil 4.2	Deney ve kontrol gruplarındaki çocukların Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği-Öğretmen Formu ve Ebeveyn Formu'nun "Uyum" boyutundan aldıkları puan ortalamaları	152
Şekil 4.3	Deney ve kontrol gruplarındaki çocukların Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği-Öğretmen Formu ve Ebeveyn Formu'nun "Kendini Kontrol" boyutundan aldıkları puan ortalamaları	157
Şekil 4.4	Deney ve kontrol gruplarındaki çocukların Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği-Öğretmen Formu ve Ebeveyn Formu'nun "Prososyal Davranışlar" boyutundan aldıkları puan ortalamaları	163
Şekil 4.5	Deney ve kontrol gruplarındaki çocukların Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği-Öğretmen Formu ve Ebeveyn Formu'nun "Atılganlık" boyutundan aldıkları puan ortalamaları	169
Şekil 4.6	Deney ve kontrol gruplarındaki çocukların Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği-Öğretmen Formu ve Ebeveyn Formu'nun toplamından aldıkları puan ortalamaları.....	173

ÇİZELGELER DİZİNİ

Çizelge 3.1	Çalışma grubunda yer alan çocukların özelliklerine ilişkin dağılımlar.....	78
Çizelge 3.2	Çalışma grubunda yer alan çocukların ebeveynlerine ait özelliklere ilişkin dağılımlar.....	79
Çizelge 3.3	Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği-Öğretmen Formu KMO ve Bartlett testi analizi sonuçları	87
Çizelge 3.4	Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği-Öğretmen Formu'na ilişkin açımlayıcı faktör analizi sonuçları.....	90
Çizelge 3.5	Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği-Öğretmen Formu'nun boyutlarına ve toplamına ilişkin güvenirlik sonuçları	93
Çizelge 3.6	Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği-Öğretmen Formu'na ilişkin betimsel özellikler	95
Çizelge 3.7	Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği-Ebeveyn Formu'nun birinci düzey doğrulayıcı faktör analizi modeline ilişkin uyum indeksleri	98
Çizelge 3.8	Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği-Ebeveyn Formu'nun ikinci düzey doğrulayıcı faktör analizi modeline ilişkin uyum indeksleri	102
Çizelge 3.9	Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği-Ebeveyn Formu'nun boyutlarına ve toplamına ilişkin güvenirlik sonuçları	104
Çizelge 3.10	Deney ve kontrol gruplarındaki çocukların “Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği-Öğretmen Formu ve Ebeveyn Formu”nun boyutlarından ve toplamından aldıkları ön test, son test ve kalıcılık testi puanlarına ilişkin Kolmogorov-Smirnov Z (K-S) normallik testi sonuçları.....	135
Çizelge 3.11	Deney ve kontrol gruplarındaki çocukların bağımlı değişkenlere (son teste) ait ortalama puanları ile ortak değişkenlere (ön teste) ait ortalama puanları arasındaki korelasyon analizi	137
Çizelge 4.1	Deney ve kontrol gruplarındaki çocukların Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği-Öğretmen Formu ve Ebeveyn Formu'nun boyutlarından ve toplamından aldıkları ön test puan ortalamaları ve standart sapmaları	141
Çizelge 4.2	Deney ve kontrol gruplarındaki çocukların Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği-Öğretmen Formu'nun boyutlarından ve toplamından aldıkları ön test puan ortalamalarına ilişkin ANOVA sonuçları	142

Çizelge 4.3	Deney ve kontrol gruplarındaki çocukların Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği-Ebeveyn Formu'nun boyutlarından ve toplamından aldıkları ön test puan ortalamalarına ilişkin ANOVA sonuçları	143
Çizelge 4.4	Deney ve kontrol gruplarındaki çocukların Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği-Öğretmen Formu ve Ebeveyn Formu'nun "İletişim" boyutundan aldıkları puan ortalamaları ve standart sapmaları.....	144
Çizelge 4.5	Deney ve kontrol gruplarındaki çocukların Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği-Öğretmen Formu ve Ebeveyn Formu'nun "İletişim" boyutundan aldıkları ön test puan ortalamalarına göre düzeltilmiş son test puan ortalamalarına ilişkin ANCOVA sonuçları	145
Çizelge 4.6	Deney ve kontrol gruplarındaki çocukların Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği-Öğretmen Formu ve Ebeveyn Formu'nun "Uyum" boyutundan aldıkları ön test, son test ve düzeltilmiş son test puan ortalamaları ve standart sapmaları	152
Çizelge 4.7	Deney ve kontrol gruplarındaki çocukların Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği-Öğretmen Formu ve Ebeveyn Formu'nun "Uyum" boyutundan aldıkları ön test puan ortalamalarına göre düzeltilmiş son test puan ortalamalarına ilişkin ANCOVA sonuçları	153
Çizelge 4.8	Deney ve kontrol gruplarındaki çocukların Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği-Öğretmen Formu ve Ebeveyn Formu'nun "Kendini Kontrol" boyutundan aldıkları ön test, son test ve düzeltilmiş son test puan ortalamaları ve standart sapmaları	157
Çizelge 4.9	Deney ve kontrol gruplarındaki çocukların Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği-Öğretmen Formu ve Ebeveyn Formu'nun "Kendini Kontrol" boyutundan aldıkları ön test puan ortalamalarına göre düzeltilmiş son test puan ortalamalarına ilişkin ANCOVA sonuçları	158
Çizelge 4.10	Deney ve kontrol gruplarındaki çocukların Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği-Öğretmen Formu ve Ebeveyn Formu'nun "Sosyal Davranışlar" boyutundan aldıkları ön test, son test ve düzeltilmiş son test puan ortalamaları ve standart sapmaları	163
Çizelge 4.11	Deney ve kontrol gruplarındaki çocukların Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği-Öğretmen Formu ve Ebeveyn Formu'nun "Sosyal Davranışlar" boyutundan aldıkları ön test puan ortalamalarına göre düzeltilmiş son test puan ortalamalarına ilişkin ANCOVA sonuçları	164

Çizelge 4.12	Deney ve kontrol gruplarındaki çocukların Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği-Öğretmen Formu ve Ebeveyn Formu'nun "Atılganlık" boyutundan aldıkları ön test, son test ve ön test puan ortalamalarına göre düzeltilmiş son test puan ortalamaları ve standart sapmaları.....	168
Çizelge 4.13	Deney ve kontrol gruplarındaki çocukların Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği-Öğretmen Formu ve Ebeveyn Formu'nun "Atılganlık" boyutundan aldıkları ön test puan ortalamalarına göre düzeltilmiş son test puan ortalamalarına ilişkin ANCOVA sonuçları...	170
Çizelge 4.14	Deney ve kontrol gruplarındaki çocukların Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği-Öğretmen Formu ve Ebeveyn Formu'nun toplamından aldıkları ön test, son test ve ön test puan ortalamalarına göre düzeltilmiş son test puan ortalamaları ve standart sapmaları.....	173
Çizelge 4.15	Deney ve kontrol gruplarındaki çocukların Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği-Öğretmen Formu ve Ebeveyn Formu'nun toplamından aldıkları ön test puan ortalamalarına göre düzeltilmiş son test puan ortalamalarına ilişkin ANCOVA sonuçları	174
Çizelge 4.16	Deney-I grubundaki çocukların Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği-Öğretmen Formu ve Ebeveyn Formu'nun boyutlarından ve toplamından aldıkları son test ile kalıcılık testi puan ortalamalarına ilişkin bağımlı gruplarda t-testi sonuçları.....	181
Çizelge 4.17	Deney-II grubundaki çocukların Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği-Öğretmen Formu ve Ebeveyn Formu'nun boyutlarından ve toplamından aldıkları son test ile kalıcılık testi puan ortalamalarına ilişkin bağımlı gruplarda t-testi sonuçları.....	183

1. GİRİŞ

Çocuğun bağımsız yaşama becerisinin geliştirilmesi, öğretmen ve akran kabulünün sağlanması, akademik eğitimden maksimum düzeyde faydalanması, okul sonrasındaki iş hayatında başarılı olması ve sosyal ilişkilerinin sağlıklı olması sosyal becerilere sahip olması ile mümkün olmaktadır (Williams vd. 1989). Bireysel gelişimin ve beraberinde toplumsal gelişimin sağlanmasında büyük öneme sahip olan sosyal becerilerin yeterli olmaması durumunda, günlük rutinlerin ve etkinliklerin başarıyla yerine getirilmesi neredeyse imkânsızdır (Hadley ve Schuele 1995). Sosyal beceriler ve sosyalleşmeye ilişkin ilk kazanımlar ailede edinilmekte ve ailede kazanılan temel beceri ve alışkanlıklar ilerleyen süreçte eğitim kurumları aracılığıyla desteklenmektedir. Bu süreçte ailelerin bireyselleşmesi ön plana çıkaran tutumlarının olması ve beraberinde eğitim kurumlarının akademik başarıya odaklanan programlara öncelik vermesi, sosyal beceri yönünden yetersiz bireylerin ortaya çıkmasına yol açmaktadır (Özbey 2009). Nitekim öğrenmesi gereken sosyal becerileri öğrenmeden okula başlayan çocuk sayısı her geçen gün artmakta ve bunun sonucu olarak çocuklar okul çevresindeki yetişkinlerle ve akranlarıyla sorunlar yaşamaktadır. Dinleme, yönergeleri takip etme, sırasını bekleme, toplumsal kurallara uyma, uygun bir şekilde yardım isteme gibi temel sosyal becerilerde yetersizlikler olduğunda, çocuklar gerekli akademik becerileri kazanmakta zorlanabilmekte ve akranlarla birlikte elde edilen pozitif öğrenme deneyimlerinden mahrum kalabilmektedir (Warger ve Rutherford 1996). Bu bağlamda, sosyal becerilere sahip olmanın insan hayatında gereklilikten öte zorunluluk olduğu ortaya çıkmaktadır.

Son yıllarda sosyal beceri eğitimi dikkate değer bir şekilde artarak kullanılmaya başlanmıştır. Sosyal becerilere yönelik uygulamaların arkasında yatan temel varsayım ise zayıf sosyal becerilerin yol açtığı kişilerarası problemlerin ilerleyen yıllarda, suçla karşılaşma, madde kullanma ve depresyon gibi önemli problemlerle karşılaşma riskini artırmasıdır. Bu sorunların öncesinde sosyal becerilerin geliştirilmesinin korucuyu bir etki yaratacağı düşünülmektedir (Segrin ve Giverts 2003). Benzer şekilde, sosyal beceri eğitiminin saldırganlığın, ruh sağlığı bozukluklarının, ihmal ve istismarın önlenmesine yardımcı olacağı, öz-kontrol yeteneğinin geliştirilmesine, akademik başarının artırılmasına, benlik saygısının iyileştirilmesine, öz güvenin ve sosyal yeterliliğin

geliştirilmesine katkı sağlayacağı belirtilmektedir (Dowd ve Tierney 2005). Buna paralel bir şekilde, akranlarla ve yetişkinlerle olumlu kişilerarası ilişkileri kurmada ve sürdürmede zorluk yaşayan çocuklar için çözüm olarak sosyal beceri eğitimi önerilmektedir (McGlynn ve Rutherford 2001).

Sosyal becerileri geliştirmek amacıyla müdahale stratejilerinin uygulanması için en uygun zamanın, okul öncesi dönem olduğu belirtilmektedir (Walker 2004). Bütün yaş gruplarında olumsuz davranışlar sergileyen çocuklar, sosyal açıdan reddedilen çocuklar olmakla birlikte, ilerleyen yaşla birlikte olumsuz davranışların kendini soyutlama, aşırı duyarlılık gösterme gibi dolaylı şekillerde ortaya konduğu ve yaş ilerledikçe çözüme kavuşturulmasının güçleştiği görülmektedir. Benzer şekilde, okul öncesi dönemde yaşanan zorluklar yetişkinlik döneminde artış gösterebilmekte ve duygusal sorunlardan anti-sosyal davranışlara kadar uzanan durumları ortaya çıkarabilmektedir (Coie vd. 1990, Parker vd. 1995). Buna karşın, okul öncesi dönemde gelişmiş sosyal becerilere ve sağlıklı arkadaşlık ilişkilerine sahip olan çocuklar yüksek başarı olasılığıyla hayata atılmaktadır (Johnson vd. 2000). Yapılan bir çalışmada (Hawkins vd. 2008) çocukluk döneminde sosyal gelişime yönelik yapılan müdahalelerin, müdahale sonlandıktan on beş yıl sonra dahi çocukların sosyal yeterlilikleri, ekonomik gelişimleri, eğitimsel başarıları, cinsel sağlıkları ve zihinsel gelişimleri üzerinde olumlu yönde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu nedenle, okul öncesi dönemden başlayarak sosyal becerilerin geliştirilmesine ve sosyal beceri yetersizliklerinin giderilmesine yönelik yürütülen çalışmaların ayrı bir öneme sahip olduğu son derece açıktır.

Ülkemiz alan yazınında okul öncesi dönem çocukları üzerinde yürütülen sosyal becerilere yönelik çalışmalarda, farklı becerilerin sosyal becerilerle ilişkisinin ele alındığı (Seven 2006, Günindi 2008, Seçer vd. 2010, Akman vd. 2011, Kandır ve Orçan 2011, Gülay-Ogelman vd. 2012) ve farklı değişkenlerin sosyal becerilere etkisinin incelendiği (Kapıkıran vd. 2006, Mavi-Dervişoğlu 2007, Sarı 2007, Akman ve Gülay 2008, Elibol-Gültekin 2008, Günindi 2011, Hansa-Bilek 2011, Pekdoğan 2011, Yurtseven 2011, Özdemir 2012, Tutkun 2012, Gülay-Ogelman vd. 2013, Pırtık 2013, Seçer vd. 2013) görülmektedir. Aksoy ve Baran'ın (2010) belirttiği gibi, okul öncesi dönem çocukları üzerinde yürütülen bu çalışmaların çoğunluğunun mevcut durumu

ortaya koymaya yönelik olması, sosyal becerilerin iyileştirilmesine ve geliştirilmesine yönelik çalışmalara duyulan ihtiyacı ortaya koymaktadır. Nitekim sosyal becerilere yönelik yapılan uygulamalı çalışmaların, etkili sosyal beceri eğitim süreçlerinin ve verimli öğrenme etkinliklerinin belirlenmesinde yol gösterici olacağı düşünülmektedir. Son yıllarda okul öncesi dönemde sosyal beceri eğitimi konu alan uygulamalı çalışmalara kısmen rastlanmaktadır. Ancak, bu konuda yapılan uygulamalı çalışmaların sınırlı sayıda olduğu (Kamaraj 2004, Ekinci-Vural 2006, Kurt 2007, Aslan 2008, Durualp 2009, Eti 2010, Baş 2011, Çetingöz ve Cantürk-Günhan 2012) dikkat çekmektedir. Okul öncesi dönem çocuklarına yönelik yapılan bu çalışmalarda farklı yöntem ve tekniklerin kullanıldığı görülmekte ve hedef becerilerin geliştirilmesinde etkili ve uygun yöntemin belirlenmesinin önemli olduğu ileri sürülmektedir. Bu nedenle, sosyal beceri eğitimi kapsamında çeşitlendirilmiş ve zenginleştirilmiş eğitim etkinliklerine ihtiyaç duyulmaktadır.

Hikâyelerin yazılı ve görsel uyaranlara sahip olan, düşünmeye ve üretmeye dayalı süreçleri işleten, farklı karakterlerden yola çıkarak yaşama ve kişilerarası ilişkilere dair durumları örneklendiren, çok yönlü öğrenmeyi teşvik eden, etkili ve keyifli öğrenmeyi sağlayan bir etkinlik olması, sosyal becerilerinin geliştirilmesi sürecinde kullanılmasını anlamlı kılmaktadır. Okul öncesi dönem çocuğunun kısa sürede dağılabilen ilgisi ve okuma becerisinin olmaması da resimli hikâye kitaplarına ve hikâye anlatma etkinliklerine duyulan ihtiyacı artırmaktadır. Nitekim alan yazınında (Kantarcıoğlu 1984, Harris 1991, DeGeorge 1998, Speaker 2000, Ellyatt 2002, Dilidüzgün 2004, Eades 2006) hikâyelerin kendini ifade etme, işbirliği içerisinde çalışma, dinleme, arkadaş edinme, farklılıkları saygıyla karşılama, eleştirel düşünme, öğrenmeye karşı istekli olma gibi becerilerin geliştirilmesine katkı sağladığı ileri sürülmektedir. Bu durum, hikâye temelli eğitimin sosyal becerilere yönelik müdahale süreçlerinde ele alınması gerektiğini ortaya koymaktadır.

Oyunun okul öncesi dönem çocuğu için en iyi eğlence ve öğrenme aracı olma işlevi oyun temelli etkinlikleri çocuğun yaşamında ön plana çıkarmakta, sosyal bir yapıya sahip olması da sosyal içerikteki becerilerin öğretilmesinde oyunu vazgeçilmez bir yöntem haline getirmektedir. Nitekim Darwish vd. (2001) oyunla daha çok meşgul olan

çocukların sosyal becerilerinin daha iyi olduğunu ileri sürmektedir. Bu noktadaki ilgili literatür çalışmaları (Hadley ve Schuele 1995, Spodek ve Saracho 1998, Çoban ve Nacar 2006, Yörükoğlu 2006, Ashiabi 2007, Sevinç 2009, Jackman 2011) oyunun problem çözme, duygularını ifade etme, liderlik gösterme, sırasını bekleme, başkalarına karşı duyarlı olma, işbirliği içerisinde hareket etme, kurallara uyma, paylaşma, yeni durumlara uyum sağlama, dikkatini yoğunlaştırma gibi becerilerin geliştirilmesinde etkili olduğunu göstermektedir. Bu doğrultuda, oyun temelli eğitimin sosyal beceri eğitiminde oldukça önemli bir role sahip olduğu gerçeği ortaya çıkmaktadır. Bütün bu noktalardan hareketle de hikâye temelli eğitimin ve oyun temelli eğitimin sistemli ve programlı bir şekilde kullanılmasını içeren sosyal beceri eğitim çalışmalarının gerekli olduğu kanısına varılmaktadır.

Ülkemizde bu noktada yapılan literatür çalışmalarında, hikâye temelli eğitimin sorumluluk ve işbirliği becerileri üzerindeki etkisini inceleyen (Baş 2011) çalışma dışında, sosyal beceriler üzerindeki etkisini inceleyen çalışmanın olmadığı ve bunun yanı sıra, oyun temelli eğitimin sosyal becerilere etkisini inceleyen çalışmanın (Durualp 2009) oldukça yetersiz sayıda olduğu tespit edilmiştir. Bu kapsamda farklı yöntem ve teknikleri karşılaştırmalı olarak ele alan çalışmaya rastlanmamış olması bu konuda yapılacak bir çalışmanın, etkili sosyal beceri eğitim süreçlerinin ortaya konmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Çocukların farklı zekâ alanlarına, farklı ilgi ve beğenilere, farklı gelişim özelliklerine sahip olabileceği düşünüldüğünde, farklı öğretim yöntem ve tekniklerini içeren sosyal beceri eğitim programlarına ihtiyaç duyulmaktadır. Çalışma kapsamında, uluslararası geçerliliği olan iki farklı sosyal beceri eğitim programının Türkçe'ye uyarlamasının yapılmasının ve Türk çocuklar üzerindeki etkisinin incelenmesinin, farklı öğrenme stratejilerinin belirlenmesine ve etkili uygulamaların tespit edilmesine kılavuzluk edeceği düşünülmektedir. Bu doğrultuda, çalışmada hikâye anlatma temelli ve oyun temelli sosyal beceri eğitiminin anasınıfına devam eden çocukların sosyal becerilerine etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır.

2. KURAMSAL TEMELLER ve KAYNAK ÖZETLERİ

2.1 Okul Öncesi Dönemde Sosyal Gelişim

Sosyal gelişim; bireyin akranlarıyla ve çevresindeki yetişkinlerle sağlıklı iletişim kurabilmesi, içerisinde bulunduğu toplumun kültürel değerlerini öğrenmesi, toplumsal beklentilere uygun davranışlar sergilemesi, karşılaştığı sorunları toplumca kabul edilebilir bir şekilde çözümleyebilmesi, kendisiyle ve çevresiyle barışık bir kişi olabilmesi anlamına gelmektedir. Hawkins vd. (1992)'ne göre, sosyal yönden gelişmiş bireyler çevresindeki kişilerle daha olumlu ilişkiler kurmakta, daha başarılı olmakta, daha az davranış problemi sergilemekte ve daha az disiplin cezalarıyla karşılaşmaktadır. Sosyal gelişim doğrudan veya dolaylı olarak çocuğun etkileşimde bulunduğu ortamdan ve iletişim kurduğu kişilerden etkilenmektedir.

Çocuğun sosyal gelişime ilişkin kazanımları yaşamın ilk yıllarda motor hareketleri ve duyuları aracılığıyla sağlanmaktadır. Bu süreçte çocuğun bakımını üstlenen kişiyle kurmuş olduğu iletişim, yaşadığı çevreyi anlamlandırmasında ve sosyal gelişimini yapılandırmasında etkili olmaktadır. Sosyal gelişim, ilk sosyalleşme kurumu olan ailede başlamakta ve çocuğun ilerleyen yaşı ve gelişen çevresiyle birlikte arkadaş, öğretmen gibi diğer toplumsallaşma kaynaklarından etkilenerek şekillenmektedir. Sosyal gelişimle birlikte, çocuğun kendini ifade etme gücü artmakta ve çevresindekilerle kurduğu iletişim genişlemektedir. Yaşamın ilk yıllarında tek başına ve amaçsız bir şekilde oyunlar oynayan çocuğun, kendisinin dışında kişiler olduğunu fark etmesi ve onlarla birlikte olmanın hazzını yaşamasıyla birlikte, oyunlarında başka kişilerle bir arada olmaya ve aynı oyunda yer almaya başladığı ve bu süreci takiben grup oyunlarına katıldığı ve işbirlikçi oyunlar oynadığı görülmektedir. Bu nedenle, çocukların sosyal gelişimlerinin desteklenmesinde, akran gruplarıyla birarada olmasına yönelik fırsatların yaratılması, oyun olanaklarının oluşturulması, kendisini ifade etmesine izin verilmesi ve çocukların çok yönlü gelişimini destekleyen etkinliklerin düzenlenmesi önemli görülmektedir. Bu doğrultuda, sosyal gelişim farklı gelişim alanlarından etkilenmekte ve farklı gelişim alanları üzerinde etkili olmaktadır.

2.2 Okul Öncesi Dönemde Sosyal Beceriler

Sosyal beceriler, bireyin çevresiyle sağlıklı iletişim kurmasına yardımcı olan, çevreye uyumunu artıran ve kişisel gelişimine katkı sağlayan becerilerdir. Şahin ve Baç-Karaaslan'ın (2006) belirttiği gibi, çocuklar bireysel olarak gerçekleştirmesi gereken sosyal becerileri karşılıklı iletişim gerektiren sosyal becerilere oranla daha başarılı bir şekilde yürütmektedir. Buna karşın, sosyal becerilerin gelişimi kalıtım ve çevre gibi çeşitli faktörlerin etkisinde olmakta ve yaş gruplarına göre farklılık göstermektedir. Sosyal becerilerinin gelişim aşamalarının gözden geçirilmesi, sosyal becerilere yönelik müdahale süreçlerinde yol gösterici olacaktır.

0-2 Yaşta Sosyal Beceriler

Yaşamın başlangıcında bebeklerin annelerine olan bağıllığı ilk sosyal davranışları olarak adlandırılmaktadır. Yeni doğmuş bebeğin annesine olan bağıllığının işareti annesine sarılması ve onu takip etmesidir. İlerleyen yaşla birlikte annesine olan bağıllığı azalmakta ve çevresini araştırmaya yönelmektedir. Yeni doğan bebeğin sosyal becerileri oldukça sınırlıdır, ancak bu dönemde ihtiyacı olduğunda ağlayarak ilgi sağlamaya çalışmaktadır. Bebeğin etkileşim içeren ilk sosyal tepkisi ikinci ay dolaylarında insan yüzüne gülümsemesidir. İki aylık bebeklerin yüzler arasındaki farklılıklara ve yüzdeki ifade farklılıklarına dikkat çekmeye başlamadığı görülmektedir. Bu dönem bebeğin sahip olduğu bir diğer beceri dinlenmedir. Yetişkinlerin karşısındaki kişiyle arada bir konuşması veya arada bir göz teması kurması gibi bebek de annesinin memesini biraz emmekte, sonra dinlenmekte ve daha sonra emmeye yeniden devam etmektedir. (Yavuzer 2002, Avcı 2007, San-Bayhan ve Artan 2007, Keenan ve Evans 2009).

Bir aylık bebeklerde yüz ifadesi hâlâ belirsiz ve anlaşılmazdır. Ancak, beş-altı haftalık olduğunda gülümsemeye ve tepki biçimindeki sesli ifadeler geliştirmeye başlamakta ve yakınında konuşan kişinin yüzüne bakabilmek için ona doğru dönmektedir. Altıncı haftada tanıdığı kişi onu kucağına aldığı anda veya onunla konuştuğunda dikkatle bakmakta, dinlemekte, ses çıkarmakta ve vücudunu hareket ettirmektedir. Yaşamın ilk üçüncü-dördüncü ayında görüş alanında olan veya onu kucağına alan kişiye ayırım

yapmadan tepkide bulunurken, üçüncü-beşinci ayında ayırt edici tepkilerde bulunmakta ve farklı duyguları yansıtan yüzlerin ayrımını yapmaya başlamaktadır. Altıncı ayda, tanıdığı ve tanımadığı kişilere karşı dostça ve cana yakın davranmakta, ancak annesi yanında olmadığında yakınına yaklaşıldığında utangaçlık, hatta endişe duyabilmektedir. Benzer şekilde çevresindeki diğer bebekleri fark etmekte ve onlara ilgi göstermektedir. Altı-dokuz ay arasında ise, ailenin yakın üyelerini yabancılardan ayırmakta, bakımını üstlenen kişiden ayrıldığında kaygı duymakta, yabancılardan korkmakta, aile üyelerine yabancılardan farklı tepkiler göstermeye başlamakta ve kucağa alınmak istendiğinde kollarını kaldırmaktadır. Sekizinci-on ikinci aylarda yabancılardan korkmaya başlamakta, anlamlı bir veya iki sözcük söyleyebilmekte, sorular sormakta, dolaylı yollarla teşekkür etmekte ve “hayır” dendiğinde yapacaklarından vazgeçmektedir. Dokuz-on beş ay dolaylarında, jest ve mimikleri içeren ağlamalara yer vermesi sosyal becerileri içeren tepkilerin sergilenmeye başladığını göstermektedir. Onikinci-onüçüncü aydan sonra ise anneye olan bağlılığını başka kişilere yaymaya başladığı dikkat çekmektedir (Sharman vd. 1995, Sheridan 1999, Yavuzer 2002, Avcı 2007, Keenan ve Evans 2009). On iki-on sekiz aylık bebeklerde, empati gibi prososyal davranışların ilk tepkileri görülmekte ve on sekiz aylık bebeklerin uygun rol modellerle karşılaşması sağlandığında yardımlaşma ve paylaşma becerilerini sergilediği gözlenmektedir (Aral vd. 2001c, Keenan ve Evans 2009).

İki yaş dönemi bebeklikten çocukluğa geçiş dönemi olarak görülmektedir. Bu dönemde beden kontrolünün, dil becerilerinin ve kelime bilgilerinin artması ve daha uzun cümle kullanımlarının başlaması ile birlikte iletişim kurma becerileri de artmaktadır. Oldukça hareketli olan iki yaş çocuğu dikkatini sürekli olarak yoğunlaştıramamakta, oyuncak seçimi ve oyuncakla oynama konusunda bağımsızlık gösterememekte ve kendi başına oynamakta başarısız olmaktadır. İki yaş çocuğu artan özgürlüğü ile birlikte sınırları zorlamaya başlamakta ve inatçı, her şeye itiraz eden ve olmadık isteklerde bulunan bir çocuk olmaktadır. Annenin kendisine sürekli ilgi göstermesini istemekte ve engellendiğinde karşı çıkmakta iken, dikkati kolaylıkla başka yöne çekilebilmektedir. Oyuncaklarını veya yetişkinin ilgisini paylaşma anlayışına sahip değildir ve isteklerinin anında yerine getirilmesini istemektedir. İki yaşında ve sonrasında istekleri yapılmadığında veya engellendiğinde ağlamakta ve ağlama davranışını duygularını

ifade etme amacıyla kullanmaktadır (Sharman vd. 1995, Oktay 2000, Yavuzer 2002, Durmuşoğlu-Saltalı 2009, Gülay-Ögelman 2012, Essa 2014).

3-4 Yaşta Sosyal Beceriler

Üçüncü yaşa doğru, yürümeye başlayan çocuklar bağımsızlık yönünde ilerleme kaydetmekte, yetişkinlerin kendilerinden istedikleri şeyleri gerektiğinde reddedebileceklerini ve “hayır” diyebileceklerini öğrenmeye başlamaktadır. Üç yaşa doğru yetişkinlere daha az bağımlı olmakta ve arkadaşlarına daha fazla zaman ayırmaktadır. Üç yaş dönemi yeni becerilerin edinildiği ve itirazların yaşandığı farklı bir dönemdir. Bununla birlikte, çocuk yeni şeyler denemeye karşı kaygılı davranmakta ve denediği şeyi başaramadığında öfkelenmektedir. Başka çocuklarla birlikte oynayabilmekte, ancak oyunda işbirliği içerisinde olmakta zorlanmaktadır. Öte yandan, iki yaşa göre sosyal becerilerde önemli kazanımlar gerçekleşmekte ve oyun becerileriyle birlikte sırasını bekleme ve paylaşma becerileri gelişmektedir. Bu yaşta çocuk paylaşmayı ve isteklerinin yerine getirilmesi için sabırlı olmayı öğrenmeye başlamaktadır. Yaşlılarıyla ve yetişkinlerle birlikte olmaktan ve oynamaktan hoşlanmasına karşın, bunu uzun süre devam ettirememekte ve kurallara uymakta zorluk çekmektedir. Bunun yanı sıra üç yaş çocuğu başkalarının içerisinde bulunduğu durumu anlamakta, başkalarına karşı duyarlı olmakta, güçlü bir benlik duygusu geliştirmeye ve başkalarının haklarını öğrenmeye başlamaktadır (Oktay 2000, Aral vd. 2001c, Çağdaş 2002, Yavuzer 2003, Gülay ve Akman 2009, Bodrova ve Leong 2010, Jackman 2011, Orçan 2011).

Dört yaş çocuğu oldukça ilgili ve enerjik bir yapıdadır. Bu yaş grubunda yardım olmaksızın bir şeyi başarma, birlikte olma ve küçük kas kontrolünü sağlama becerilerinin gelişimiyle birlikte özgüven de gelişmektedir. Ayrıca, bu yaş grubunda öğrenmeye karşı oldukça istekli davranmakta, çevresindeki insanlar ve onların birbirleriyle olan ilişkileri hakkında sorular sormakta ve sorulara verilen yanıtları ilgiyle dinlemektedir. Çevresinde başkalarının olduğunu farkına varmakta ve yetişkinin davranışlarını model almaktadır (Oktay 2000, Aral vd. 2001c, Palut 2005, Jackman 2011). Benzer şekilde dört yaş çocuğu akran grupları içerisinde sırasını beklemekte,

oyuncaklarını paylaşmakta, karşılıklı diyaloglar kurmakta, yıkıcı olmayan etkileşimlerle anlaşmazlıkları çözmeye çalışmakta ve karşısındaki kişiyi anlamaya başlamaktadır. Buna karşın, sık sık arkadaş değiştirebilmekte ve yeni arkadaşlarını kabullenmekte zorluk çekebilmektedir. İki-beş yaş döneminde çocuklar duygularını düzenlemeyi, duygularını belli bir oranda kontrol etmeyi, yetişkinden bağımsız olmayı ve öz-düzenleme becerilerini kullanmayı öğrenmektedir. Buna karşın, ani ve yüksek seslen, yalnızlıktan, karanlıktan, hayali kahramanlardan ve gök gürültüsünden korkmaya başladığı görülmektedir. Üç-dört yaş çocuklarının “müzikle birlikte dans edip şarkı söyleme”, “oyun sırasında başka çocuklarla konuşma” ve “kendisine sunulan alanda oynama” gibi sosyal becerilerde başarılı oldukları, “yetişkini selamlama”, “izin isteme”, “teşekkür etme” gibi becerilerde ise daha az başarılı oldukları belirtilmektedir (Çağdaş 2002, Campbell 2006, Şahin ve Baç-Karaaslan 2006, Durmuşoğlu-Saltalı 2009).

5-6 Yaşta Sosyal Beceriler

Beş yaş çocuğu becerikli, sözünde duran ve sorumluluk alabilen bir yapıdadır. Yeni yetenekleri hakkında karar verebilecek ve sorulduğunda yanıtlayacak düzeye ulaşmış durumdadır. Bunun yanı sıra, kendi kişisel bakım ve temizliğinden sorumlu olmaya ve özgüven duymaya başlamaktadır. Beş yaş çocuğu herhangi bir becerinin kazanılması konusunda daha sabırlı olmaya başlamakta, duygularını kontrol etmeyi başarmakta ve başladığı işi bitirmeyi sevmektedir. Yetişkinlerle ilişkilerinde daha başarılı ve mutlu olan beş yaş çocuğu kuralları anlamakta ve uygulamakta daha iyidir. Benzer şekilde, başkalarının haklarına ve eşyalarına saygı duymakta, isteklerini kontrol etmeye başlamakta, çok sayıda çocuk ile ilişki kurmakta ve çevreye uyum sağlamaktadır. Aynı zamanda toplumsallaşmaya yönelik davranışlar sergilemekte ve bir şeyler ortaya koymaktan hoşlanmaktadır (Oktay 2000, Yavuzer 2005, Orçan 2011, Essa 2014).

Dört-beş yaşında çocuk kuralları öğrenmeye ve uygulamaya başlamakta iken, beş-altı yaş çocuğu başkalarının farkında olmakta, yetişkinlerle ve akranlarıyla birlikte olmaktan hoşlanmakta, kurallı oyunlara yönelmekte, oyunlar oluşturup kurallar koyabilmektedir. Daha önce etrafında her oyuncağa saldıran ve “başkasının oyuncağı” kavramını algılamayan çocuk, bu evrede paralel oynamaya, işbirliğine dayalı oyun anlayışı

geliştirmeye başlamaktadır. Bu süreçte, arkadaşlarının duygularını paylaşmaya ve liderlik rolünü üstlenmeye başlamakta, espri yapmaktan hoşlanmakta ve kendisine söylenen olumlu ya da olumsuz düşüncelerden etkilenmektedir. Konuşan yetişkini dikkatle gözlemekte ve onun toplumsal davranışlarını örnek almaktadır (Cüceloğlu 2000, Oktay 2000, Kandır 2003, Vural 2004, Dowling 2005, Bakırcıoğlu 2007, Durmuşoğlu-Saltalı 2009). Benzer şekilde, altı yaş çocuğu oyunun kurallarına uymakta ve onları başkalarına anlatmaktadır. Dışa dönük bir yapıda olan altı yaş çocuğu düşüncelerini rahatlıkla ifade etmekte ve aile içi kuralları dikkatle incelemektedir. Bu dönem çocuğu atılgan, coşkulu, amaca yönelik davranışlar sergileyen bir yapıya ve bağımsız bir ruha sahiptir. Buna karşın, iki ve dört yaşında görülen uyum sorunlarının ve olumsuz davranışların altı yaşında yeniden yaşanması söz konusudur. Beş-altı yaş çocuklarının “farklı duygu durumlarını anlama ve anlatma”, “amaç belirleyerek yapı-inşa oyunları oynama” ve “oyunu devam ettirme” gibi becerilerde oldukça başarılı olduğu, “rol alarak veya kukla kullanarak hikâyeyi canlandırma” ve “duygusal olarak zor durumda olan arkadaşlarını rahatlatmaya çalışma” gibi becerilerde ise daha az başarılı olduğu belirtilmektedir (Oğuzkan ve Oral 1992, Yavuzer 2003, Şahin ve Baç-Karaaslan 2006, Gülay ve Akman 2009, Gülay-Ogelman 2012).

2.2.1 Sosyal becerilerin tanımı ve önemi

Sosyal beceri kavramının bilinmesi ve sosyal becerinin öneminin fark edilmesi, sosyal becerilerin geliştirilmesi ve desteklenmesi sürecinde önem taşımaktadır. Sosyal beceriler bazen sosyal yeterlilik ile aynı anlamda kullanılmaktadır. Ancak, sosyal yeterlilik belirli durumlardaki bireysel performansın genel niteliği hakkındaki sosyal yargıyı, bir diğer anlatımla bireyin belirli sosyal görevler üzerindeki performansının niteliğini ifade etmektedir. Sosyal beceriler ise davranışsal açıdan, toplum tarafından nitelikli olarak kabul edilen davranışları temel alan tanımlanabilir becerileri açıklamakta iken, eğitimsel açıdan sosyal yeterliliğin en çok şekillendirilebilen unsuru olarak ele alınmaktadır. Bu nedenle, bireyin sosyal açıdan yeterli olarak değerlendirilebilmesi için belirli sosyal görevler üzerinde yeterli performans gösterebilmesi gerekmektedir. Sosyal yeterliliğin belirlenmesi için ise iletişim becerileri, fiziksel kapasite ve fiziksel görünüm gibi birçok özelliğin ve davranışın dikkate alınması gerekmektedir (McFall 1982, Hops

1983, Elliott ve Busse 1991, Elliot ve Gresham 1993, Hupp vd. 2009). Buna göre, sosyal yeterlilik, farklı davranışsal, bilişsel ve duygusal içerikteki yeterliliklerin sonucu olarak ortaya çıkmakta ve bireyin görevlerini yerine getirme sürecinde başkaları tarafından kabul edildiği belirlenen davranışları sergileme yeteneğine sahip olmasını ifade etmektedir (Dowd ve Tierney 2005).

Westwood'a (2003) göre, sosyal yeterlilik için gerekli olan belirli davranışlar şunlardır:

- **Göz teması:** Kısa bir süreliğine de olsa dinlediği ve konuştuğu kişi ile göz temasını sürdürmeyi kapsamaktadır.
- **Yüz ifadesi:** Gülümseme ve ilgi gösterme davranışlarını içermektedir.
- **Sosyal mesafe:** Başkalarına karşı nerede duracağını ve ne zaman fiziksel teması gösterebileceğini bilmeyi açıklamaktadır.
- **Sesin özelliği:** Sesin şiddetini, perdesini, konuşmanın hızını, netliğini ve içeriğini ayarlamayı ifade etmektedir.
- **Selamlaşma:** Konuşmayı başlatma veya selamlayana karşılık verme, başka çocukları aktiviteye katılmaya davet etme davranışlarını içermektedir.
- **Diyalog kurma:** Yaşına uygun konuşma becerilerine sahip olma, duygularını ifade etme, soru sorma, dinleme, ilgili olma, sorulan sorulara yanıt verme becerilerini kapsamaktadır.
- **Başkalarıyla çalışma ve birlikte oyun oynama:** Kurallara uyma, paylaşma, uzlaşma, yardım etme, sırasını bekleme, başkalarına iltifat etme, teşekkür etme, özür dileme gibi becerileri içermektedir.
- **Dikkat etme ve/veya yardım isteme:** Dikkati yoğunlaştırma ve yardım isteme için uygun yolları kullanmayı ifade etmektedir.
- **Anlaşmazlıklarla baş etme:** Saldırganlığını kontrol etme, kendisine ve başkalarına yönelik öfkesini kontrol etme, eleştirileri kabul etme, eğlenceli olma becerilerini açıklamaktadır.
- **Düzenli ve temiz olma** becerisini içermektedir.

Kostelnik vd. (2014)'ne göre, sosyal yeterlilik birbirinden farklı bir dizi unsuru içermektedir. Bunlar:

- **Kişilerarası beceriler:** Arkadaşça ilişkiler kurma, düşüncelerini ve ihtiyaçlarını paylaşma, işbirliği yapma, yardım etme, sosyal durumları anlama, anlaşmazlıkları barış yoluyla çözme, kendi fikrini savunma ve gerektiğinde başkalarının fikrini kabul etme becerilerini açıklamaktadır.
- **Öz düzenleme:** Kendini kontrol etme, akran baskısıyla baş etme, prososyal davranışlar sergileme, değişikliklere uyum sağlama gibi becerilere sahip olmayı ifade etmektedir.
- **Planlama ve organize etme-karar verme:** Seçim yapma, problem çözme, plan yapma, sosyal amaçlara ulaşmak için çaba sarf etme becerilerini sergilemeyi ifade etmektedir.
- **Kültürel yeterlilik:** Farklı ırksal, kültürel ve etnik kökenden gelen kişilere karşı saygılı olma, onlara destek olma ve onlarla etkili iletişim kurma, sosyal adaleti sağlamak için bir şeyler yapma, haksız muamelelerin farkında olma becerilerinden oluşmaktadır.
- **Duygusal zeka:** Kendisinin ve başkalarının duygularını tanıma, empati kurma, duygusal destek sağlama, duyguları tanımlama ve olumlu duygulara sahip olma, öfkeyi kontrol etme, üzüntü ve stresle baş etme gibi becerileri içermektedir.
- **Sosyal değerler:** Bakım, yardım, eşitlik, sosyal adalet, dürüstlük, sağlıklı yaşam tarzı ve esneklik olarak açıklanmaktadır.
- **Olumlu öz kimlik:** Öz farkındalık, yeterlilik algısı, kişisel güç, kişisel değerler ve amaçlar, geleceğe ilişkin olumlu bakış açısı gibi özellikleri kapsamaktadır.

Sosyal yeterliliği düşük olan çocuklar, akranları tarafından kabul edilmekte zorluk yaşamakta, reddedilme olasılıklarıyla karşı karşıya kalmakta, çevresiyle sağlıklı iletişim kuramamakta, sosyalleşmeye ve sosyal becerilerini geliştirmeye yönelik olanaklardan uzak kalmaktadır (Ladd 1999). Benzer şekilde, kendini değersiz hissetmeye başlamakta ve akademik zorluklarla karşı karşıya kalmaktadır (Crockenberg vd. 1996). Öte yandan, sosyal açıdan yeterli olan çocuklar, başkalarıyla etkileşimini olumlu yönde etkileyecek özelliklere ve niteliklere sahip olmaktadır (Fabes vd. 2006). Bu doğrultuda sosyal

yeterliliği yüksek olan çocuklar daha popüler, daha başarılı ve daha mutlu bireyler olarak hayata atılmaktadır (Pellegrini ve Glickman 1990).

McCelland ve Katz (2001) ise sosyal olarak yeterli olan çocuklarda gözlenen davranışları üç kategori altında sınıflandırmıştır. Bunlar:

Kişisel Nitelikler	➤ Genellikle olumlu ruh halindedir. ➤ Yetişkinlere aşırı derecede bağlı değildir. ➤ Etkinliklere genellikle istekli olarak katılmaktadır. ➤ Reddedilmeyle genellikle uygun bir şekilde baş etmektedir. ➤ Başkalarına karşı empati kurma becerisi sergilemektedir. ➤ Bir ya da iki arkadaşıyla olumlu iletişim kurmakta, onunla ilgilenmekte ve gelmediği zaman onu özlemektedir. ➤ Mizahi davranışlar sergilemektedir. ➤ Uzun süreli yalnız kalmamaktadır.
Sosyal Beceriler	➤ Başkalarına karşı olumlu yaklaşmaktadır. ➤ İsteklerini ve tercihlerini net bir şekilde açıklamakta, davranışının ve durumun nedenini ifade etmektedir. ➤ Kendi doğrularını ve isteklerini uygun bir şekilde savunmaktadır. ➤ Hayal kırıklıklarını ve öfkesini başkasına zarar vermeden ve anlaşmazlık yaratmadan etkili bir şekilde ifade etmektedir. ➤ Oyunda ve çalışmada devam etmekte olan bir gruba katılmaktadır. ➤ Devam eden faaliyetlerle ilgili tartışmalara katılmaktadır. ➤ Adil bir şekilde zorlanmadan sırasını beklemektedir. ➤ Başkalarına karşı ilgili davranmakta, başkalarının fikrine önem vermekte ve gerektiğinde kendi fikrini değiştirmektedir. ➤ Başkalarıyla uygun bir şekilde görüşmekte ve uzlaşmaktadır. ➤ Gereksiz yere dikkatini dağıtmamaktadır. ➤ Kendinden farklı etnik gruptaki yetişkinleri ve akranlarını kabul etmekte ve onları sevmektedir. ➤ Başka çocuklarla gülümseme, kafa sallama gibi yollarla sözsüz iletişim kurmaktadır.
Akran İlişkileri	➤ Genellikle başkaları tarafından ihmal edilen ve reddedilen değil, aksine kabul edilen kişi konumundadır. ➤ Diğer çocuklar tarafından oyuna, çalışmaya veya arkadaşlık ilişkilerine davet edilmektedir. ➤ Başka çocuklar tarafından birlikte oynanmak ve çalışılmak istenen kişi olmaktadır.

Bu durum, sosyal yeterliliğin farklı içerikteki bir takım özellikleri içerdiğini ve kişisel niteliklere ve kişilerarası iletişime bağlı olarak şekillendiğini göstermektedir. Bu noktada, sosyal becerilerin sosyal yeterliliğin önemli bir bileşeni olduğu ve sosyal

yeterliliği etkilediği görülmektedir. Bu nedenle, sosyal yeterliliğin gerçekleşmesi için sosyal becerilerin gerekli olduğu ortaya çıkmaktadır.

Sosyal beceriler en genel ifadeyle, bireyin başkalarıyla etkili iletişim kurmasını sağlayan ve kabul edilmeyen tepkilerden kaçınmasına fırsat veren sosyal açıdan kabul edilebilir olan öğrenilmiş davranışlar olarak tanımlanmaktadır (Gresham ve Elliot 1990). Bir bakıma, kişilerarası ilişkilerin çevrenin onaylayacağı şekilde kurulmasında ve sürdürülmesinde kullanılan öğrenilmiş davranışlardır (Kelly 1982). Bir diğer anlatımla, bireyin kendisine ve başkalarına faydalı olabilecek davranışlarda bulunmasını ve davranışlarının toplum tarafından kabul görmesini sağlayan becerilerdir (Dowrick 1986). Başka bir açıdan ise, sosyal görevlerin başarıyla yerine getirilmesinde gerekli olan belirli davranışlardır (McFall 1982). Buna göre, sosyal beceriler bireyin başkaları tarafından yeterli veya yetersiz olduğunun düşünülmesine yol açan, belirli durumlarda sergilediği davranışlar olarak açıklanmaktadır (Gresham vd. 2010).

Sosyal becerilerle ilgili birçok tanıma rastlanmaktadır. Bu tanımların bazılarında, sosyal becerilerin ‘kişilerarası iletişimi olumlu yönde etkileyen beceriler’ olduğu, bazılarında ‘bireyi sosyal yaşamda başarıya götüren beceriler’ olduğu, bazılarında ise ‘bireyin sosyal çevresindeki kişiler tarafından kabul edilebilirliğini sağlayan beceriler’ olduğu belirtilmektedir. Gresham’a (1986) göre, literatürde yer alan sosyal beceri tanımları genel olarak üç kategori altında toplanmaktadır. Bunlar şöyledir:

- **Akran kabulü tanımı:** Sosyal becerilere sahip olan çocukların, akranları tarafından kabul edilen veya okuldaki/sosyal ortamlardaki akranları arasında popüler olan çocuklar olduğunu açıklamaktadır.
- **Davranışsal tanım:** Sosyal becerilere sahip olan çocukların belirli durumlar karşısında olumsuz tepki alma olasılığı en az ve olumlu tepki alma olasılığı en fazla olan davranışlar sergilediğini ifade etmektedir.
- **Sosyal geçerlik tanımı:** Sosyal becerilere sahip olan çocukların, belirli durumlar karşısında öğretmen ve ebeveyn gibi farklı kaynaklar tarafından kabul edilen ve önemli sosyal getiriler elde etmeyi sağlayan davranışlar sergilediğini belirtmektedir.

Sosyal becerilerin, bireyin başkalarıyla olan etkileşiminde kullandığı bir grup davranış olduğu dikkat çekmektedir. Bu beceriler sosyal çevre veya kültür tarafından oluşturulan toplumsal kurallarla ilişkilidir. Sosyal beceriler, “bir gruba katılma” gibi kompleks becerileri olduğu kadar, “göz kontağı kurma” gibi basit becerileri de içermektedir (Sacks 2006). Bu bakımdan sıra beklemeyi öğrenme, anlaşmazlıklarla baş etmeyi deneme gibi sosyal beceri davranışları, başkalarının sözünü kesmeden konuşma, dinlemeye istekli olma, kendi görüşünü açıklama gibi sosyal iletişim becerileri ile bağlantılı olmaktadır (Lindon 2011). Sosyal becerilerin kavramsallaştırılmasında ise, bireyin önemli bir sosyal görevi yerine getirme sürecinde gruba dâhil olma, konuşmayı başlatma, arkadaş edinme veya arkadaşlarla birlikte oyun oynama gibi bir takım davranışlarının dikkate alınması gerekmektedir (Elliott vd. 2008).

Öte yandan, sosyal beceriler, sosyal etkileşim sürecinde diğer insanların tepkilerini ve algılarını etkileyecek sözlü ve sözsüz tepkileri içermektedir. Bireyin farklı sosyal durumların taleplerine göre göz kontağı, yüz ifadesi, duruş, sosyal mesafe, jest ve mimik gibi sözsüz tepkilerin düzeyini ve niteliğini ayarlaması önemlidir. Benzer şekilde, ses tonu, şiddeti, hızı, konuşma netliği kişinin başkaları üzerindeki etkisini ve başkalarının kişiye yönelik tepkilerini önemli ölçüde etkilemektedir. Bu temel sosyal becerilerin yönü ise, sosyal etkileşimin başarısını belirlemektedir. Bireyin belirli sosyal görevlerin üstesinden gelmesi için bu temel becerileri uygun stratejiler ile birleştirebilmesi gerekmektedir. Örneğin; konuşmayı başlatabilme, konuşmayı başlatmak için uygun zamanı ve konuyu seçme gibi birçok karmaşık becerilerle birlikte, birçok temel sosyal becerilerin de kullanılması gereklidir. Bireyin yardım isteme, yardım etme, ‘hayır’ diyebilme, bilgi isteme, katılım gösterme ve davet etme gibi üstesinden gelmesi gereken birçok sosyal görevleri vardır. Bu bakımdan sosyal becerilerin kişiye ve ortama göre değişen karmaşık bir yapıya sahip olduğu belirtilmektedir (Segrin ve Giverts 2003, Spence 2003).

Michelson vd. (1983) sosyal becerileri, yedi temel varsayıma dayandırarak kavramsallaştırmıştır. Bunlar:

1. Sosyal beceriler gözlem, model alma, tekrar etme ve geribildirim gibi süreçleri içeren öğrenme yoluyla kazanılmaktadır.

2. Sözel ve sözel olmayan bir takım davranışları içermektedir.
3. Etkili ve uygun eğitimleri ve geribildirimleri gerekli kılmaktadır.
4. Sosyal desteği mümkün olan en üst düzeye çıkarmaktadır.
5. Çevreyle etkileşim halindedir.
6. Yaş, cinsiyet ve sosyal konum gibi çevresel etmenlerden etkilenmektedir.
7. Sosyal performanstaki eksiklikler ve fazlalıklar belirlenebilir ve müdahale süreciyle ele alınabilir.

Toplu yaşam sürecinde birey hem çevresindeki kişilerle iletişim halinde olmaya, hem de onaylanmaya gereksinim duymaktadır. Bu gereksinimlerinin karşılanmasında, etkili iletişim kurma ve toplumca onaylanabilir davranışlar sergileme becerilerine sahip olma düzeyi önemlidir. Doğumla birlikte sosyalleşme sürecine giren bireyin, yaşamının her aşamasında sosyal ilişkiler kurma ve başka sosyal ilişkilere katılma eğiliminin kaçınılmaz olduğu düşünüldüğünde, iletişim ağı içerisinde bireyin kendini yeterli hissetmesi ve karşılaştığı olumsuz durumların üstesinden gelebilme gücüne sahip olması gerekli olmaktadır. Bu noktada, bireyin yaşamında kolaylaştırıcı ve ilişkilerinde güçlendirici role sahip olan sosyal becerilere ihtiyaç duyulmaktadır.

Sosyal beceriler, çocuğun başkalarıyla olumlu sosyal ilişkiler kurabilmesine ve kurduğu ilişkileri sürdürebilmesine izin veren becerilerdir. Bu nedenle, sosyal becerilerin eksikliğinde çocuğun sosyal ilişkilerinin beraberinde kişilik yapısının da zarar görmesi kaçınılmaz olmaktadır (Stanley 2009). Nitekim sosyal becerilerden yoksun olan çocuklar arkadaşları tarafından reddedilen çocuklar olmaktadır. Reddedilen ve dışlanan çocuklar yalnız oyun oynamakta veya akranlarıyla sınırlı etkileşim kurmaktadır. Başkalarıyla iletişim halinde olmamasından kaynaklı olarak da yaşantı sonucunda sosyal etkileşim becerilerini geliştirme ve yaşına uygun sosyal becerileri öğrenme olanağından mahrum olmaktadır. Öte yandan, sürekli dışlanan ve reddedilen çocuklar zayıf kişilerarası ilişkilere ve benlik saygısına sahip olmaya başlamakta, bağlanma güçlüğü yaşamakta ve sosyal izolâsyona maruz kalmaktadır (Coie 1990, Knight ve Hughes 1995, Lawhon ve Lawhon 2000, Darwish vd. 2001). Buna paralel bir şekilde, arkadaşı olmayan çocuklarda yaşanan içsel ve dışsal davranış problemleri artmaktadır. Neticede akran reddine ve sosyal izolâsyona maruz kalan çocuklarda yalnızlık hissi,

güvensizlik duygusu ve öfkesel tepkiler hakim olmaya başlamaktadır. Bu nedenle, akranlarıyla iletişim kurmakta zorlanan ve sosyal etkileşim gücünü yaşayan çocuklar sosyal-duygusal gelişim açısından risk teşkil etmekte ve düşük akademik performans sergilemektedir (Parker ve Asher 1987, Boivin vd. 1995, Engle vd. 2011).

Çocuğun sosyal kabulünün sağlanmasına ve çevresiyle etkileşiminin oluşturulmasına katkı getiren sosyal beceriler aynı zamanda bireyin okul yaşantısında başarılı olmasına ve akademik açıdan iyi olmasına yardımcı olmaktadır. Sosyal beceri yönünden iyi olan çocukların okul olgunlukları, konuşma-dinleme becerileri ve akademik motivasyonları daha iyi olmaktadır. Nitekim gerekli iletişim becerilerine sahip, arkadaş canlısı, duyarlı ve işbirlikçi olan çocukların arkadaş edinme olasılığı daha yüksek olmakta ve bu doğrultuda akademik kazanımları artmaktadır. Buna karşın, sosyal becerilerde yetersizliği olan çocuklarda okul başarısızlığı, saldırganlık, suça eğilim, asosyal kişilik özellikleri, kısa veya uzun süreli davranış problemleri daha fazla görülmektedir (Agostin ve Bain 1997, Lawhon ve Lawhon 2000, Akman vd. 2004, Gagnon ve Nagle 2004, Yang vd. 2006, Stanley 2009, Tunçeli 2012).

Başka bir açıdan ise sosyal beceriler bireyin ilgilendiği şeylere daha çabuk ulaşmasında, fırsatları değerlendirmesinde ve duygusal olarak çevreye uyum sağlamasında yol gösterici olmaktadır (Whirter ve Voltan-Acar 1998). Bu noktada sosyal beceriler, bireyin toplumsal yaşamda kabul görmesini kolaylaştırıcı ve çevreye uyum sağlamasını teşvik edici rol oynamaktadır. Buna paralel bir şekilde, bireyin ruh sağlığının diğer insanlarla sağlıklı ilişkiler kurmasına bağlı olmasından dolayı, sosyal beceriler bireyin ruh sağlığının korunmasında da önemli olmaktadır. Zira, sosyal becerileri yetersiz olan bireylerin yakın ilişkilerindeki memnuniyetleri düşük ve depresyon, yalnızlık, sosyal kaygı gibi klinik problemleri daha fazla olmaktadır (Jones vd. 1982, Leary ve Kowalski 1995, Flora ve Segrin 1999, Segrin 2000, Ceylan 2009). Nitekim sürekli sosyal beceri yetersizliği olan çocuklar yaşamlarında kısa dönemli ve uzun dönemli olumsuz sonuçlarla karşılaşmakta ve bu olumsuz sonuçlar yaşamın ilerleyen dönemlerinde karşılaşılacak ciddi problemlerin habercisi olmaktadır. Bu noktalardan hareketle, sosyal becerilerin bireyin akranları tarafından kabul edilmesine, akademik yeterliliğinin arttırılmasına, olumlu kendilik algısının veya benlik saygısının geliştirilmesine ve

patolojik sorunlarının önlenmesine katkı sağlayan beceriler olduğu belirtilmektedir (Gresham ve Elliott 1987, Elliott vd. 1989).

2.2.2 Sosyal becerilerin sınıflandırılması

Sosyal becerileri ele alan teorik ve uygulamalı çalışmalar ışığında sosyal becerilere yönelik çeşitli sınıflamalar yapılmıştır.

Stephen (1992) sosyal becerileri temel olarak dört kategori altında incelemektedir:

- **Çevresel davranışlar:** Çevreyi koruma, beslenme zamanlarında gerekli davranışları yerine getirme, çevreyi temiz tutma, acil durumların üstesinden gelme.
- **Kişilerarası davranışlar:** Otoriteyi kabul etme, anlaşmazlıklarla baş etme, dikkatini toplama, başkalarıyla tanışma, başkalarına yardım etme, konuşmalara katılma, kendi başına oyun kurma, başkalarına karşı olumlu tutum geliştirme, oyuna dâhil olma.
- **Kendisiyle ilgili davranışlar:** Sonuçları kabul etme, ahlâka uygun davranışlar sergileme, duygularını açıklama, olumlu benlik algısına sahip olma, sorumluluk sahibi olma, kişisel bakım ve temizliğini yerine getirme.
- **Görevlerle ilgili davranışlar:** Soru sorma ve sorulan soruları yanıtlama, sınıf içerisinde tartışmalara katılma, yönergeleri takip etme, bağımsız olarak çalışma, görevlerini yerine getirme.

Calderalla ve Merrell (1997) de sosyal becerilere yönelik yapılmış çalışmalardan yola çıkarak sosyal becerilere yönelik ayrı bir sınıflandırma ileri sürmüştür. Bu sınıflandırmada, sosyal becerilerin beş boyut altında toplandığı belirtilmektedir:

- **Akran ilişkileriyle ilgili beceriler:** Takdir etme, gerekli olduğunda yardım isteme ve yardım etme, iltifat etme, arkadaş edinme, arkadaşlarının haklarını koruma, empati kurma, etkinliklerde lider rolünü üstlenme, akranlarla konuşma ve tartışmalara katılma gibi akran ilişkilerini olumlu yönde geliştiren becerilerdir.

- **Kendini kontrol etme becerileri:** Öfkeyi kontrol etme, kurallara uyma, bağımsız davranma, eleştirileri hoşgörüle karşılama, başkalarıyla uzlaşma, işbirliği içerisinde çalışma gibi kontrol etmeyi sağlayan becerilerdir.
- **Akademik beceriler:** Bağımsız çalışma, verilen görevleri yerine getirme, boş zamanlarını uygun bir şekilde kullanma, öğretmenin yönerge ve yönlendirmelerini dinleme, okula uyum sağlama gibi becerilerdir.
- **Uyum becerileri:** Kurallara uyma, yönergeleri yerine getirme, oyuncağını veya eşyasını paylaşma, sorumluluklarını yerine getirme gibi bireyin çevreye uyumunu kolaylaştıran becerilerdir.
- **Atılganlık becerileri:** İletişimi başlatma, duygularını ifade etme, kendini tanıtmaya, arkadaşlarını oyuna davet etme, yeni insanlarla tanışma, kendine güvenme, devam etmekte olan etkinliğe uygun bir şekilde katılma gibi girişimde bulunmayı gerektiren becerilerdir.

Akkök (2006) ise sosyal becerileri altı ana başlık altında sınıflandırmıştır:

- **İlişkiyi başlatma ve sürdürme becerileri:** Dinleme, konuşmayı başlatma ve sürdürme, soru sorma, teşekkür etme, kendini ve başkalarını tanıtmaya, iltifat etme, yardım isteme, bir gruba katılma, yönerge verme, yönergeleri yerine getirme, özür dileme ve ikna etme becerilerini içermektedir.
- **Grupla bir işi yürütme becerileri:** Grupta iş bölümüne uyma, grupta sorumluluğunu yerine getirme ve başkalarının görüşlerini anlamaya çalışma becerilerini içermektedir.
- **Duygulara yönelik beceriler:** Kendi duygularını anlama ve ifade etme, başkalarının duygularını anlama, karşı tarafın kızgınlığıyla başa çıkma, sevgiyi ve iyi duyguları ifade etme, korkuyla başa çıkma ve kendini ödüllendirme becerilerini içermektedir.
- **Saldırgan davranışlarla başa çıkmaya yönelik beceriler:** İzin isteme, paylaşma, başkalarına yardım etme, uzlaşma, kızgınlığı kontrol etme, hakkını koruma ve savunma, alay etmeyle başa çıkma ve kavgadan uzak durma becerilerini içermektedir.

- **Stres durumlarıyla başa çıkma becerileri:** Başarısız olunan bir durumla başa çıkma, grup baskısıyla başa çıkma, utanılan bir durumla başa çıkma ve yalnız bırakılma ile başa çıkma becerilerini içermektedir.
- **Plan yapma ve problem çözme becerileri:** Ne yapacağına karar verme, problemin nedenlerini araştırma, amaç oluşturma, bilgi toplama, karar verme ve bir işe yoğunlaşma becerilerini içermektedir.

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2012 yılında güncellenen okul öncesi eğitim programında sosyal-duygusal gelişim alanı kapsamında yer alan kazanım ve göstergeler çerçevesinde, çocuklara başkalarının duygularını açıklama, olumlu ve olumsuz duygularını uygun yollarla gösterme, kendisinin ve başkalarının haklarını koruma, bir işi veya görevi başarmak için kendini güdüleme, farklılıklara saygı gösterme, farklı kültürel özellikleri açıklama, sorumluluklarını yerine getirme, değişik ortamlardaki kurallara uyma, kendine güvenme, başkalarıyla sorunlarını çözme gibi davranışların kazandırılması gerektiği belirtilmektedir. Benzer şekilde, okul öncesi eğitimin temel ilkeleri arasında okul öncesi eğitimin çocuklara sevgi, saygı, işbirliği, sorumluluk, hoşgörü, yardımlaşma, dayanışma, paylaşma, iletişim kurma ve duyguları ifade etme gibi beceri ve davranışları kazandırması gerektiği yer almaktadır (Anonim 2012). Bu noktada, sosyal becerilerin erken dönemde kazandırılmasının önemine inanan eğitimcilerin okul öncesi dönem çocuklarında kazandırılması gereken sosyal becerilere ilişkin yaptığı sınıflandırmalar dikkat çekmektedir.

Gresham ve Elliott (1990) çalışmasında, okul dönem çocuklarında yer alan sosyal becerileri dört kategori altında incelemiştir:

- **İşbirliği:** Başkalarına yardım etme, eşyalarını veya oyuncağını arkadaşlarıyla paylaşma, kurallara ve yönergelere uyma gibi davranışları içermektedir.
- **Atılganlık:** Gerektiğinde başkalarından bilgi ve yardım isteme, akran baskısı ve zorbalık gibi davranışlarla baş etme ve kendini tanıtmaya gibi becerileri içermektedir.
- **Sorumluluk:** Başkalarının yaşadığı duruma karşı ilgi gösterme, yetişkinlerle iletişim kurma, eşyalarına sahip çıkma gibi becerileri ifade etmektedir.

- **Öz-kontrol:** Alay edilmeye uygun bir şekilde baş etme, yetişkinin düzeltmelerini kabul etme gibi anlaşmazlığın çıktığı durumlarda ve sıraya girme, iltifat etme gibi anlaşmazlığın olmadığı durumlarda ortaya çıkan davranışları içermektedir.

Merrell'e (1995, 1996) göre, okul öncesi dönem çocuklarındaki sosyal beceriler üç boyut altında incelenmektedir:

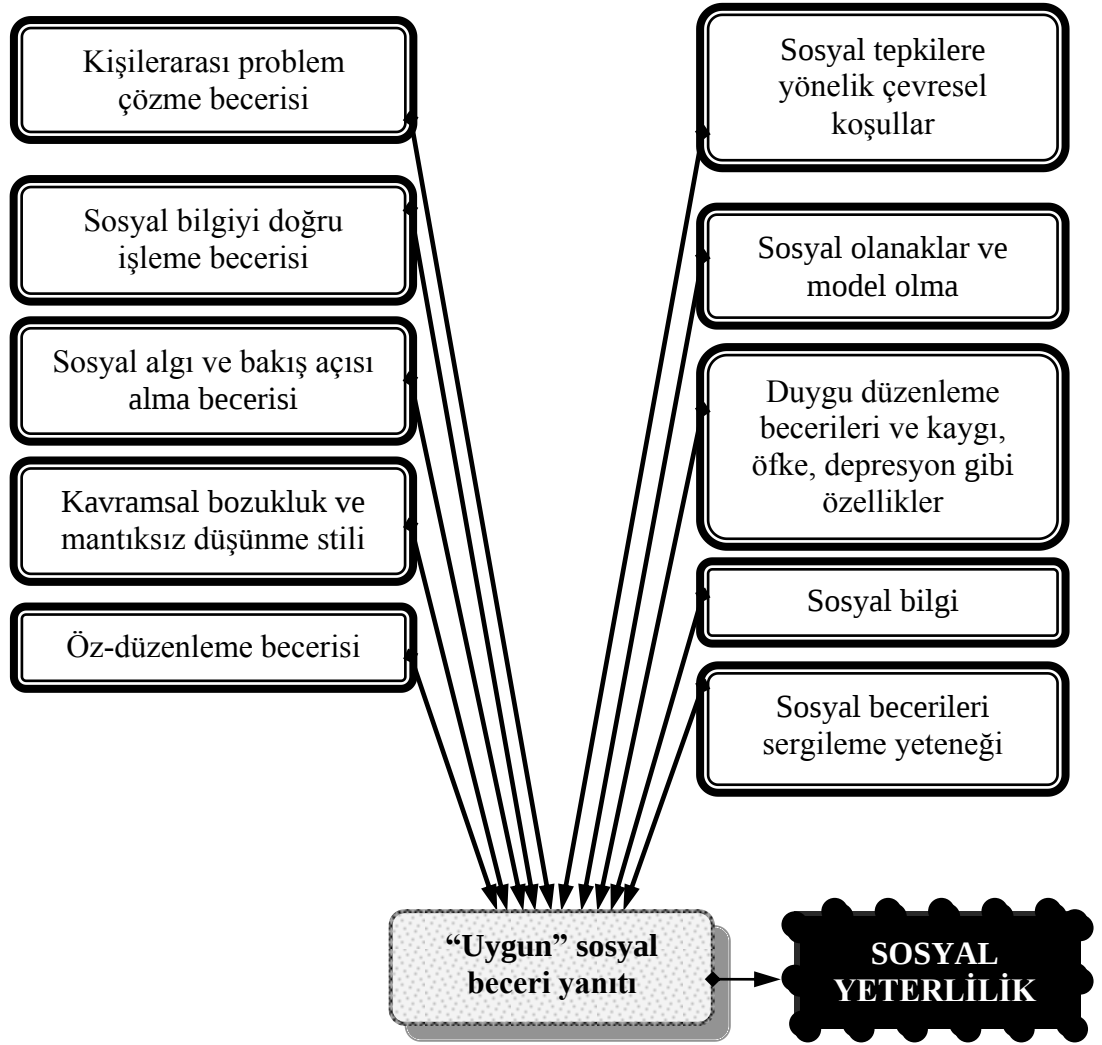
- **Sosyal işbirliği:** Eşyalarını veya oyuncasını paylaşma, kuralları takip etme, kendini kontrol etme, serbest zamanlarını kontrol edilebilir şekilde kullanma, hikâye okunduğu zaman oturma ve dinleme, istendiğinde dağınıklığı düzenleme, kurallara uyma, akranları ile uygun şekilde anlaşma, yetişkinler tarafından alınan kararları kabul etme, eleştirileri hoşgörüyle karşılama gibi becerileri içermektedir.
- **Sosyal etkileşim:** Başka çocukların davranışlarını anlamaya çalışma, başka çocukların doğrularını destekleme, akranları tarafından takdir edilebilecek becerilere ve özelliklere sahip olma, üzgün olan çocuklara yardım etme ve başka çocukları oyuna davet etme gibi becerileri kapsamaktadır.
- **Sosyal bağımsızlık:** Farklı oyun gruplarına katılma, problemle karşılaştığı durumlarda yardım istemeden önce kendi ürettiği çözüm yollarını deneme, iletişimi başlatma ve sürdürme, bağımsız davranma, farklı çocuklar tarafından oyuna davet edilme, farklı ortamlara kolaylıkla uyum sağlama gibi becerileri içermektedir.

Buna göre, okul öncesi dönem çocuklarında “kendini ifade etme”, başkalarıyla iletişim halinde olma”, “işbirliği içerisinde çalışma”, “bulunduğu ortamdaki kurallara uyma”, “kendisinin ve başkalarının haklarını savunma”, “arkadaş edinme”, “sorumluluklarını yerine getirme”, bağımsız davranma” ve “problem çözme” gibi birçok becerinin önemli olduğu söylenebilir.

2.2.3 Sosyal beceri yetersizlikleri

Sosyal beceri yetersizlikleri, kişilerarası iletişimin gelişmesini önlemekte ve kişinin sosyal ortam içerisinde çevresindeki kişilerle etkili iletişim kurmasına, sosyal ortamlara katılmasına engel olmaktadır. Daha da önemlisi, bireyin çevreyle anlamlı ilişki kurabilme yeteneğini köreltmekte ve böylelikle yaşam içerisinde gerilemesine ve sosyal izolasyona maruz kalmasına yol açmaktadır (Strain vd. 1984, Bellini 2008). Miller vd. (2011)'nin belirttiği gibi, sosyal beceri yetersizliği çeşitli şekillerde ortaya çıkmaktadır. Utay ve Utay (2005) çocukların sosyal davranışlar ve uygulamaları konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıklarında, hangi ortamlarda hangi davranışların uygun olduğunu bilmediğinde ve özgüven eksikliği durumunda sosyal beceri yetersizlikleri sergilediğini belirtmektedir. Bu görüşe benzer bir şekilde, Sacks (2006) sosyal becerilerin kişisel özelliklere bağlı olarak geliştiğini ve çevre tarafından şekillendirildiğini ifade etmektedir. Bu noktada, kaygılı çocukların sosyal durumlardan kaçındığı için yaşına uygun becerileri öğrenme olanaklarından mahrum olduğuna ve genellikle sosyal beceri yetersizliği sergilediğine değinilmektedir (Barrett vd. 2004). Bir diğer açıdan ise, sosyal davranışları öğrenemeyen çocukların uygun olmayan veya yeterli olmayan geribildirimlerle karşılaşmış olabileceği ileri sürülmektedir (Stephen 1992). Bu doğrultuda, çocuğa davranışı öğretmeye yönelik uygun ortamın sağlanmadığı, aileden yeterli desteğin ve eğitimin verilmediği ve çocuğun çekingen bir karaktere sahip olduğu durumlarda sosyal beceri yetersizliğinin olması kaçınılmaz olmaktadır (Stanley 2009).

Spence (2003), önemli davranışsal sosyal beceriler için sergileme yeteneğinin gerekli olduğunu, ancak sosyal görevlerdeki yeterliliğin yeterli olmadığını ve bireyin sosyal becerileri kullanma yeteneğine sahip olduğu halde, bilişsel, duygusal ve çevresel etkenlerden kaynaklı olarak bazı durumlarda sosyal açıdan uygun olmayan bir şekilde davranabildiğini savunmaktadır. Bu noktada Şekil 2.1'deki gibi birçok bilişsel, duygusal ve çevresel etkenin sosyal yeterliliği etkilediğini ve bu etkenler karşısında uygun sosyal beceri yanıtının verilmesi durumunda sosyal yeterliliğin oluştuğunu belirtmektedir.



Şekil 2.1 Sosyal yeterliliği etkileyen bilişsel, duygusal ve çevresel etkenler

Gresham (1988, 2001) ise sosyal beceri yetersizliklerini “*beceri yetersizliği*”, “*performans yetersizliği*”, “*kendini kontrol yetersizliği*” ve “*beceriye ortaya koymada yetersizlik*” olmak üzere dört boyutta sınıflandırmaktadır.

Beceri yetersizliği: Uygun etkileşim kurmak için gerekli olan sosyal becerilere sahip olmamayı açıklamaktadır. Diğer bir anlatımla, beceri yetersizliğine sahip çocuklar repertuarlarında etkili sosyal etkileşim veya akran kabulü için gerekli olan sosyal becerilere sahip değildir. Beceri yetersizliği, nasıl etkileşim kuracağını bilememekten veya başarılı etkileşim için gerekli davranışları birleştirememekten kaynaklanmaktadır.

Beceri yetersizliği doğrudan davranışsal gözlemlerle belirlenebilmekte ve model olma, koçluk yapma gibi yaklaşımlarla giderilebilmektedir (Gresham ve Elliot 1990, Gresham 2001, Filcheck vd. 2004).

Performans yetersizliği: Etkili sosyal etkileşim için gerekli sosyal becerilere sahip olmayı, ancak bu becerileri uygun düzeyde, uygun zamanda veya uygun ortamlarda sergilememeyi açıklamaktadır. Performans yetersizliği olan çocuklar, çevrenin bu davranışları desteklememesinden veya pekiştirmemesinden kaynaklı düşük düzeyde performans sergiliyor olabilmektedir. Sosyal beceri performans yetersizliğine müdahalede, doğrudan anlatım, model olma, davranışsal yaklaşım ve koçluk yapma, akran öğretimi, sosyal pekiştireç ve grup etkinlikleri gibi uygulamalar kullanılabilmektedir. Sosyal performans yetersizliğini gidermek için, “geçmiş etkileme” ve “sonuçları etkileme” şeklinde iki müdahale tekniğinden bahsedilmektedir (Gresham ve Elliot 1990, Gresham 2001, Elliott vd. 2008).

Kendini kontrol yetersizliği: Dürtüsel veya saldırgan sosyal davranışları önlemek için gerekli olan davranış kontrolünde yetersizliklerin olmasını ifade etmektedir. Kendini kontrol yetersizliği olan çocuklar, etkili sosyal becerilere sahip olsalar bile sosyal durumlara karşı gösterdiği dürtüsel tepkilerden dolayı etkili sosyal etkileşim kurmakta ve akran kabulünde zorluk yaşamaktadırlar. Örneğın, çocuğın oldukça kaygılı olması gerekli sosyal beceriyi öğrenmesini engellemekte ve akranları arasında bulunmaktan kaçınmasına yol açmaktadır. Kendini kontrol yetersizliği, öz değerlendirme, kendini ödüllendirme ve bireysel eğitim gibi bilişsel davranışsal terapi teknikleri kullanılarak iyileştirilebilmektedir. Kendini kontrol yetersizliğinden kaynaklanan sosyal beceri yetersizliklerinde, uygun olmayan davranışlar karşısında kendini kontrol eğitimi ve uygun davranışlar sergilendiğinde olumlu pekiştirme stratejileri sıklıkla kullanılmaktadır (Gresham 1988, Gresham ve Elliot 1990, Gresham 2001).

Beceriye ortaya koymada yetersizlik: Sosyal becerilere sahip olunduğu halde kontrol becerilerinin olmaması veya duygusal tepkilerinin yoğun olması nedeniyle, sosyal becerilerin sergilenmesinde güçlük yaşanmasını ifade etmektedir. Kendini kontrol yetersizliğinde bireyin yoğun duygularından kaynaklı olarak sosyal beceriyi

öğrenememesi söz konusuyken, burada öğrendiği sosyal becerileri yoğun duygularından kaynaklı olarak uygun zamanda ve uygun şekilde sergileyememesi söz konusudur. Örneğin, çocuğun iletişimi başlatma becerisi var olmakla birlikte, iletişimi sürdürme, konuşurken göz teması kurma, uygun ses tonuyla konuşma gibi becerileri gerçekleştirmesi mümkün olmamaktadır (Gresham 1988).

Benzer şekilde Liberman vd. (1989) de bireylerde sosyal beceri yetersizliğinin bir takım nedenlere bağlı olarak ortaya çıktığını savunmaktadır.

- Bireyin başkalarıyla nasıl etkili iletişim kuracağını öğrenmek için uygun rol modellerinin olmaması söz konusu olabilir. Sosyal becerilerin büyük bir kısmının rol modellerin gözlenmesini içeren doğal gözlemle öğrenilmesinden dolayı bireyde bunların eksikliğinin söz konusu olması, bireyin etkili sosyal becerileri öğrenmesini engellemektedir.
- Sosyal becerilerinin zayıflamasına yol açan sosyal kaygı, yalnızlık, alkol bağımlılığı ve şizofren gibi durumların yaşanması durumunda, birey çevresindeki diğer insanlardan rahatsızlık duymaya ve sosyal olarak içine kapanmaya başlayabilir. Bu durumlar bireyin sosyal becerilerinin körelmesine yol açmakta ve kısmen kullanmadığı için, kısmen de psikolojik semptomların etkisiyle sosyal davranışları sekteye uğratabilmektedir.
- Bireyin sosyal beceri davranışlarını sergilenmesine engel olan travmatik olaylar ve stres yaratan durumlar yaşaması da bir başka nedendir. Gelişmiş sosyal becerilere sahip olan bireyler, derin psikolojik hasarlara ve yaralara yol açan travmatik veya stresli olaylar yaşamaları durumunda çevresindeki insanlara karşı çekingen veya kaygılı davranışlar sergileyebilmektedir.
- Bir başka neden ise bireyin sosyal çevresinde pozitif sosyal desteği azaltan veya yok eden değişikliklerin olmasıdır. Hapse girme, evsiz kalma, işini kaybetme, anaokuluna başlama ve yeni bir yere taşınma gibi zorlayıcı çevresel değişiklikler bireyin sosyal becerilerinin zayıflamasına ve yetersiz hale gelmesine neden olabilmektedir.

Sosyal beceri yetersizliğinin tespit edilmesiyle birlikte, sosyal beceri yetersizliğinin giderilmesine yönelik çabalara ihtiyaç duyulmaktadır. Bu noktada etkili stratejilerin

kullanılmasının ve erken dönemde müdahale edilmesinin önemi büyüktür. Sosyal beceri yetersizliğinin giderilmesinde, öncelikli olarak izlenmesi gereken yol sosyal beceri yetersizliğinin kaynağının belirlenmesidir. Sosyal beceri yetersizliğinin uygun rol ve model olmamasından kaynaklanması durumunda, çocuğa doğru davranış örneklerini sunan ortamların oluşturulması veya bunları gözlemleyebileceği etkinliklerin düzenlenmesi gerekli olabilmektedir. Öte yandan, sosyal becerilerin öğrenilmesine veya sergilenmesine engel olacak türden kişisel özelliklere sahip olunmasından kaynaklanması durumunda, sorun teşkil eden davranışın veya becerinin ortadan kaldırılmasına yönelik yolların izlenmesi çözüm olarak görülebilmektedir. Bu noktada gerekli olan bilgilere ise kapsamlı ve sistemli bir değerlendirme ile ulaşılabilir.

2.2.4 Sosyal becerilerin değerlendirilmesi

Sosyal beceri yetersizlikleri olan çocuklara yönelik sosyal beceri eğitiminin düzenlenmesi, dikkatli bir planlama gerektirmektedir. Sosyal beceri eğitime başlamada ihtiyaç analizinin yapılması kullanışlı bir yoldur. İhtiyaç analizi aşamasında çocuğun yakın çevresinde olan öğretmen, ebeveyn ve akran gibi farklı potansiyeldeki kişilerin katılımının sağlanması önemlidir. Bu noktada temel amaç, henüz yeterli derecede gelişmemiş kişilerarası ve sosyal beceri alanlarını belirlemektir. Bu durum, sosyal beceri eğitim programının içeriğinin belirlenmesinde yol gösterici olacaktır (Cornish ve Ross 2004). Sosyal becerilerin oldukça karmaşık olması nedeniyle, bu becerilerin değerlendirilebilmesi farklı tekniklerin kullanılmasını gerektirmektedir. Bu değerlendirmelerin sonucunda, tanılama, sınıflama yapılmakta ve eğitim programları hazırlanmaktadır. Sosyal becerilerin değerlendirilmesinde “formal” ve “informal” tekniklerden yararlanılmaktadır. Formal değerlendirmelerde; standart ölçme araçları, informal değerlendirmelerde; davranış derecelendirme ölçekleri, davranış gözlemleri, sosyometri ve kendini değerlendirme teknikleri kullanılmaktadır (Kutlu ve Kaya 2005). Çoklu yöntem yaklaşımı, sosyal becerilerin gözlem, görüşme, derecelendirme ölçekleri gibi tekniklerle öğretmen, ebeveyn ve kişinin kendisi gibi farklı kaynaklar tarafından değerlendirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır (Elliott vd. 1989). Sosyal beceri eğitiminin öncesinde çocukların mevcut sosyal beceri düzeylerinin değerlendirilmesi desteklenmesi gereken alanların belirlenmesini sağlamakta iken, sosyal beceri

eğitiminin sonrasında yapılan değerlendirme yol alınan mesafeyi, dolayısıyla eğitimin etkililiğini ortaya koymaktadır. Sosyal becerilerin belirlenmesi sürecinde kullanılan değerlendirme teknikleri şöyle açıklanabilir:

Gözlem: Kendiliğinden ortaya çıkan davranışın veya sergilenen becerinin müdahale edilmeksizin gözlemci tarafından izlenmesini, davranışın veya becerinin kaynağının belli bir amaca yönelik olarak sistemli ve planlı bir şekilde incelenmesini içeren bilgi toplama sürecidir. Gözlem, çocukların becerileri ve davranışları hakkında bilgi edinilmesinde, davranışlarındaki değişikliklerin ortaya konmasında, çocuklardaki sorunların nasıl çözüleceğine yönelik fikir sahibi olunmasında, çocukların başkaları ile nasıl iletişim kurduğunun ve anlaşmazlıkları nasıl çözdüğünün belirlenmesinde ve desteklenmesi gereken alanların tespit edilmesinde etkili bir yöntemdir (Aral vd. 2001a, Hobart ve Frankel 2004). Sosyal becerilerin gözlem yoluyla belirlenmesinde, gözlenen davranışların uygun kodlama sistemi ile kaydedilmesi gerekmektedir. Bu noktada beş farklı kodlama türü ve kayıt işlemi kullanılmaktadır. Bunlardan “*olay kaydı*” gözlem süresince davranışın kaç kez sergilendiğini, “*süre kaydı*” davranışın devam etme süresinin kaydedilmesini, “*süreç kaydı*” davranışların gözlem zamanları içerisinde belirlenen periyotlarla kaydedilmesini, “*zaman örnekleme*” de davranışın belirlenen bir süre içerisinde sergilenme sıklığının kaydedilmesini, “*gecikme kaydı*” ise bir davranışın sonlanmasından diğer davranışın başlamasına kadar geçen sürenin kaydedilmesini içermektedir (Merrell 2001).

Doğrudan davranış gözleminde, zihinsel durumların değil, davranışların belirlenmesi söz konusudur ve çocuğun hedef davranışlarının gözlenmesi yanında sonuçlarının kaydedilmesi önemlidir. Ayrıca, doğrudan davranış gözleminde davranışın sıklığı, yoğunluğu ve süresi hakkında bilgi elde edilmekte iken, davranışın öncesine ve sonuçlarına ilişkin de fikir edinilmektedir. Gözlem doğal ve yapay ortamlarda yapılabilmekte ve çocuğun davranışlarının başka çocukların davranışları ile karşılaştırılmasına fırsat vermektedir. Doğal gözlemde, çocukların oyunda kullandığı yollar ve kiminle oynadıkları not edilerek arkadaşları tarafından ihmal edilen, reddedilen veya alay edilen çocuklar belirlenebilmektedir. Doğal gözlem daha çok çocukların akran grup etkileşimlerinin belirlenmesinde kullanılmakta ve mevcut

durumların nedenlerinin ortaya konmasında etkili olmaktadır (Westwood 2003, Boisjoli ve Matson 2009). Doğal gözlemin müdahale içermeme, özgül ve nesnel olma gibi avantajları olmasına karşın, önyargıya eğilimli olma ve yordama geçerliliğine sahip olmama gibi dezavantajları vardır. Bundan kaynaklı olarak, sosyal becerilere ilişkin değerlendirmelerde tek bir araç olarak kullanılmamalıdır. Öte yandan, belirli hedef davranışlar sadece belirli ortamlarda gözlenebilmekte ve bu nedenle sergilenme sıklığı az olan davranışların çoklu gözlemle değerlendirilmesi gerekli olmaktadır. Bu nedenle, çocuğun kapsamlı olarak değerlendirilmesinde, geniş tarama envanterlerinin ve sosyal beceri değerlendirme ölçeklerinin kullanılmasına ihtiyaç duyulmaktadır (Gresham 1981, Boisjoli ve Matson 2009).

Görüşme: Görüşme, sosyal-duygusal gelişimi değerlendirmek için kullanılan en eski ve en yaygın tekniklerden biridir. Görüşmeler yapılandırılmamış olabildiği gibi, tamamen yapılandırılmış da olabilmektedir. Görüşmelerde değerlendirme çocuğun doğrudan kendisiyle veya ebeveyniyle/öğretmeniyle yapılabilmektedir. Görüşme, problemli davranışların gerçekleştiği ortama ilişkin verilerin ve işlevsel bilgilerin elde edilmesini sağlayan tekniklerden biridir. Bu nedenle, sosyal-davranışsal problemlerin değerlendirilmesinde ve etkili müdahalelerin belirlenmesinde avantajlı bir yöntemdir. Görüşme içerik analizi yoluyla önemli bilgilerin ve farklı durumlara ilişkin özgül verilerin elde edilmesini sağlamaktadır. Bununla birlikte, görüşmenin esnekliği çocuklarla birlikte rol oynama olanağı sunmakta, böylece önemli sosyal davranışlarda bulunan çocuklara yönelik analog gözlemlerin yapılmasını kolaylaştırmaktadır. Ancak, görüşme sonuçlarının tutarlılığının belirlenmesinde sınırlılıkların olmasından ve görüşme sonuçlarının önyargıyı içerebilmesinden kaynaklı olarak, görüşmenin sosyal becerilerin değerlendirilmesinde ikincil bir teknik olarak kullanılması gerektiği önerilmektedir (Merrell 2001, McClelland ve Scalzo 2006).

Sosyometri: Birbirlerini yakından tanıyan bir grubun belirli bir ölçüte göre, birbirlerine ilişkin tercihlerini belirtmesinin istendiği ve tercihlere göre kabul edilen ve reddedilen çocukların tespit edildiği bir tekniktir. Eğer bir çocukla birlikte olmak veya onunla bir etkinliğe katılmak istendiği belirtilirse o çocuk “kabul edilen”, onunla birlikte olmak veya bir etkinliğe katılmak istenmediği belirtilirse o çocuk “reddedilen” olmaktadır.

Kabul edilenlerden ve reddedilenlerden oluşan bu işlem, sosyometrik tercihleri oluşturmaktadır. Örneğin; öğretmen çocuklarla görüşme yaparak yemek zamanındayken veya sınıfta etkinlikteyken kiminle eş olmak veya oynamak istediğini sormakta ve çocuktan gelen ismi kaydetmektedir. Ardından, eğer bu kişi okulda değilse sonrasında kimi seçersin diye sorarak yeni bir arkadaşının ismini belirtmesini istemekte ve çocuktan gelen ismi listeye eklemektedir. Bu doğrultuda sosyogram oluşturulmakta ve en popüler çocuk ile en çok reddedilen çocuk belirlenmektedir (Dökmen 1995, Westwood 2003). Sosyogram, öğretmene başka birinin bakış açısıyla sınıf ortamını değerlendirme olanağı sunmakta ve çocukların arkadaşlık ilişkilerinde meydana gelen değişiklikleri fark etmesini sağlamaktadır. Sosyometrik teknikler ve görüşme, sosyal becerilerin değerlendirilmesinde oldukça kullanışlı olabilir, ancak amaç doğrultusunda kapsamlı bir biçimde nasıl kullanılacağına ilişkin sınırlılıklara sahiptir (Merrell 2001, Cornish ve Ross 2004). Sosyometrik teknikler çok sık kullanıldığında çocukları reddetmeye yönlendirebilmektedir. Ayrıca, sosyometrik değerlendirmeler çocukta desteklenmesi gereken becerilerin neler olduğu hakkında yetişkine bilgi vermemekte ve sosyometri sonuçları sınıf popülasyonuna göre değişebilmektedir. Bu nedenle, sosyometrinin başka ölçme araçları ile birlikte kullanılması önerilmektedir (Kavale vd. 1988).

Derecelendirme ölçekleri: Bireyin belirli bir alandaki davranış özellikleri hakkında sıralanmış açıklayıcı ifadelerin, çocuğu iyi tanıyan ve çocuğun davranışlarını gözleme olanağı olan kişi tarafından işaretlenmesi esasına dayanmaktadır. Bireyin liderlik gösterme, bağımsız davranma, kendine güvenme gibi özelliklerinin ne derecede olduğunu saptamaya ve gözlem sonuçlarını sayısal olarak ifade etmeye yarayan değerlendirme aracıdır. Derecelendirme ölçekleri son yıllarda sıklıkla kullanılan ve sosyal beceri yetersizliklerinin belirlenmesinde etkili olan bir tekniktir. Doğal gözlemden daha az zaman almakta ve zaman içerisinde farklılaşan durumlara ilişkin verilerin toplanmasını sağlamaktadır. Derecelendirme ölçekleri, öğrenmeyle ilgili beceriler ve davranışlar dâhil olmak üzere birçok özelliğin belirlenmesinde kullanışlı olmaktadır. Bununla birlikte, becerilerin veya davranışların çok düzeyli olarak değerlendirilmesini ve sergilenme sıklığının belirlenmesini sağlamaktadır (Merrell 2001, Kutlu ve Kaya 2005, Wright 2010).

Derecelendirme ölçekleri, çocuğun beceri/davranış düzeyinin benzer cinsiyet ve yaş grubundaki çocuklardan oluşan normatif grupla karşılaştırılmasına olanak sunmaktadır. Sosyal becerilerin değerlendirilmesinde kullanılan ölçekler, çocukların hem uyumlu hem de uyumsuz sosyal becerilerinin belirlenmesini sağlamak ve böylece müdahale planı için faydalı bilgiler sunmaktadır. Kişinin kendi hakkını savunması gibi gün içerisinde görülme sıklığı az olan ve gözlemlenmesi zor olan davranışlar hakkında bilgi edinilmesini sağlamaktadır. Benzer şekilde, belirli zamanlarda sergilenen sosyal becerilerden ziyade, genel sosyal becerilerin değerlendirilmesinde kullanılmaktadır. Buna göre, derecelendirme ölçekleri okul, hastane gibi kaynak ve zaman sıkıntısı olan ortamlarda kullanılabilme, standardizasyona sahip olma ve kullanım için daha az eğitim gerektirme gibi avantajlara sahiptir. Öte yandan, davranış etkileyecek çevre değişkenlerinin incelenmesine fırsat vermemektedir. Bu nedenle, ölçülecek davranışın süreç içerisinde takip edilmesi gerekli görülmektedir (Boisjoli ve Matson 2009).

Kendi kendini değerlendirme: Çocukların sosyal becerilerini genel olarak değerlendirmek veya öğretimi yapılan bir sosyal beceriyi yerine getirip getirmediğini belirlemek amacıyla kullanılan bu teknikte, kişi kendi kendini değerlendirmekte ve kendini rapor etmektedir. Uygulanması, cevaplandırılması ve değerlendirilmesi kolay olduğu için yaygın olarak kullanılan bir tekniktir. Bu teknikte bireyin sosyal becerilerinin belirlenmesinde standart ölçme araçları kullanılmakta ve bu araçları bireyin kendisinin doldurması gerekmektedir. Kendi kendini değerlendirmede kullanılan derecelendirme ölçekleri veya kontrol listeleri, kişinin kendisinin bir davranış gerçekleştirip gerçekleştirmediğini ya da ne kadar gerçekleştirdiğini işaretlemesi esasına dayanmakta ve bireyin kendisine ait yargısına dayalı olarak bir değerlendirme yapmaktadır. Somut düşünme ve benmerkezci düşünce yapısı okul öncesi dönem çocuklarının kendileriyle ilgili objektif değerlendirme yapabilmelerini zorlaştıracığı için, bu dönem çocuklarında uygulanması mümkün olmamaktadır. Kendi kendini değerlendirme tekniğinin, sosyal beceri yetersizliklerinin belirlenmesinde tek başına kullanılması yeterli görülmemekte ve doğrudan gözlemlenmeye ek bilgi sağlama amacıyla kullanılması önerilmektedir (Merrell 2001, Bacanlı 2008, Gülay ve Akman 2009, Sola ve Gümüş 2012).

2.3 Sosyal Beceri Eğitimi

Okul öncesi dönemde sosyal becerileri geliştirmek amacıyla uygulanan müdahale programları uygun kişilerarası becerilerin ve sosyal açıdan kabul edilen davranışların geliştirilmesi yanında, saldırganlık ve anti-sosyal davranışlar gibi yıkıcı ve negatif davranışların önlenmesini de sağlamaktadır (Fabes vd. 2006). Nitekim okul öncesi dönem çocukları üzerinde yürütülen çalışmalarda, sosyal beceri eğitiminin akran kabulünü, kişilerarası becerileri, bağımsız çalışma becerilerini, dinleme-sözel ifade becerilerini, atılganlık ve işbirliği becerilerini, bakış açısı alma becerilerini, sosyal problem çözme becerilerini, duyguları anlama, kendini kontrol ve uyum becerilerini, akademik ve sosyal-duygusal becerileri, başkalarının duygu, düşünce ve davranışlarını anlama ve anlayışla karşılama becerilerini geliştirmek (De Haas-Warner 2001, Guglielmo ve Tryon 2001, Choi 2002, Avcıoğlu 2004, Kamaraj 2004, Han vd. 2005, Ekinci-Vural 2006, Lobo ve Winsler 2006, Patterson ve Bigler 2006, Walsh vd. 2006, Kurt 2007, Bierman vd. 2008, Dereli 2008, Okur 2008, Çimen 2009, Durualp ve Aral 2010, Esteban vd. 2010) ve yönetim problemlerini, içe dönük, çekingen, uyumsuz ve saldırgan davranışları, içsel ve dışsal davranış problemlerini ve sosyal olmayan davranışları (Görker 2001, Webster-Stratton vd. 2001, Han vd. 2005, Beelman ve Lösel 2006, Vahedi vd. 2007) önlemek amacıyla kullanıldığı görülmektedir. Sosyal beceri eğitiminde öncelikli olarak çocukların gereksinimlerinin belirlenmesi ve akabinde uygun yöntem ve yaklaşımın kullanımını içeren eğitim programlarının hazırlanması gerekli olmaktadır. Sosyal beceri eğitim programlarının ortak amacı sosyal becerilerin gelişimini desteklemek olmakla birlikte, sosyal beceri eğitim programlarında yer alan yöntem ve yaklaşımın kapsamına bağlı olarak etkinliklerin içeriği ve sistemi farklılaşabilmektedir.

2.3.1 Sosyal beceri eğitime yönelik yaklaşımlar

Sosyal beceri eğitim programlarında yer alan etkinlikler ve uygulamalar bir takım yaklaşımlara dayalı olarak hazırlanmakta ve yaklaşımın savunduğu yöntem ve tekniğin kullanımına dayalı olarak yürütülmektedir. Sosyal beceri eğitimi genel olarak,

davranışçı yaklaşım, bilişsel yaklaşım, sosyal öğrenme yaklaşımı ve bilişsel davranışçı yaklaşım ile ele alınmaktadır.

Davranışçı yaklaşım: Sosyal beceri eğitiminde model olma, prova yapma, geri bildirim ve pekiştireç verme gibi tekniklerin kullanımına yer vermektedir. Davranışçı yaklaşıma göre, sosyal becerilerin ve davranışların öğretilmesinde model olmanın önemli bir yeri vardır. Örneğin, oyun esnasında sıraya girmekte zorluk çeken çocuklar olduğunda, öğretmen oyuna katılabilir ve birinci sırada olmak için ısrar edebilir. Ardından, bu durumun oyun esnasında tartışma yaşanmasına ve diğer çocukların onun uygunsuz davrandığını düşünmesine yol açacağı hakkında çocuklarla sohbet edebilir. Sonra, doğru davranışı sergileyebilir ve çocuklarla tekrar bu davranışın sonuçlarının neler olduğu hakkında konuşabilir. Bu noktada, öğretmenin sosyal davranışların nasıl olması gerektiği konusunda veya sergilemekte güçlük çekilen davranışa ilişkin model olmasının davranışın kazanılmasına yardımcı olacağına değinilmektedir (Cornish ve Ross 2004). Bunun yanı sıra, rol oynama sosyal becerilerin kazanılmasında davranışçı yaklaşımın kullandığı bir diğer tekniktir. Çocukların rol oynama yoluyla sergilediği davranışlara verilen pekiştireçler ve geribildirimler yeni davranışların kazanılmasında etkili olmaktadır. Olumlu davranışların ödül ve övgüyle karşılanırken, olumsuz davranışların olumsuz geribildirimlerle ve görmemezlikten gelmeyle karşılanması uygun olmayan davranışların önlenmesinde etkili olmaktadır. Davranışçı yaklaşım teknikleri, göz kontağı kurma, gülümseme gibi öğrenmekte zorluk çekilen davranışların öğrenilmesini kolaylaştırmaktadır. Davranışçı yaklaşım, mevcut problemi çözme stratejileri üzerinde geçmişte yaşanan benzer durumların etkili olduğunu, yeni karşılaşılan problemlerin çözümünde deneme-yanılma yoluyla üretilen fikirlerin yol gösterici olduğunu savunmaktadır (Cornish ve Ross 2004, Erözkan 2007).

Bilişsel yaklaşım: Bilişsel yaklaşım kuramcılarına göre; çocukların sosyal becerileri öğrenmelerinde bilişsel düzeyleri ve sosyal çevreleri etkili olmaktadır. Sosyal beceri eksikliği ise, bireyin sosyal çevresinde sergilenen uygun davranış örneklerini seçmede ve bunları anlamlı hale getirip uygun tepkiyi göstermede yetersizliklerinin olmasından kaynaklanmaktadır. Bunun yanı sıra sosyal beceri ediniminde bireysel farklılıklar önemli rol oynamakta ve aynı sosyal çevrede aynı sosyal beceri örnekleri ile

karşılaşmasına karşın, bazı bireylerin uygun sosyal davranışları kazanamamasında bireysel farklılıklar etkili olmaktadır. Bu noktada, bireyin davranışları seçmesi, öğrenmesi ve anlamlı hale getirmesi için bilişsel açıdan bunları algılayabilecek düzeyde olması, aynı zamanda bu davranışı sergilemesi için uyarıcıyı seçebilmesi ve uygun tepkileri gösterebilmesi gerektiği belirtilmektedir. Bilişsel yaklaşımda, beceri öğretiminde uygun davranışa ilişkin model olmadan ziyade, davranış hakkında genel bir fikir vermenin önemi üzerinde durulmaktadır. Bilişsel yaklaşım, sosyal beceri eğitiminde koçluk yapma, öz-kontrol teknikleri ve problem çözme stratejileri gibi süreçlere değinmektedir. Bilişsel yaklaşıma göre hazırlanan sosyal beceri eğitim programları, temelde becerilerin yoksunluğunun bilişsel şemalardaki bozukluktan ya da yetersizlikten kaynaklandığını savunmakta ve var olan bu şemaların yerine yeni şemalar oluşturmayı amaçlamaktadır (Cornish ve Ross 2004, Şahin 2005, Dereli 2008).

Sosyal öğrenme yaklaşımı: Sosyal öğrenme yaklaşımı, yeni davranışların başkalarının davranışlarının gözlenmesi veya doğrudan denenmesi yoluyla elde edildiğini savunmaktadır. Sosyal öğrenme yaklaşımının temel savunucusu Bandura, ilk öğrenmelerin temelde doğrudan deneyimlere dayandığını ve doğrudan deneyimle öğrenilen davranışların sergilendiğinde ödüllendirilirse tekrar edildiğini, cezalandırılırsa elendiğini ileri sürmektedir. Gözlem yoluyla öğrenme sayesinde, çocuklar belirli davranışları veya becerileri öğrendiği gibi, belirli durumlar karşısındaki fikirleri tanımaya başlamakta, davranışların pekiştirilmesine veya pekiştirilmemesine göre belirli bir durumda nasıl davranılacağı hakkında bilgi edinmektedirler. Öte yandan, çocuklar başkalarını izlemekte, başkalarının eylemlerinin sonuçlarından bir şeyler öğrenmekte ve başkalarının söylediği veya gösterdiği şeyleri hatırlamaktadırlar. Bu bağlamda, başkalarını izlerken gözlediklerinden, geçmişte başkasının davranışının sonucunda karşılaştıklarından ve mevcut durumdaki taleplerle ilgili anladıklarından kaynaklı olarak farklı ortamlarda uygun olan davranış kurallarını öğrenmektedirler. Dolayısıyla, sosyal öğrenme yoluyla bireyler, davranışın sosyal sonuçlarını anlamaya başlamakta ve bu doğrultuda yeni davranışlar edinmekte ve öz düzenleme becerilerini geliştirmektedirler (Bandura 1971, Newman ve Newman 2012).

Bandura'ya göre gözlem öğrenmesinde dört önemli öge bulunmaktadır. Bunlar;

- *Dikkat*: Öğrenmenin gerçekleşebilmesi için çocuğun modele veya davranışa dikkat etmesi gerekmekte ve çekici olan modeller dikkat çekici olmaktadır.
- *Hatırlama*: Çocuğun modelin davranışını tekrar edebilmesi için modelin davranışını hatırlaması gerekirken, hatırlanmayan davranışlar tekrar edilmemektedir.
- *Uygulama*: Çocuğun öğrendiklerini pratik yapmasını içermektedir.
- *Güdüleme veya pekiştirme*: Çocuğun sergilediği davranışın pekiştirilmesi ve teşvik edilmesi gerekmekte, aksi taktirde tekrar edilme olasılığı azalmaktadır (Bacanlı 2006).

Sosyal öğrenme kuramcıları, öğrenme performansının ve öğrenme çıktılarının birbirinden farklılık gösterdiğini, model olmanın ipucu verme ve yanlış davranışları önleme etkisinin olduğunu ve böylelikle önceden kazanılmış öğrenme çıktılarının performansı etkilediğini savunmaktadır. Bundan dolayı, sosyal açıdan kabul edilebilen becerilerin belirli bir beceriyi modelleyen birinin varlığıyla elde edildiğine değinmektedir. Örneğin, bir çocuğun gönüllü olarak öğretmenine yardım etmesinin, sınıftaki diğer çocukların benzer gönüllü davranışlar sergilemesine yardımcı olacağı belirtilmektedir (Elliott ve Busse 1991, Yücesoy-Özkan 2012). Mize ve Ladd (1990) sosyal-bilişsel öğrenme yaklaşımına dayalı sosyal beceri eğitiminin, sosyal statüsü düşük olan okul öncesi dönem çocuklarının akranlarına destek olma, liderlik etme, soru sorma ve yorum yapma gibi becerilerinin geliştirilmesinde ve akranlarıyla olan ilişkilerinin iyileştirilmesinde etkili olduğunu belirlemiştir. Benzer şekilde Choi (2002) de sosyal-bilişsel öğrenme yaklaşımına dayalı sosyal beceri eğitiminin düşük akran kabulü olan dört-beş yaş çocuklarının akranlarıyla pozitif oyun etkinlikleri sürdürmesine katkı sağladığını tespit etmiştir.

Bilişsel davranışçı yaklaşım: Bilişsel öğrenme yaklaşımı, sosyal becerilerin öncelikli olarak bilişsel bir beceri olduğunu ve bireylerin bilişsel yetersizlikten kaynaklı olarak sosyal becerilerinin düşük olduğunu savunmaktadır. Buna göre, sosyal beceri düzeyleri düşük bireyler sosyal ortamda ne yapacaklarını bilememekte ve gözlediği ya da öğrenmeye çalıştığı beceriyi uzun süreli belleğe aktarıp uygun ortamda

sergileyememektedir. Bu noktada bireylerin zihninde senaryolar bulunmakta ve bu senaryolar bireylerin olayları anlamalarına ve uygun davranışları göstermelerine yardımcı olmaktadır. Örneğin; bireyin zihninde yer alan lokantada yemek yeme senaryosu devreye girdiği zaman birey lokantaya nasıl gidilir, lokantada nasıl oturulur ve yemek nasıl sipariş edilir, yemek ne zaman ve nasıl yenir gibi bir takım bilgilere kabaca sahip olmakta ve bunları yerine getirmektedir. Buna karşın, birey lokantaya gittiğinde senaryoları otomatik olarak yerine getirmekte ve başkalarının davranışlarını değerlendirmede kullanmaktadır. Bir bakıma, çocuğun hangi durumlarda özür dileyeceğini bilmemesi durumunda sözel olarak “özür dilerim” diyebilme becerisine sahip olması anlamlı olmamaktadır. Ancak, çocuğun başkasını üzdüğünde, başkasının eşyasına zarar verdiğiğinde veya izinsiz bir şekilde başkasının eşyasını kullandığında özür dilemesi gerektiğini öğrenmesiyle, davranışlarının sonucunda ortaya çıkan olumsuz durumlarla özür dileyerek baş etmeyi öğrenmesi mümkün olacaktır. Bu yaklaşıma dayalı sosyal beceri eğitimi, çocukların bilişsel sosyal problem çözme becerilerinin geliştirilmesine odaklanmakta ve böylelikle uygun davranışların geliştirilebileceğini savunmaktadır (Nangle vd. 2002, Dereli 2008, Yücesoy-Özkan 2012). Nitekim Barrett’in (1998) çalışmasında, bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı eğitimin çocukluk dönemi kaygı bozukluklarının önlenmesinde etkili olduğu belirlenmiştir.

2.3.2 Sosyal beceri eğitiminde kullanılan yöntem ve teknikler

Erken çocukluk döneminde çocuklar nitelikli eğitim programları ile sosyal iletişim becerilerini kullanmayı ve başkalarıyla arkadaş olmayı öğrenmektedir. Bu dönemde uygun programlarla gerekli becerileri öğrenemezlerse, çocukların dil ve düşünce becerileri yanında kişisel ve sosyal gelişimleri de gecikmektedir (Lindon 2011). Ancak, okul öncesi dönem çocuklarına sosyal beceri eğitiminin verilmesinden ziyade nitelikli eğitim programlarının sunulması önemli görülmektedir. Nitelikli sosyal beceri eğitim programları, hedef kitlenin gelişim özelliklerine, geliştirilmek istenen becerinin kapsamına bağlı olarak değişmekte ve hedef kitleye uygun yöntem ve tekniğin kullanımını içermektedir. Bu noktada yapılan literatür çalışmalarında, işbirlikçi yaklaşım (Avcioğlu 2004), drama (Kamaraj 2004, Eti 2010), aile katılımı (Ekinci-Vural 2006), hikâye (Guglielmo ve Tryon 2001, Esteban vd. 2010, Baş 2011), oyun (Lobo ve

Winsler 2006, Walsh vd. 2006, Durualp 2009) gibi farklı eğitim yöntem ve tekniklere yer verildiği görülmektedir. Sosyal beceri eğitim programlarında kazandırılmak istenen beceriye göre kullanılan yöntem ve teknikler farklılaşabilmekle birlikte, farklı yöntem ve teknikler bir arada da kullanılabilir. Bu noktada sosyal beceri eğitiminde temel olarak kullanılan bir takım yöntem ve tekniklere değinmek yerinde olacaktır.

Model olma: Öğretilmek istenen becerinin resim, hikâye veya kişi gibi bir model eşliğinde çocuğa gösterilmesini ve çocuğun onu gözlemesini ifade etmektedir. Çocuğa model olacak kişinin çocuk tarafından beğenilen, sevilen, saygı duyulan ve özdeşim kurulan bir kişi veya bir olay olması, çocuğun sergilenen beceriyi taklit etmesini ve öğrenmesini kolaylaştıracaktır. Örneğin; ebeveynler çocuklarıyla sosyal oyunlarda birlikte arkadaş olarak nasıl iletişim kurması gerektiğine ilişkin davranışlar sergileyebilir veya birlikte oyun oynarken başka bir çocuğu oyunlarına davet edebilir ve böylelikle model olma yoluyla çocuğun arkadaşlık ilişkilerini geliştirebilir. Benzer şekilde öğretmen çocukların oyunlarına katılarak veya tartışma ortamları yaratarak çocukların kendilerini nasıl ifade edeceğini, sevgisini nasıl gösterebileceğini veya nasıl özür dileyebileceğini öğrenmesini sağlayabilir (Wortham 1998, Frost vd. 2005, Akkök 2006).

Model olmada, çocuk sosyal davranışları doğal ortamlarda (sınıf, ev gibi) veya sembolik durumlar içerisinde (film, video kaydı gibi) gözlemektedir. Sosyal beceri öğretiminde her iki modelleme tekniği etkili olmakla birlikte, deneysel çalışmalarda eğitimin tutarlılığını sağladığı için sembolik modelleme tekniği daha çok kullanılmaktadır. Bununla birlikte, sınıf ortamındaki davranış değişikliklerinin sağlanmasında sembolik modelleme daha esnek bir teknik olmaktadır. Model olma tekniğinde tek bir beceri ele alınabileceği gibi karma beceriler de ele alınabilmektedir. Tek bir beceri kapsamında konuşmayı başlatma, sürdürme ve sonlandırma gibi temel düzey beceriler öğretilmektedir. Karma beceriler kapsamında ise, günlük yaşamdaki problemlerin üstesinden gelmek için temel düzey becerilerin kullanılmasını gerektiren durumlar incelenmektedir (Bulkeley ve Cramer 1990, Elliott ve Busse 1991).

Rol oynama: Çocuğun kendisinde olmayan bir rolü davranışlarla oynaması ve belirtilen karakterin özelliklerini, duygularını canlandırmasıdır. Rol oynama tekniğinin amacı, çocuğun sergilediği davranışlara geribildirimler vererek istenen davranışları kazanmasını sağlamaktır. Rol oynama, çocuklara farklı durumlarda uygun davranışları deneme olanağı sunmakta, görüşme ile birlikte kullanılarak değerlendirme sürecinin bir parçası olabilmektedir. Rol oynama, çocuğun başkalarının duygu ve düşüncelerini anlama, empati kurma ve yardım etme gibi becerilerinin geliştirilmesinde etkili olmaktadır. Rol oynama tekniğinde, çocuğun davranışı istendiği şekliyle sergileyinceye kadar yeniden tekrar etmesi ve çocuğun davranış sonuçlarının olumsuz eleştirilerden ziyade pozitif geri bildirimlerle karşılanması gerekmektedir. Bununla birlikte, geribildirimlerde görünüşten ziyade etkilerden bahsedilmesinin yerinde olduğu belirtilmektedir. Örneğin; eğitiminin çocuğa “şaşırmış görünüyorsun” yerine “bana ne konuşman gerektiğini bilemediğini hissettirdin” demesi daha yerinde olacaktır. Rol oynama tekniğinde, ses tonu, göz kontağı, duruş gibi belirli davranışların yorumlanmasına yer verilmesi gerekmektedir (Trower vd. 1978, Segrin ve Givertz 2003, McClland ve Scalzo 2006, Aydın ve Akyol-Gürler 2012).

Koçluk yapma: Çocukların istenen davranışları kazanmalarında ihtiyaç duydukları bilgileri veya istenen davranışları nasıl sergileyeceklerini, öğretmen veya arkadaş gibi bir “koç” eşliğinde öğrenmelerini içeren sözlü açıklama tekniğidir. Bir bakıma, çocukların dili ve sözel kavramları anlamasına dayanan bir davranış değiştirme tekniğidir. Koçluk yapmada sosyal beceriler, uygun sosyal davranışların sözlü olarak iletilmesine ilişkin fikirler ve bu fikirleri davranış dizilerine nasıl transfer edeceğine ilişkin belirli örnekler aracılığıyla doğrudan yönergelerle öğretilmektedir. Koçluk yapma tekniği, üç aşamadan oluşmaktadır. Birincisinde, çocuklara standart davranış kuralları sunulmaktadır. İkincisinde, çocuklar seçilmiş sosyal becerileri koçla birlikte denemektedir. Üçüncüsünde, koç çocukların davranış denemelerine yönelik geribildirimlerde bulunmakta ve sonraki performanslara yönelik öneriler sunmaktadır. Örneğin, sosyal becerilerden “işbirliği” becerisinin öğretilmesi amaçlanmış ise; ilk olarak, çocuğa işbirliğinden ne kastedildiği sorulabilir ve işbirliğine bir örnek vermesi istenebilir. İkinci olarak, çocuğun bir arkadaşı veya bir grup arkadaşı ile işbirliği davranışını (bir oyun üzerinde çalışması gibi) denemesi istenebilir. Son olarak da geri

bildirim verilebilir, çocuğun ne kadar iyi işbirliği yaptığı tartışılabilir ve işbirliği becerisinin gelişmesi için öneriler geliştirilebilir. Sosyal katılım, akranlarla iletişim kurma, dost olma, arkadaşlık edinme, pozitif etkileşim başlatma gibi birçok sosyal beceri koçluk yapma tekniği ile öğretilir. Doğrudan müdahale veya koçluk yapma olmaksızın ise, çocuğun istenilen davranışları öğrenmesi zorlaşmakta ve o davranışları ne zaman ve niçin kullanması gerektiğini öğrenmesi neredeyse imkânsız olmaktadır (Elliott ve Busse 1991, Gresham 2001, Segrin ve Givertz 2003).

İşbirlikçi öğrenme: Sınıf içerisindeki bir grup çocuğun bir araya gelmesini, birlikte yapacakları çalışmalarını kontrol etmesini, materyalleri düzenlemesini ve ortak bir amaç için birlikte çalışmalarını içermektedir. İşbirlikçi öğrenmenin işlevsel olması için; grup üyelerinin ortak bir amacının olması, ortak amaca giden yolda her bir üyenin bireysel görevinin ne olduğunun belirlenmesi ve her bir üyenin görevini yerine getirmek için çaba sarf etmesi gerekmektedir (Slavin 1990, Johnson ve Johnson 1999).

Agarwal ve Nagar'a (2011) göre, işbirlikçi öğrenmenin beş önemli unsuru bulunmaktadır. Bunlar:

- *Olumlu bağlılık:* Gruptaki çocukların ortak bir amacı bulunmakta ve bu amaç doğrultusunda gruptaki çocukların birlikte hareket etmesi gerekmektedir. Herhangi bir çocuğun çabası sadece o çocuğu değil gruptaki tüm çocukları etkilemekte ve çocuğun başarısı gruptaki tüm çocukların başarısı olmaktadır.
- *Bireysel ve grup sorumluluğu:* Gruptaki tüm çocuklar ortak amacın yerine getirilmesinden sorumludur ve bunun için çaba sarf etmek zorundadır.
- *Kişilerarası ve küçük grup becerileri:* Gruptaki çocukların liderlik etme, karar verme, güven duyma, iletişim kurma ve anlaşmazlıkları çözme gibi becerileri nasıl kullanacağını bilmesi gerekmektedir.
- *Yüz yüze etkileşim:* Çocukların amaca ulaşmak için kaynakları paylaşmasını içermektedir. Çocuklar amaçlarını yerine getirmek için birbirlerine yardım etmekte ve destek olmakta, birbirlerini teşvik etmekte ve ödüllendirmektedir.
- *Grup paylaşımı:* Gruptaki çocukların başarıları takdir etmek ve konuşmak için serbest zamana ihtiyaçları vardır. Bu aşamada çocukların birbirleriyle neleri başardıklarını ve etkili olduğunu belirledikleri durumları konuşmaları yerinde

olacaktır. Grupla elde edilen başarının sonucunda, grubun bütün üyeleri için ortak bir ödül yer almaktadır.

Çocukların işbirlikçi öğrenme etkinliklerine katılmaları, akranlarının sosyal davranışlarını taklit ederek yetersiz oldukları sosyal becerileri geliştirmelerini sağlamaktadır (Avcıoğlu 2004). İşbirlikçi öğrenme, öğrenilen bir durumun başka bir duruma transfer edilmesine fırsat vermekte, rekabete dayalı veya bireysel öğrenmeden ziyade, işbirliği içerisinde öğrenme üzerinde durmaktadır. İşbirlikçi öğrenmede, görevleri yerine getirme, problem çözme, muhakeme yapma, eleştirel düşünme, yaratıcı olma, işbirliği içerisinde çalışma gibi süreçler işletilmektedir. İşbirlikçi öğrenme etkinlikleri, çocukların öğrenme sürecine aktif olarak katılmasını sağlamak ve anlamlı öğrenmelerine fırsat vermektedir. Bunun yanı sıra, çocukların amaçlarına ulaşmak için çaba sarf etmelerini ve motive olmalarını teşvik etmekte, akranlarıyla iletişim kurmasını ve sürdürmesini kolaylaştırmaktadır (Johnson ve Johnson 1999). Avcıoğlu'nun (2004) çalışmasında da okul öncesi dönem çocuklarına verilen işbirliğine dayalı sosyal beceri eğitiminin dinleme, sözel açıklama ve kişilerarası becerilerin geliştirilmesinde etkili olduğu belirlenmiştir.

Dramatik etkinlikler ve drama: Drama, oyun ve canlandırmaya dayalı olarak günlük yaşamdaki herhangi bir kavramın, resmin, olayın, öykünün veya durumun canlandırılmasını veya oynanmasını ifade etmektedir (Çakır-İlhan vd. 2004). Okul öncesi eğitimde dramatik etkinlikler ve drama, çocuğun duygularını rahatça ifade etmesine, kendini tanımasına ve başkalarının duygularını anlamasına yardımcı olmaktadır. Çocuklara duygusal rahatlama ve eleştirel olmayan bir ortamda sosyal becerilerini geliştirme fırsatı sunmaktadır. Drama etkinlikleri sırasında çocuk, olaylar, kişiler ve duygular hakkında yorum yapabilmekte, tartışabilmekte ve sosyal ilişkilerini güçlendirmektedir. Yaratıcı drama etkinlikleri sosyal beceri eğitiminin görev alma, görevleri yerine getirme, görevleri paylaşma ve yeniden bilişsel yapılanma şeklindeki dört unsurunu içermektedir (Freeman vd. 2003, Yayla-Ceylan 2013). Bu doğrultuda yaratıcı drama süreci çocukların dinleme, çatışmaları çözme, başkalarıyla iyi ilişkiler içerisinde olma, başkalarının duygularını anlama, işbirliği içerisinde çalışma, utangaçlıklarını yenme, saldırganlığını denetim altına alma ve kendini iyi hissetme

becerilerinin geliştirilmesine katkı sağlamaktadır. Drama içerikli eğitim programında, “ısınma”, “rol oynama”, “doğaçlama” ve “değerlendirme” aşamaları yer almaktadır. *Isınma aşamasında*, grubun birbirine ve oyuna ısınması ve rahatlaması söz konusu iken, *rol oynama aşamasında* grup üyeleri arasında iletişimin ve etkileşimin sağlanması ve pantomim yoluyla ifade becerilerinin geliştirilmesi söz konusu olmaktadır. *Doğaçlama aşamasında*, grup üyelerinin yaratıcı düşünmesi, durumlar yaratması ve canlandırma yetilerinin gelişmesi ve kendini oyun yoluyla ifade edebilmesi, *değerlendirme aşamasında* ise paylaşımda bulunması, olumlu duyguları benimsemesi ve yapıcı eleştirilerde bulunabilmesi mümkün olmaktadır (Walsh-Bowers ve Basso 1999, Çakır-İlhan vd. 2004). Nitekim yapılan çalışmalarda drama etkinliklerinin okul öncesi dönem çocuklarının sosyal-duygusal davranışlarının ve sosyal becerilerinin geliştirilmesinde etkili olduğu ortaya konmaktadır (Kamaraj 2004, Aslan 2008, Ceylan 2009, Eti 2010, Çetingöz ve Cantürk-Günhan 2012).

Akran destekli öğrenme: Becerilerin akran tarafından öğretilmesini içermektedir. Akran destekli öğretim yöntemi, yaşça büyük olan çocuğun yaşça küçük olan çocuğa eğitim vermesi, aynı yaşta olan çocuklardan birinin öğretene, birinin öğrenen olması gibi farklı şekillerde de yapılabilmektedir. Akran destekli öğrenme programı, yaşam için gerekli olan becerilerin ve davranışların kazanılmasına ve ihtiyaçların anlaşılmasına yardımcı olmakta, böylelikle çocuğa fiziksel ve duygusal destek sağlamaktadır. Dolayısıyla, çocuğa sorumluluklarını kabul etme, kendi davranışlarının pekiştirilmesini sağlama, grup içerisinde başarıya duygusunu tatma, başkalarının mutluluklarında aktif rol alma, iletişim ağının gelişimini destekleme ve öğrendiklerini yaşama entegre etme olanağı sunmaktadır. Okul ortamında akran destekli öğrenmeye yer verilmesi, çeşitliliğin sağlanmasına, işbirliğinin ve bireysel kabulün artırılmasına, cinsiyete, yeteneğe ve rekabete dayalı şiddetin ve saldırının önlenmesine katkı sağlamaktadır (Barfield vd. 1998, Grbac 2008, Avcıoğlu 2009). McArthur (2002) yaşça birbirinden farklı olan çocuklar arasında yapılan akran öğretiminin, büyük yaşta olan çocuğun sorumluluk alma ve başkalarının ihtiyaçlarına karşı duyarlı olma becerilerini desteklediğini, küçük yaşta olan çocuğun saygıyla dinleme ve teşekkür etme becerilerini geliştirdiğini belirtmektedir. Bununla birlikte akran öğretimi, çocukların akranlarıyla olan etkileşimini artırmaktadır. Buna karşın, akranlarıyla etkileşim kurmakta zorluk

eken ocuklar için öğretmenin akran etkileşimini teşvik etmesi ve çocukların ilgilerini çekmek için ortamı yapılandırması gerekmektedir (Odom 2000, More 2008). Buna karşın, akran destekli öğrenmede ğretimi yapacak çocuğun akranları tarafından kabul gören kişi olması taklit edilmesinde dolayısıyla hedef becerilerin kazanılmasında kolaylaştırıcı rol oynamaktadır.

Aile katılımı ve eğitimi: Ailelerin desteklenmesine, eğitilmesine ve eğitime katılımlarının sağlanması, çocukların deneyimlerinin artırılmasına, ev ile eğitim kurumu arasındaki iletişim ağının kurulmasına ve eğitim programlarının anne-babaların katılım ve katkıları ile zenginleştirilmesine olanak veren sistematik bir yaklaşımdır. Okul öncesinde aile katılımı; aile eğitim etkinlikleri, aile iletişim etkinlikleri, ailenin eğitim etkinliklerine katılımı, ev ziyaretleri ve evde yapılabilecek etkinlikler, bireysel görüşmeler, toplantılar, yönetim ve karar verme süreçlerine katılım gibi yollarla sağlanabilmektedir. Eğitim programı kapsamında aile katılımına ne zaman yer verileceğinin belirlenmesi ve ailelerin süreçten haberdar edilmesi önemli olmaktadır. Başarılı bir eğitim programı kapsamında çeşitli şekillerde aile katılımı sağlanmakta ve ailelerin dinleyici olma, programın destekleyicisi olma, danışmanlık yapma, karar verici olma ve üzerine düşen sorumlulukları yerine getirme gibi rolleri kazanması teşvik edilmektedir. Sosyal beceri eğitim programlarında bireysel eğitim, grup eğitimi ve aile eğitimi birbirinden ayrı olarak yürütülebildiği gibi birlikte karma olarak da yürütülebilmektedir. Aile ve ocuk gruplarının birleştirildiği sosyal beceri eğitim programlarında ise, çocukların sosyal beceri eğitimi aldığı oturumlara paralel olarak anne ve babalara uzmanlar tarafından eş zamanlı oturumlarla eğitimler verilebilmektedir (Gülay ve Akman 2009, Tümkaya 2010, Cömert ve Erdem 2011). Benzer şekilde Ekinci-Vural'ın (2006) yaptığı çalışmada, aile katılımlı sosyal beceri eğitim programının çocukların sosyal becerilerinin ve prososyal davranışlarının geliştirilmesinde etkili olduğu tespit edilmiştir. Aile katılımı ve eğitimi çalışmalarının işlevselliğinin artırılmasında, ailelerin sosyal becerilerin önemi konusunda bilgilendirilmesi ve sürece aktif olarak katılımının sağlanması önemli görülmektedir.

Hikâye okuma/anlatma: Hikâye okuma/anlatma etkinlikleriyle sosyal becerilerin desteklenmesinde, öğretmenlerin geliştirilmek istenen beceriyle ilgili hikâyeleri seçmesi, seçilen hikâyede yer alan ana olayı vurgulaması, karakterin farklı özelliklerini tartışması ve çocukları karakterin duygularını açıklamaya teşvik etmesi gerekmektedir (Zhang 2011). Hikâyelerin çocuk üzerinde beklenen etkiyi uyandırmasında, çocukların sık sık nitelikli hikâyelerle buluşturulması gerektiği belirtilmektedir (Fletcher ve Reese 2005, Eades 2006). Çocukların sosyal, duygusal ve okuma-yazma becerilerinin geliştirilmesinde paylaşımlı olarak yapılan hikâye okuma etkinliklerine ihtiyaç duyulmaktadır. Öte yandan, çocukların yüz ifadelerini tanımasını ve duygularla eşleştirme yapabilmesini sağlamak amacıyla kitaptan bireysel okumalar yapılabilmektedir. Çocukların hikâyedeki olayları daha iyi anlaması için ise, yetişkinin hikâye okuma süresince sorular sorması ve olaylarla ilgili açıklama yapması gerekmektedir (Al Otaiba 2004). Bu noktada öğretmenin kendi yaşamından örnekler paylaşması, çocukların başkalarının duygularını ve düşüncelerini fark etme ve başkalarının bakış açısından bakma becerilerinin geliştirilmesinde etkili bir yöntemdir. Öğretmenin anlattığı örneklerden yola çıkarak çocuklar kendi yaşamında karşılaştığı durumları gözden geçirebilmekte ve kendi yaşamında var olan problemlerin çözümüne yönelik fikir üretebilmektedir. Öğretmenin davranış kurallarını iyi davranışlar ve kötü davranışlar şeklinde öğretmek yerine, bu davranışlar içerisinde bulunan kişilerin nasıl hissettiği ve bu davranışların neden iyi veya neden kötü davranışlar olduğu hakkında açıklama yapması daha uygun görülmektedir. Bunun yanı sıra, problem çözme etkinlikleri kapsamında “Daha sonra ne oldu?” gibi yönlendirici soruların sorulmasıyla çocukların anlatım becerilerinin geliştirildiği belirtilmektedir (Heath 1983, Hong 2004).

Hikâye sürecine çocukların aktif olarak katılımının sağlanmasında, hikâye etkinliklerinin farklı materyallerle ve çeşitli etkinliklerle desteklenmesi önerilmektedir. Hikâye etkinlikleri kapsamında kuklaların kullanılması da çocukların yaşadığı problem durumlarını sergilemesine ve problem çözme yollarını öğrenmesine fırsat vermektedir (Patten 1992, Baş 2011). Yapılan çalışmalar (Martinez ve Teale 1993, Brabham ve Lynch-Brown 2002) öğretmenin hikâye okuma stiline göre, çocukların kelime edinimlerinin ve anlama becerilerinin farklılaştığını ve öğretmenin yüksek sesle etkileşimsel okuma yapmasının yalnızca okuma yapmasına veya gösteri yaparak okuma

yapmasına göre daha etkili olduğunu göstermektedir Çocukların okumaya yönelik motivasyonlarının ve ilgilerinin artırılmasında, öğretmenlerin ve ailelerin etkili hikâye okuma tekniklerini kullanması ve pozitif sosyal etkileşim ortamları yaratması önemlidir (Justice ve Kaderavek 2002).

Çocukların yetersizliği olan bireylere karşı olumlu tutum sergilemesinin sağlanmasında ve empati kurma, farklılıkları saygıyla karşılama gibi becerilerinin geliştirilmesinde, farklı özelliklere sahip karakterlerin veya farklı kültürlerden gelen kişilerin yer aldığı hikâyelerin seçilmesi önemli görülmektedir. Hikâye okurken çocuklara resimlerin göstermesi, çocukların hikâyeyi anlamasına yardımcı olmaktadır (Crowe 2000, Al Otaiba 2004). Burada öğretmen, çocukların hikâyedeki resimde yer alan kişiye dikkatle bakmalarını ve resimde gördüklerini incelemelerini isteyebilir. İzin almadan başkalarının eşyalarını kullanan, arkadaşına zarar veren vb. çocuk resimlerinden yola çıkarak davranış örnekleri üzerinde tartışmalarını sağlayabilir. Ayrıca, “Çocuk şimdi ne düşünüyor olabilir?” gibi sorular sorarak çocukların bakış açısı almalarını ve motive olmalarını sağlayabilir. Benzer şekilde hikâyede yer alan durumların tartışılması ile çocukların öğrenme sürecine aktif olarak katılımı sağlanabilmektedir. Beraberinde çocuklara farklı duygu yüz ifadeleri göstererek duyguları tanımlaması istenebilir. Çocuklara resimdeki kişinin nasıl hissettiği ve neden böyle hissediyor olabileceğini düşündükleri sorulabilir ve böylelikle, çocukların kendi duygularını tanıma ve başkalarının duygularını anlama becerileri geliştirilebilir (Patten 1992, Hong 2004, Morrison ve Wlodarczyk 2009). Benzer şekilde Van-Kleeck’in (2008) belirttiği gibi etkileşimli hikâye etkinlikleri süresince, çocuklara hikâyedeki karakterin amaçlarına ulaşamadığında ne hissettiğine ve amaçlarına ulaşmak için ne yapabileceğine yönelik sorular sorulmasıyla çocukların hikâyeyi anlamasına yardımcı olunabilir. Çocukların hikâyelerin nasıl işlediğini görmesi ve hikâyede anlatılan şeyleri öğrenmesi açısından da hikâyelerin farklı zamanlarda yeniden okunması/anlatılması gerekli görülmektedir (Yavuzer 2003, Eades 2006).

Oyun etkinlikleri: Oyun temelli eğitim etkinlikleri ve oyun davranışlarına yönelik gözlemler, oyunun sosyal yeterlilikler üzerinde kısa ve uzun dönemli etkileyici rol oynadığını ortaya koymaktadır (Creasey vd. 1998). Sosyal becerilerin geliştirilmesinde, okul öncesi dönem çocuklarına yönelik etkinliklerin oyunla yapılandırılmış bir biçimde veya oyunla zenginleştirilmiş içerikte hazırlanmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Nitekim hareketli ve enerjik yapıya, geniş hayal gücüne ve yoğun merak duygusuna sahip okul öncesi dönem çocuğunun kendisine sunulan sosyal beceri etkinliklerinin, bu çerçevede yapılandırılması gerekir. Bu noktada müzik ve hareket içeren oyunlara yer verilmesi önemli görülmektedir (Aksoy ve Baran 2014). Eğlenceli ve ilgi çekici oyunların stres verici durumlarla baş etme, kendini kontrol etme gibi becerilerin geliştirilmesinde etkili olduğu belirtilmektedir (Tahmores 2011).

Fromberg'e (1999) göre, oyunun okul öncesi dönem çocukları üzerinde beklenen etkiyi uyandırması ve istendik kazanımları sağlayabilmesi için, tek başına veya işbirliği içerisinde oynanan, aktif olarak katılımı gerektiren, esnek, gelişimsel ve amaca uygun, gerçek yaşamı sembolik olarak tanıtan içerikte ve yaratıcı olması gerekir. Buna göre, okul öncesi dönem çocuklarına yönelik olarak hazırlanan oyunlar kimi zaman çocukların bağımsız çalışma, tek başına karar verme, özgür olma gibi becerileri desteklemesi için tek başına oynanan türde olması, kimi zaman da grup bilincinde olma, işbirliği içerisinde çalışma, ortak bir karara bağlı kalma gibi becerileri desteklemesi için grupla oynanan türde olması gereklidir. Bu dönem çocuklarına yönelik oyunların çocukların başkalarına zarar vermesini önlemek ve kurallara uyma becerisini kazanmasını sağlamak amacıyla bir takım kuralları içermesi gerekmekte iken, bu kuralların hareket etme ihtiyacını karşılamasına, kendi ilgi ve isteklerini doyurabilmesine engel olmayacak sınırlarda olması önemli görülmektedir (Aksoy ve Baran 2014). Bu noktada oyun süreciyle birlikte öğretmenin yönergesi eşliğinde çocuklarla oyunu nasıl buldukları, oyunda ne olduğu, nasıl olsaydı daha iyi olacağı, burada neyin doğru veya uygun olduğu gibi noktalarda sohbet edilmesi ve çocukların soruları yanıtlamaya yöneltilmesi düşünme, ifade etme, kendine güvenme, sorun çözme gibi becerilerin geliştirilmesi açısından önemli olmaktadır.

Oyun yoluyla sosyal becerilerin geliştirilmesinde, geliştirilmek istenen beceriye veya davranışa yönelik oyunların hazırlanması gerekli görülmektedir. Olumsuz tepkilerle baş

etme, güçlü ve zayıf yanlarını görme gibi becerilerin geliştirilmesinde grup oyunlarının, başkalarının duygularını ve düşüncelerini anlama, davranışlarının nedenini fark etme gibi becerilerin geliştirilmesinde rol oyunlarının ve dikkatini toplama, kurallara uyma, gruptaki arkadaşlarına karşı bağlılık geliştirme gibi becerilerin geliştirilmesinde kurallı oyunların önemi büyüktür (Özdoğan 2009). Bunun yanı sıra, çocukların olaylara başkalarının açısından bakma, başkalarının duygularını anlama, duygularını kontrol etme ve yardımsever olma gibi becerilerinin geliştirilmesinde sosyo-dramatik oyunlar önemlidir (Ashiabi 2007). Çocuğun bedensel yeteneklerini fark etmesi ve vücudunu kontrol etmeyi öğrenmesi için ise aktif oyunlara yer verilmesi önerilmektedir (Mistrett ve Bickart 2009). Sosyal beceri eğitiminde oyun başlı başına bir etkinlik olabileceği gibi farklı etkinliklerle bütünleştirilebilen bir etkinlik olarak da kullanılabilir. Bu noktada yeni öğrenilen becerilerin ardından oyun etkinliklerine yer verilmesiyle öğrenilen becerilerin pekiştirilmesinin sağlanabileceği belirtilmektedir. Örneğin, hikâye etkinliğinin ardından hikâyede değinilen becerileri içeren oyunun oynanmasıyla hikâye aracılığıyla duyumsanan becerilerin yaşantıya aktarılması veya izlenen bir filmde yer alan senaryoların oyun içerisinde canlandırılmasıyla öğrenilen becerilerin kalıcılığının sağlanması mümkün olabilir (Aksoy ve Baran 2014).

Bunun yanı sıra, çocuğun oyun aktivitelerinde sergilediği uygun davranışların ödül, övgü veya takdir gibi dönütlerle karşılanması onaylanan davranışların fark edilmesi açısından önemli görülmektedir (Charlesworth 2011). Oyunun çocuğun akranlarıyla bir arada olmasına ve onlarla iletişim kurmasına izin veren bir yapıda düzenlenmesiyle de akranlarının duygu ve düşüncelerinin farkına varması ve empati kurma becerisini geliştirmesi sağlanabilir (Atay 2011). Bu kapsamda farklı özellikteki ve kültürdeki kişilerin müziklerinin dinletilmesini, kıyafetlerinin incelenmesini, oyunlarının oynanmasını içeren etkinliklere yer verilmesi, farklılıkları hoşgörüyle karşılama, değişikliklere uyum sağlama, başkalarına karşı saygılı olma gibi becerilerin geliştirilmesi açısından önemlidir. Bununla birlikte, eğitim ortamında iyi düzenlenmiş oyun alanlarının oluşturulması, çocukların sosyal rolleri öğrenmesinde, sorumluluk bilinci geliştirmesinde ve kendini ifade etme becerilerinin desteklenmesinde ayrı bir öneme sahiptir. Bir diğer açıdan ise yürütülen oyun etkinliklerinde farklı materyal ve malzemelerin kullanımına ve farklı becerileri ele alan süreçlerin yer almasına özen gösterilmelidir.

2.4 Hikâye ile Sosyal Beceri Eğitimi

Hikâye okuma/anlatma etkinliklerinde dinleme, düşünme, soru sorma, soruları yanıtlama ve fikir üretme gibi birçok süreç işletilmekte dolayısıyla, yeni becerilerin edinilmesi ve farklı gelişim alanlarının harekete geçirilmesi sağlanmaktadır. Hikâyelerin çocuğun gelişiminde dikkate değer ve anlamlı birçok faydası üzerinde, hikâyelerin yansıtıcı ve etkileşimli öğrenmeye fırsat veren bir içeriğe sahip olması rol oynamaktadır. Bu noktada, hikâye dinleyici çocuk ile okuyucu yetişkinin karakterin duygu ve düşüncelerini tartışarak zihinsel süreçlerini işletmelerine izin vermektedir. Benzer şekilde, hikâyeler çocuğun dikkatini yoğunlaştırmasına yardımcı olmakta, yetişkine ve çocuğa dinlenme ve eğlenme olanağı sunmaktadır. Bu sayede, farklı şekillerde zor öğrenilen konuların öğrenimini kolaylaştırmaktadır. Doğrudan anlatım yapmaktansa hikâye anlatımına yer verilmesi, çocukların hikâyeleri sevmesini ve öğrenmeye motive olmasını sağlamakta, öğrenme sürecinin keyifli ve verimli olmasına yardımcı olmaktadır. Bir bakıma, çocuğun öğrenmeye karşı isteğini canlı tutmakta ve neşelenmesini sağlamaktadır. Bunun yanı sıra, hikâyeler farklı öğrenme stillerine ve farklı zekâ alanlarına sahip olan çocukların öğrenmesi üzerinde etkili bir araç görevi görmektedir (Kantarcıoğlu 1984, DeGeorge 1998, Dyer vd. 2000, Brewster vd. 2002, Eliason ve Jenkins 2003). Çocuklara yönelik hikâyelerin, oyuncaklar gibi bir oyun alanı yarattığı ve bu oyun alanında yazının ve resmin yer aldığı belirtilmektedir. Bu nedenle, çocuklar için doğrudan anlatıldığında anlamlı gelmeyeabilen veya akılda kalıcı olmayabilen bilgilerin, olayların ve durumların, hikâye yapısı içerisinde bahsedildiğinde dikkat çekici, anlaşılır ve akılda kalıcı olması sağlanmaktadır (Eliason ve Jenkins 2003, Dilidüzgün 2004).

Hikâyelerin sesli okunabilen ve okuma sonrasında soru-cevap yöntemiyle ele alınabilen bir içeriğe sahip olması ise çocukların çıkarım yapma becerilerinin geliştirilmesi üzerinde etkili olmaktadır. Buna paralel bir şekilde, hikâyede yer alan resimler ve metinler de çocukların sembollerle ifade edilenleri anlama becerisini geliştirmekte ve sıradaki aktiviteyi tahmin etmesine fırsat vermektedir (Sulzby 1985, Van-Kleeck 2008). Çocuklara yönelik hikâyelerde genellikle çocuk kahramanların veya kişiselleştirilmiş hayvanların etkileşimlerine ve hareketlerine yer veriliyor olması da çocuğun anlama

gücünün arttırılmasında etkilidir (Dyer vd. 2000). Benzer şekilde, hikâyeler aracılığıyla çocuğun kitapla sözlü ve görsel olarak etkileşim kurması böylece çocuğun yazı dili hakkında bilgilenmesi sağlanmaktadır (Justice ve Kaderavek 2002). Bununla birlikte, çocukların kişiliğinin gelişiminde kendilerini özdeşleştirdiği modeller, başlangıçta anne-baba ve yakın akraba iken, zaman içerisinde arkadaş, film veya hikâyeye kahramanı olmaktadır (Yavuzer 2005). Bu nedenle hikâyeler kimi zaman çocuğa özdeşim modelleri olması kimi zaman ise eleştirel bakış açısı kazandırması açısından önemli olmaktadır (Dilidüzgün 2004).

Hikâye okuma, dil temelli bir etkinliktir. Bu nedenle, hikâye okuma sadece hikâyenin dinlenmesi açısından değil aynı zamanda iletişimin genişletilmesi ve dil gelişiminin desteklenmesi açısından önemlidir. Hikâye kitabından okunan hikâyeler çocukların dil yetersizliklerinin giderilmesine ve kapasitelerinin geliştirilmesine katkı sağlamaktadır. Bu doğrultuda, hikâye çocukların kelime hazinesini zenginleştirmekte, yeni kavramlar öğrenmesini sağlamakta, aynı anlama gelebilecek düşünceleri farklı cümle yapılarıyla ve farklı sözcüklerle açıklamasına fırsat vermekte, sebep-sonuç ilişkisi kurma, akıl yürütme, problem çözme ve yaratıcılık gibi bilişsel özelliklerini geliştirmektedir (Karweit 1989, Justice ve Kaderavek 2002, Öztürk 2010). Bu doğrultuda, hikâyeler sosyal becerilerin geliştirilmesinde iyi bir fırsat olmaktadır. Hikâyeler aracılığıyla çocuklar kendi kişisel yaşantılarını akranlarıyla paylaşma olanağı bulmaktadır (Wright vd. 2008). Hikâyeler çocukların işbirliği içerisinde nasıl çalışabileceğini öğrenmesine, birbirleriyle olumlu etkileşim kurmasına yardımcı olmakta ve grup bilinci içerisinde davranması gerektiğini fark etmesini sağlamaktadır. Beraberinde, hikâyeler sayesinde çocuklar kendilerini ifade etme, duygu ve düşüncelerini açıklama olanağı bulmakta ve kendine güvenmeye başlamaktadır (Ellyatt 2002, Eades 2006). Benzer şekilde, hikâyeler fikirleri, kavramları ve yerleri açıklamanın ve insanlar, olaylar ve yerler hakkında bilgi vermenin yanı sıra duyguları öğretmektedir. Hikâyeler aracılığıyla çocuğun yeni deneyimler elde etmesi, kendisinin ve başkalarının duygularını gözden geçirmesi mümkün olmaktadır. Buna göre, hikâyeler öğretilmek istenen duyguların ve bilgilerin kazanılmasını kolaylaştırmakta ve öğretilenlere açıklık getirmektedir. Hikâyeyi okuyan kişi kullandığı sözcüklerle, hayal gücüyle ve duygularla hikâyeyi dinleyici konumundaki çocuğa aktarmakta ve çocuk da kendi düzenlemeleri ile

karakterlerden, durumlardan ve olaylardan sonuç çıkarmaktadır (Eliason ve Jenkins 2003).

Bunun yanı sıra, hikâye etkinlikleri çocukların dikkat süresinin artırılmasına ve dinleme becerilerinin geliştirilmesine katkı sağlamaktadır. Hikâyeler konuşma ve dinleme becerilerinin geliştirilmesinde önemli bir araç olmakta iken, tartışma ve düşünme becerilerinin geliştirilmesinde önemli bir uyaran olmaktadır (Speaker 2000, Eades 2006). Bir diğer açıdan, hikâyeler çocuklara çelişkiye düştüğü durumlardaki davranışların nasıl olması gerektiği konusunda fikir vermekte ve çocukların ilgili davranışa ilişkin fikir sahibi olmasını sağlamaktadır. Benzer şekilde, çocuklara okunan hikâyeler, çocukların ifade etme becerileri üzerinde olumlu yönde etkili olmaktadır. Nitekim hikâyelerde konuların çoğunlukla çocuğun yakın çevresine ve kendisine yönelik olmasından dolayı çocuğun çevresini ve kendisini daha iyi tanıması sağlanmaktadır. Hikâyede farklı özelliklerdeki karakterlerin yer alıyor olması ise, çocuğun yeni görüş açısı kazanmasına ve görüş açısının genişlemesine yardımcı olmaktadır (Elias vd. 1997, Tür ve Turla 1999, Hargrave ve Sénéchal 2000, Aral vd. 2001b).

Öte yandan, hikâyeler günlük hayatta yaşanan sorunların çözümüne yönelik fikir vermekte ve toplum tarafından kabul edilen ve beğenilen davranışların fark edilmesini sağlamaktadır. Nesilden nesile devam eden geleneklerin ve kuşaktan kuşağa aktarılan değerlerin öğrenilmesinde etkili olmaktadır. (Eades 2006). Hikâyelerdeki kahramanların yaşadıkları çatışmalardan yola çıkarak okura veya dinleyiciye toplumun benimsenen veya karşı çıkılan değerleri sezdirilmektedir. Bu doğrultuda hikâyeler, çocukların değerleri öğrenmesine ve sosyal becerilerinin geliştirilmesine yardımcı olmaktadır. Ayrıca, çocuklara farklı kültürleri saygıyla karşılama ve güzellikleri takdir etme becerisi kazandırmaktadır (Harris 1991, Sever 2003). Böylelikle, çocuklarda iyilik, doğruluk ve güzellik gibi kavramların içselleştirilmesi sağlanmaktadır (Öztürk 2010). Nitekim yakın dönemdeki uluslararası bir çalışmada (Fridin 2014), robotlu teknoloji araçları ile hikâye anlatımı yapılarak çocukların sosyal etkileşimlerinin geliştirilmeye başlandığının görülmesi, hikâye etkinliklerinin bu noktada yadsınamaz derecede önemli olduğunu ortaya koymaktadır.

2.5 Oyun ile Sosyal Beceri Eğitimi

Oyunun içeriğinin çocuğun tercihine, ilgisine ve gereksinimine göre şekillenmesi, oyun temelli öğrenmenin çocuk üzerindeki etkisini güçlendirmektedir. Oyun temelli öğrenme sürecinde, çocukların ilgi ve gereksinimleri yanında aktif katılımları merkeze alınmakta ve öğretmen yönlendirici konumundan daha ziyade yeni bilgi ve becerilere ulaşılmasında yol gösterici olan kişi konumunda olmaktadır (Tuğrul 2012). Oyun temelli sosyal beceri eğitiminin sosyal becerilere etkisini inceleyen çalışmalarda (Walsh vd. 2006, Durualp 2009), oyun temelli sosyal beceri eğitiminin geleneksel eğitim programına göre, öğrenmeyi daha zevkli hale getirdiği, daha nitelikli öğrenme deneyimi sağladığı ve sosyal becerilerin geliştirilmesinde daha etkili olduğu belirlenmiştir. Nitekim oyun yoluyla öğrenme etkinlikleri, farklı teknikleri içeren etkinliklere göre daha fazla yaratıcılık, hayal gücü, dikkat, espri yeteneği ve sentez gücü içermektedir (Aydın ve Akyol-Gürler 2012). Bu nedenle, yaşam sürecinde ihtiyaç duyulan bilgi, beceri ve davranışlar oyun esnasında doğrudan öğrenilmekte ve öğrenilmesi güç olan sosyal beceriler oyun içerisinde kendiliğinden kazanılmaktadır. Bu noktada, günlük eğitim akışı içerisinde öğrenilmesi zor olan empati kurma, başkalarının isteklerine karşı duyarlı olma, farklılıkları saygıyla karşılama gibi becerilerin oyun içerisinde ele alınmasının, öğrenilmesini kolaylaştıracağına düşünülmektedir (Darwish 2001, Aksoy ve Baran 2014).

Oyunda çocukların oynama güdüsü eğitsel amaçlara ulaşmak için bir araç olarak kullanılmaktadır. Bu nedenle, oyun çocuğun doğal bir biçimde öğrenmesi ve gelişmesi için en uygun ortam olarak görülmektedir (Bergen 2009). Bu sayede, çocuklar oyunda doğal yollarla ana dilini öğrenmekte, canlı bir oyun ortamında sözcük dağarcıklarını geliştirmekte ve düşüncelerini açıklama alışkanlığı kazanmaktadır (Reilly ve Ward 1997, Öztürk 2001, Aydın ve Akyol-Gürler 2012). Benzer şekilde, oyun içerisinde kendilerini ve etraflarında olup bitenleri ifade etmek için sözlü ve sözsüz iletişim becerilerini kullanmakta ve anlamadığı bir şey olduğunda soru sorma ve edindiği bilgilerini başkalarına aktarma yetisi kazanmaktadır. Oyun içerisinde akranlarıyla kurduğu iletişim sayesinde ise akranlarının duygu ve düşüncelerini anlama becerisini geliştirmektedir (Çoban ve Nacar 2006, Atay 2011).

Oyunun eğlenceli yapısı çocuğu bencillik, çekişme, inatlaşma gibi olumsuz kişilik özelliklerinden sıyrılarak arkadaşlık ilişkilerine dahil olmaya yönlendirmekte ve en doğal anlaşma ortamı içerisinde kendini gerçekleştirmesine izin vermektedir. Bu nedenle, oyun başkalarıyla uzlaşma, başkalarının düşüncelerini anlama gibi becerilerin öğretiminde etkili olmaktadır. Öte yandan, toplu halde oynanan oyunlarla çocuk işbirlikçi takım ruhunu geliştirmekte, ortak bir amaca yönelik başarı duygusunu tatmakta ve sosyal yaşama hazırlanmaktadır. Bu nedenle, oyun içerisinde doğal koşullarda liderlik, grup üyesi olma, sırasını bekleme gibi birçok becerinin kazanılması kolay olmaktadır. Benzer şekilde, arkadaşlarıyla birlikte oynayabilmek için oyuncakları paylaşması ve oyun kurallarını bozmaması gerektiğini öğrenmesi sağlanmaktadır. Oyun sırasında eşyaların veya oyuncakların paylaşılmasına ek olarak duyguların ve düşüncelerin paylaşılması, dayanışma içinde çalışma ve iyi geçinme gibi becerilerde kazanılmaktadır (Çoban ve Nacar 2006, Yörükoğlu 2006, Ashiabi 2007, Sevinç 2009). Toplumun değerleri arasında olan “ait olma” kavramı grup içinde yaşanarak öğrenildiği için, oyun ortamındaki sosyal etkileşimlerle çocuğun kendine ait olma ve başkasına ait olma kavramlarını öğrenmesi kolaylaşmaktadır. Bu nedenle, oyun temelli etkinlikler sayesinde başkalarına sevgi ve saygı gösterme, başkalarının haklarını koruma, kendi haklarını savunma, sorumluluk alma, aldığı sorumlulukları yerine getirme, kendine ve başkalarına güven duyma, karar verme gibi toplumsal ilişkilerin gerektiği kuralları öğrenmesi ve sosyal ortamlara ait davranışları benimsemesi mümkün olmaktadır (San Bayhan ve Artan 2007, Sevinç 2009, Anderson-McNamee ve Bailey 2010).

Bununla birlikte, çocuklar oyun içerisinde sevgi, kızgınlık, mutluluk, hayal kırıklığı, öfke, kıskançlık gibi farklı duyguları ifade etme fırsatı yakalamakta ve olumsuz duyguları kontrol etmeye yönelik deneyimler elde etmektedir. Dolayısıyla, oyunda çocuklar sembolik bir yapı içerisinde yaşamdaki olumsuz olay ve durumları tekrar etme ve problem çözme stratejilerini öğrenme olanağı bulmaktadır. Bu açıdan oyun, olumsuz olay ve durumlar karşısında yaşanan ruhsal sorunların önlenmesinde ve kişisel sağlığın korunmasında etkili olmaktadır. Oyunun gülme, eğlenme ve espri yapma gibi stres giderici durumları içeren bir özelliğe sahip olması ise çocuğun esneklik kazanmasına ve bakış açısını genişletmesi katkı sağlamaktadır. Oyunun kazanma, başarma, sevinme gibi olumlu duyguların yaşanmasına fırsat veren bir etkinlik olması da öğrenme isteğinin

artırılmasında ve iradesinin güçlendirilmesinde ayrı bir öneme sahiptir (Sevinç 2009, Stanley 2009, Atay 2011, Tahmores 2011).

Oyun, çocuğun yakınsak ve ıraksak düşünebilmesine, baskı veya gerginlik hissetmeden öğrenmesine fırsat veren bir içeriğe sahiptir. Bu sayede, çocuğun oyunda gözlem yapma, konuşma, düşünme ve ortaya koyma becerisini sergilemesi, yetişkinlerden gördüklerini ve öğrendiklerini denemesi, kendi yeteneklerini işletmesi mümkün olmaktadır. Oyunun çocuğa günlük yaşamda özdeşim kurduğu kişileri taklit etme ve bu süreçte yaşadığı ruhsal olaylarla kimliğini oluşturma olanağı sunması da çocuğun ilerideki yetişkin rolüne hazırlanmasında etkili olmaktadır (Öztürk 2001, Eliason ve Jenkins 2003, Yörükoğlu 2006). Bu noktada grup oyunları çocuğun grup içerisindeki rolünün ne olduğunu fark etmesine, gruba uyum sağlamayı öğrenmesine ve kendi benliği hakkında daha gerçek bir yapının farkına varmasına katkı sağlamaktadır. Oyun içerisinde çocuğun birikmiş enerjisini toplumsal açıdan kabul edilebilir bir yolla boşaltma olanağı bulması ise nörotik, içe dönük, alıngan veya saldırgan bir yapıdan uzaklaşmasına yardımcı olmaktadır. Benzer şekilde, oyun çocuğun sıkıntılarını ve gerginliklerini dışa vurmasına, kaygılarını azaltmasına, çekingenliğini gidermesine ve kendini iyi hissetmesine katkı sağlamaktadır (Yavuzer 2005, Çoban ve Nacar 2006, Yörükoğlu 2006, Rivera 2009, Sevinç 2009). Bu nedenle, oyun yoluyla öğrenme kendisini rahatlıkla ve uygun bir şekilde ifade edebilen, çevresindeki kişilerle iletişim kurabilen ve kolay arkadaş edinebilen bireylerin yetiştirilmesinde oldukça önemli olmaktadır.

Öte yandan, oyun çocuğa dikkatini yoğunlaştırma, seçim yapma ve uyum sağlama fırsatı veren bir etkinlik olarak görülmektedir. Dolayısıyla oyun içerisinde sorun çözme, farklı oyun oynamak için arkadaşını ikna etme, kendini başkalarının yerine koyma, duygularını düzenleme gibi becerilerin öğrenilmesi mümkün olmaktadır. Sosyal oyunlar içerisinde ise başkalarının duygularına karşı duyarlı olma, sabırlı olma ve yardımsever olma gibi beceriler işletilmektedir. Buna paralel bir şekilde, oyunda teşekkür etme, özür dileme, selam verme ve konuşanı dinleme gibi becerilerin öğretimi desteklenmektedir (Hadley ve Schuele 1995, Spodek ve Saracho 1998, Ashiabi 2007, Jackman 2011, Orçan 2011). Bu noktalar oyunun sosyal becerilere çok yönlü katkı sağlayan bir öğrenme yöntemi ve etkinlik türü olduğunu göstermektedir.

2.6 Kaynak Özetleri

Bu bölümde konuyla ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılmış ilgili araştırmalar sunulmuştur. Bu kapsamda çok sayıda araştırmaya ulaşılmış olması nedeniyle, 2000 yılından sonra yapılan deneysel desendeki araştırmalara yer verilmiştir. Araştırmalar dört bölüm halinde ele alınmıştır. Birinci bölümde, normal gelişim göstermekte olan okul öncesi dönem çocukları üzerinde yürütülen sosyal beceri eğitime dayalı araştırmalara, ikinci bölümde okul öncesi dönem çocukları üzerinde hikâye temelli eğitimin etkisini inceleyen araştırmalara, üçüncü bölümde okul öncesi dönem çocukları üzerinde oyun temelli eğitimin etkisini inceleyen araştırmalara ve dördüncü bölümde okul öncesi dönem çocuklarının sosyal becerileri üzerinde hikâye/oyun temelli eğitimin etkisini inceleyen araştırmalara yer verilmiştir. Bu bağlamda yer verilen ilgili araştırmalar başlıklar dahilinde tarih sırasına göre özetlenmiştir.

2.6.1 Sosyal beceri eğitime ilişkin araştırmalar

Bu bölümde, okul öncesi dönem çocukları üzerinde yürütülen sosyal beceri eğitime dayalı araştırmaların özetlerine yer verilmiştir.

Guglielmo ve Tryon (2001) okul öncesi eğitim programına entegre edilen sosyal beceri eğitiminin okul öncesi dönem çocuklarının sosyal becerilerine etkisini incelemek amacıyla deneysel bir çalışma yürütmüştür. Üç farklı grup üzerinde yürütülen çalışmada, paylaşma ve grup içerisinde olma becerileri ele alınmıştır. Birinci gruba, sadece sınıf içerisinde müdahale eğitimi uygulanırken, ikinci gruba ek olarak sosyal beceri eğitimi uygulanmış, üçüncü gruba hiçbir müdahalede bulunulmamıştır. Altı haftalık oturum süresince yürütülen eğitimde, birinci gruptaki çocuklara dikkat çekmek için arkadaşının omzuna dokunma, başkalarının oyununa dâhil olmayı isteme gibi becerileri içeren uygulamalara ve boya kutusundaki boyaları ortaklaşa kullanma, oyun materyallerini paylaşma gibi etkinliklere yer verilmiştir. Bunlara ek olarak, birlikte oyun oynamayla ilgili hikâye okunmuş ve hikâyede başkaları ile oynama biçiminin önemli olduğu hakkında sohbet edilmiştir. İkinci gruba ise, ek olarak hedef davranışlara yönelik sözel geri bildirimlerde bulunulmuş ve ilaveten model olma ve rol oynama tekniklerini

içeren sosyal beceri eğitimi verilmiştir. Sonuçta, paylaşma becerisinde ikinci gruptaki çocukların birinci gruptaki çocuklara göre daha iyi ilerleme kaydettiği, birinci ve ikinci gruptaki çocukların paylaşma becerisinin üçüncü gruptaki çocuklardan anlamlı bir şekilde iyi olduğu belirlenmiştir. Grup içerisinde olma becerisinde birinci ve ikinci gruptaki çocukların benzer olduğu ve üçüncü gruptaki çocuklardan anlamlı bir şekilde daha iyi olduğu görülmüştür.

Avcıoğlu'nun (2004) çalışmasında, işbirliğine dayalı olarak hazırlanan sosyal beceri eğitim programının okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların dinleme, sözel açıklama ve kişilerarası becerileri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Çalışmada dört-altı yaş çocukları için düşüncelerin ve malzemelerin paylaşılmasını, grubun amacının olmasını, iş bölümünü ve grup ödülünü temel alan sosyal beceri eğitim planı hazırlanmıştır. Bu kapsamda her bir beceri için bir oturum olmak üzere toplamda 23 etkinlik gruba uygulanmıştır. Çalışma sonucunda, işbirlikçi öğrenme yöntemi doğrultusunda geliştirilmiş sosyal beceri eğitim programının çocukların hedef sosyal becerileri kazanmalarında etkili olduğu tespit edilmiştir.

Kamaraj'ın (2004) yürüttüğü çalışmada, beş yaş çocuklarına uygulanan eğitici drama programının çocukların atılmanlık becerisine etkisi incelenmiştir. Deneysel desende yürütölen çalışmada, deney grubundaki çocuklara toplam 25 eğitici drama etkinliğı uygulanmıştır. Çalışmadan elde edilen bulgular, deney grubundaki çocukların atılmanlık becerisinde kontrol grubundaki çocuklara oranla daha başarılı olduğunu ve beş yaş grubu çocuklarının atılmanlık sosyal becerisini kazanmalarında eğitici drama programının etkili olduğunu göstermiştir.

Han vd. (2005) öğretmen destekli yaklaşımla sınıf temelli sosyal beceri eğitiminin etkisini belirlemek amacıyla, dört-beş yaş grubu çocuklar ile öğretmenleri ve ebeveynleriyle çalışmıştır. Deney grubundaki öğretmenlere çocukların davranışlarının nedenini anlama, etkili sınıf ortamı oluşturma, pozitif davranış teknikleri, iletişim becerileri gibi konularda, ebeveynlere ise uygun olmayan davranışları önleme, arkadaşlık becerilerini pekiştirme, çocukların davranışları hakkında öğretmenle etkili iletişim kurma gibi konularda bilgiler verilmiştir. Çalışma sonucunda, öğretmen

değerlendirmesine göre deney grubundaki çocukların içsel ve dışsal davranış problemlerinde ve sosyal becerilerinde iyileşmenin olduğu, ancak ebeveyn görüşlerine göre deney ve kontrol grubu çocuklar arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı belirlenmiştir.

Ekinci-Vural (2006) aile katılımlı sosyal beceri eğitiminin altı yaş grubu çocukların sosyal becerileri üzerindeki etkisini değerlendirmek amacıyla bir çalışma yürütmüştür. Deney grubundaki çocuklara sekiz hafta süresince uygulanan “Aile Katılımlı Sosyal Beceri Eğitim Programı” kişilerarası beceriler, dinleme, sözel açıklama ve kendini kontrol etme becerilerinden oluşmuştur. Aileler ayrıca sosyal beceriler ve psiko-sosyal gelişim konusunda periyodik toplantılarla bilgilendirilmiş ve aktiviteleri uygulama açısından desteklenmiştir. Çalışmada, sosyal becerilerin, psiko-sosyal davranışların ve aile katılımının programa katılan grubun lehine farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır.

Patterson ve Bigler (2006) çalışmasında, yetişkinlerin önyargılı yaklaşımlarının ve sosyal grupları kullanmalarının okul öncesi dönemdeki çocukların kişilerarası tutumlarına etkisini ve grup içerisindeki ön yargıların çocukların benlik saygısına ve sınıflama becerilerine etkisini incelemiştir. Deney ve kontrol gruplarının yer aldığı bu çalışmaya, üç-beş yaş arasındaki çocuklar dahil edilmiştir. Çalışmada, deney gruplarında öğretmenler sınıfı düzenlemek ve etiketlemek için bir hikâye içerisinde “kırmızı” ve “mavi” renk gruplarını kullanırken, kontrol grubunda öğretmenler renk gruplarını görmemezlikten gelmiştir. Üç hafta süresince deney grubundaki çocuklarda gün içerisinde sıklıkla renk gruplarını içeren ifadeler kullanılmış (günaydın “kırmızılar” ve “maviler” gibi) ve renk gruplarını içeren düzenlemeler yapılmıştır. Bunun yanı sıra, öğretmen her iki gruba eşit davranmış ve gruplar arasında rekabetin oluşmasına izin vermemiştir. Çalışmada, deney ve kontrol grubundaki çocukların ön yargılarının arttığı, ancak deney grubundaki çocukların ölçümlerinde kontrol grubundan daha fazla önyargı gösterdiği tespit edilmiştir. Buna karşın, grup içerisindeki önyargıların çocukların benlik saygıları ve sınıflama becerileri üzerinde belirleyici etki yaratmadığı görülmüştür. Bu noktada, deney grubundaki çocukların grup üyeleriyle mutlu olma düzeylerinin kontrol grubundan daha iyi olduğu görülmüştür.

Hyatt ve Filler (2007), öğretmen davranışlarının değiştirilmesinin çocukların sosyal becerilerine etkisini incelemiştir. Dört-beş yaş grubundaki çocuklar ve öğretmenleri üzerinde yürütülen çalışmada, deney grubundaki çocuklar ve öğretmenler ardışık 18 okul gününde sanat aktivitelerine katılmışlardır. Üç aşamalı olarak yürütülen çalışmanın birinci aşamasında, öğretmenler sanat aktivitelerinin on dakikasında çocuklarla iletişim kurmuş; ikinci aşamasında öğretmenler sosyal becerinin önemi, beceriyi sürdürmek için gerekli olan adımlar, beceri için model alma ve deneme imkânı verme gibi sosyal becerilere yönelik konularda eğitimciden beş dakikalık ders almış ve üçüncü aşamasında tüm etkinlik süreçleri, kaydedilen videodan izlenmiş, çocuklar için uygun olduğu düşünülen iletişimlerde konuşulmuştur. Çalışma sonucunda, öğretmenlerin geliştirilmesinin okul öncesi dönem çocuklarının sosyal beceri gelişimlerini olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir.

Kurt'un (2007) yürüttüğü çalışmada, okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden beş-altı yaş çocuklarının sosyal uyum ve becerilerine proje yaklaşımli eğitim programlarının etkisi incelenmiştir. Deneysel desendeki çalışmada, deney grubundaki çocuklara 23 hafta boyunca proje yaklaşımli eğitim programları uygulanmıştır. Projenin birinci aşamasında gezi, gözlem, deney, aile katılımı gibi etkinlikler, ikinci aşamasında sosyal uyum ve becerilere yönelik sanat etkinlikleri ve üçüncü aşamasında projelerin bitiminde paylaşım ön plana çıkarılmıştır. Araştırma sonucunda, proje yaklaşımli eğitim programının deney grubundaki çocukların sosyal uyum ve becerilerinde anlamlı şekilde bir farklılığa yol açtığı görülmüştür.

Aram ve Shlak'ın (2008) çalışması ise “koruyucu anaokulu” programının iletişim becerilerine ve sosyal becerilere etkisini belirlemek amacıyla yaptığı çalışma, beş buçuk yaşındaki çocuklar üzerinde yürütülmüştür. Çalışmada deney grubundaki çocuklara 20 hafta boyunca “koruyucu anaokulu” eğitim programı uygulanmıştır. Program, çocuklara başlangıç, kuramsal çerçevenin sunulması, tasarlanmış diyalogların sistematik uygulanması ve kapanış olmak üzere dört aşamada sunulmuştur. Başlangıç aşamasında; çocukların vücutlarının dinlenmesi, duygularını ve düşüncelerini paylaşmaya hazır hale gelmesi için müzik kullanımına ve açıklamalara yer verilmiştir. Kuramsal aşamada; farklı duygulara, beynin uyarlanabilir özelliklerine, duygular karşısında sergilenen

davranışlara, kişinin kendisinin ve başkalarının isteklerine, duyguların etkisine vb. değinilmiştir. Tasarlanmış diyalogların sistematik uygulanması aşamasında; çocuklar anlaşmazlık durumları hakkında konuşmuş, bir çocuk ilişkilerinde yaşadığı kızgınlıkları anlatmış ve diğerleri onu dinlemiştir. Bu noktada, bütün çocukların konuşması ve söylenenleri birkaç cümleyle özetlemesi istenmiştir. Kapanış aşamasında; çocuklar duygu ve düşüncelerini dile getirmiş ve oturuma son verilmiştir. Çalışma sonucunda, deney grubundaki çocukların kontrol grubundakilere göre daha uzun diyaloglar kurduğu, başkalarına karşı daha duyarlı olduğu, çatışma çözmede daha farklı fikirler ürettiği, arkadaşlarına karşı daha uzlaşmacı olduğu, anlaşmazlıklardaki sosyal süreçleri daha iyi anladığı tespit edilmiştir.

Aslan (2008), drama temelli sosyal beceri eğitiminin altı yaş çocuklarının sosyal ilişkiler ve işbirliği davranışlarına etkisini incelenmek amacıyla, anasınıfına devam eden çocuklarla çalışmıştır. Deney grubuna 12 hafta boyunca toplam 40 etkinlikten oluşan drama temelli sosyal beceri eğitimi uygulanmıştır. Bu eğitimde; pantomim, donuk imge, sıcak sandalye, eğitimcinin rol alması, tüm grupla drama, doğaçlama, rol oynama, tamamlanmamış öyküler, dramatizasyon, zihinde canlandırma, resim yapma gibi yöntem ve tekniklerden yararlanılmıştır. Kontrol grubuna herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır. Çalışmada, deney ve kontrol grubundaki çocukların işbirliği, olumlu ilişkileri sürdürme ve grupla ilişkileri sürdürme becerileri arasında anlamlı farklılığın olduğu ve bu farklılığın deney grubundaki çocukların lehine sonuçlandığı görülmüştür.

Bierman vd. (2008)'nin Head Start programının çocuğunun akademik ve sosyal-duygusal becerilerine etkisini incelediği çalışmada, dört yaşındaki çocuklara bir yıl süreyle Head Start programı uygulanmış ve çocuğun giriş becerilerinin gelişiminin evde de desteklemesi için ailelere ev materyalleri sağlanmıştır. Program kapsamında, Hands-on aktivitelerine ve çeşitli öğretim tekniklerine yer verilmiştir. Çalışma sonuçları, eğitim programının çocukların kelime bilgileri, okuma-yazma becerileri, duyguları anlama becerileri, sosyal problem çözme becerileri, sosyal davranışları ve öğrenme düzeyleri üzerinde olumlu yönde etkili olduğunu ortaya koymuştur.

Dereli'nin (2008) çalışmasında, Webster-Stratton (1990) tarafından geliştirilen ve araştırmacı tarafından Türkçe'ye uyarlanan çocuklar için sosyal beceri eğitim programının, altı yaş çocuklarının sosyal problem çözme ve duyguları anlama becerilerine etkisi incelenmiştir. Deneysel desendeki bu çalışmada deney grubundaki çocuklara her oturumu yaklaşık bir buçuk-iki saat süren 22 oturumluk bir eğitim programı uygulanmıştır. Eğitim programı; duyguları tanıma, empati veya bakış açısı, arkadaşlık ve iletişim becerileri, öfke yönetimi, kişilerarası problem çözme, okul kuralları ve okulda nasıl en iyi olunur gibi becerilere odaklanmaktadır. Çalışmadan elde edilen bulgulara göre; eğitime katılan çocukların sosyal problem çözme ve duyguları anlama düzeylerinin önemli düzeyde yükseldiği ve programın etkisinin kalıcı olduğu sonucuna varılmıştır. Çocukların sosyal problem çözme konusunda en çok zorlandıkları durumun, oyun grubuna alınma isteğinin arkadaşı tarafından reddedilmesi olduğu belirlenmiştir.

Okur'un (2008) çocuklar için felsefe eğitim programının altı yaş grubu çocukların atılganlık, işbirliği ve kendini kontrol sosyal becerilerine etkisini incelediği çalışmada, deney ve kontrol grubuna 8 hafta boyunca 10 oturum süresince eğitim verilmiştir. Kontrol grubuna atılganlık, işbirliği ve kendini kontrol sosyal becerilerine yönelik drama, hikâye anlatma gibi etkinlikler uygulanmış, deney grubuna ise işbirliği ve kendini kontrol sosyal becerilerine yönelik sokratik konuşmalar yoluyla kavramların sorgulanmasını amaçlayan çocuklar için felsefe eğitim programı uygulanmıştır. Çalışma sonucunda, altı yaş grubu çocukların atılganlık, işbirliği ve kendini kontrol sosyal becerileri üzerinde çocuklar için felsefe eğitim programının olumlu yönde etkili olduğu ve programın etkisinin kız ve erkek çocuklarda farklılık göstermediği belirlenmiştir.

Özdil (2008) çalışmasında, kişilerarası problem çözme becerileri eğitimi programının altı yaş grubu çocukların kişilerarası problem çözme becerilerine etkisini incelemiştir. Deney grubuna drama, hikâye, sanat ve bilişsel etkinliklerden oluşan problem çözme becerileri eğitim programı 10 hafta boyunca uygulanmış, kontrol grubuna ise hiçbir müdahalede bulunulmamıştır. Sonuçta, deney grubundaki çocukların yıkıcı problem çözme davranışlarında istenen yönde bir azalmanın olduğu görülürken, kişilerarası problem durumlarına verdikleri çözüm sayılarının arttığı saptanmıştır. Çalışmadan elde

edilen bulgular, kişilerarası problem çözme becerileri eğitim programı ile kişilerarası problem çözme becerilerinin geliştirilebildiğini göstermiştir.

Ceylan (2009) ise çalışmasında, beş yaş çocuklarının sosyal-duygusal davranışlarına yaratıcı drama eğitiminin etkisini incelemiştir. Deney grubundaki çocuklara 12 haftalık sosyal-duygusal davranışlara yönelik yaratıcı drama eğitim programı uygulanmıştır. Çalışma sonucunda, deney grubu son test puanları ile kontrol grubu son test puanları arasında sosyal-duygusal erken çocuk ölçeğinin genel toplamında ve kişiler arası ilişkiler, oyun-boş zaman ve uyum sağlama alt boyutlarında anlamlı bir farklılığın olduğu ve farklılığın deney grubunun lehine sonuçlandığı belirlenmiştir.

Bu noktada Çimen (2009), 36–72 aylık çocuklar için okul öncesi eğitimi programında yer alan sosyal becerilerin öğretimine yönelik amaç ve kazanımların altı yaş grubu çocukların sosyal becerileri kazanmalarında etkili olup olmadığı incelemek amacıyla bir çalışma yürütmüştür. Ön test-son test gruplu deneysel desendeki çalışmada, deney grubundaki çocuklara 36–72 aylık çocuklar için Okul Öncesi Eğitimi Programı'ndaki sosyal becerilere yönelik amaç ve kazanımlar doğrultusunda araştırmacı tarafından hazırlanan 44 sosyal beceri etkinliği uygulanmıştır. Bu kapsamda yer alan sosyal beceri etkinlikleri, günlük programda yer verilmesi gereken Türkçe dil, oyun ve hareket, müzik, okuma-yazmaya hazırlık, drama etkinliklerinden bir etkinlik şeklinde veya programın öngördüğü birleştirilmiş etkinlikler şeklinde hazırlanarak uygulanmıştır. Ayrıca, etkinliklerde farklı duyguları ifade eden resimlerin, mekân fotoğraflarının, hikâye kitaplarının, kuklaların vb. materyallerin kullanımı yer almıştır. Çalışmada hazırlanan etkinliklerin çocukların sosyal becerileri öğrenmelerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okul öncesi eğitimin sosyal becerilerin uyum, çekingenlik ve iletişim alt boyutlarında pozitif yönde anlamlı farklılığa yol açtığı belirlenmiştir.

Benzer şekilde, Özbey (2009) okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylık çocukların sosyal becerilerine ve problem davranışlarına ilişkin durum tespiti yapmak ve sosyal becerileri desteklemeye ve problem davranışları azaltmaya yönelik hazırlanmış eğitim programının etkisini incelemek amacıyla çalışma yürütmüştür. Çalışmada deney grubuna, sosyal beceri ve problem davranışları içeren destekleyici

egitim programı 74 etkinlik şeklinde uygulanmıştır. Destekleyici eğitim programı sonrasında deney grubunun sosyal beceri düzeylerinin sosyal işbirliği, sosyal bağımsızlık ve kabul, sosyal etkileşim alt boyutlarında ve genel sosyal beceri düzeylerinde kontrol grubundan anlamlı bir şekilde arttığı ve problem davranışlarının dışı yönelim, içe yönelim, anti sosyal ve ben merkezci alt boyutlarında ve genel problem davranış düzeylerinde kontrol grubuna göre anlamlı bir şekilde azaldığı olduğu ortaya konmuştur. Bu doğrultuda yapılan kalıcılık ölçümü de eğitim programının etkisinin devam ettiğini göstermiştir.

Pickens (2009) yaşları ortalama dört olan okul öncesi dönem çocuklarının pozitif davranışlarını artırmak amacıyla, deney grubu çocukların ebeveynlerine ve öğretmenlerine aktiviteleri nasıl kullanacağını ve düşünceleri açıklama, kurallara uygun oynama, anlaşmazlıktan kaçınma, öfkeyi kontrol etme, diğerleri ile pozitif etkileşim kurma konusunda çocukları nasıl cesaretlendireceklerini içeren sosyal-duygusal eğitim programı uygulamıştır. Çalışma sonucunda, ailelerin sosyal-duygusal gelişim alanına ilişkin bilgilerinin ve becerilerinin arttığı, öğretmenlerin ve çocukların sosyal etkileşim, işbirliği ve bağımsızlık boyutunda becerilerinin geliştiği belirlenmiştir. Ayrıca, eğitim programının problem davranışların azaltılmasında ve dolayısıyla çocukların pozitif sosyal-duygusal gelişiminin desteklenmesinde etkili olduğu belirlenmiştir.

Eti'nin (2010) drama etkinliklerinin beş-altı yaş grubu çocukların sosyal becerilerine etkisini incelediği çalışmada, deney grubundaki çocuklara ilişkiyi başlatma ve sürdürme sosyal becerilerini geliştirmeye yönelik 22 yaratıcı drama etkinliği uygulanmıştır. Çalışmada, veli ve öğretmen görüşlerine göre deney grubundaki çocukların ilişkiyi başlatma ve sürdürme sosyal becerilerinin anlamlı bir düzeyde arttığı ortaya konmuştur. Çocukların sosyometrik statü gruplarındaki değişim incelendiği, deney grubunda kontrol grubundakilerin aksine popüler statüdeki çocuk sayısında artışın ve ihmal edilen, reddedilen ve tartışmalı statü grubundaki çocuk sayısında azalmanın olduğu görülmüştür. Veli görüşlerine dayalı olarak, dönem sonunda deney grubu çocuklarının insanlarla olan etkileşimlerinin olumlu yönde geliştiği, kontrol gurubu çocuklarının ise, öncelikli olarak akademik yönden değişim gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Karaoğlu (2011) çalışmasında, Başarıya İlk Adım Erken Müdahale programının "Sınıf ve Ev Modülü" ve sadece "Sınıf Modülü" uygulamalarının beş-altı yaş çocuklarının problem davranışlarına, sosyal becerilerine ve akademik etkinliklerle ilgilenme sürelerine olan etkisini incelemiştir. Çalışma sonucunda, Başarıya İlk Adım programının Sınıf ve Ev Modülü birlikte uygulandığında, problem davranışlarda ve dışsallaştırılmış problem davranışlarda anlamlı bir düşüşün olduğu, öte yandan işbirliği, atılganlık ve kendini kontrol alt boyutlarında ve genel sosyal beceri düzeylerinde anlamlı bir artışın olduğu saptanmıştır. Ayrıca, sadece Sınıf Modülü uygulanan grubun problem davranışlarında ve dışsallaştırılmış problem davranışlarında anlamlı bir değişikliğin olduğu görülürken, işbirliği, atılganlık ve kendini kontrol alt boyutlarında ve genel sosyal beceri düzeylerinde anlamlı bir artışın olduğu tespit edilmiştir. Öte yandan, Başarıya İlk Adım programının "Sınıf ve Ev" modülü ile "Sınıf" modülü uygulamasının, çocukların akademik etkinliklerle ilgilenme sürelerini artırdığı ortaya konmuştur.

Öziskender'in (2011) Orff yaklaşımı ile okulöncesi dönem çocuklarına verilen müzik eğitiminin çocukların sosyal becerilerine etkisini incelediği çalışmada, deney grubundaki çocuklara 10 hafta boyunca Orff Schulwerk yaklaşımı ile okul öncesi müzik, hareket ve dans eğitimi verilmiştir. Orff Schulwerk yaklaşımı ile verilen müzik eğitiminin, çocukların kişilerarası iletişim, kızgınlık davranışlarını kontrol etme, değişikliklere uyum sağlama, sözel açıklama, amaç oluşturma, görevleri tamamlama boyutlarındaki sosyal becerilerinin geliştirilmesinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Arda ve Ocak (2012) yürüttüğü çalışmada, alternatif düşünme stratejilerinin desteklenmesi-okul öncesi programının okul öncesi çocuklarının sosyal becerileri üzerindeki etkililiğini değerlendirmeyi amaçlamıştır. Deney grubuna uygulanacak olan alternatif düşünme stratejilerinin desteklenmesi programı için öğretmenlere eğitim verilmiş ve öğretmenlerin toplamda 44 derslik programı çocuklara her gün günün belirli bir saatinde uygulaması istenmiştir. Çalışmada, alternatif düşünme stratejilerinin desteklenmesi programının, çocukların sosyal duygusal yeterliliklerini ve dikkat becerilerini geliştirdiği, saldırganlık davranışlarını azalttığı, sınıf kurallarına uyumlarını, iletişim, işbirliği ve problem çözme becerilerini artırarak olumlu sınıf ortamını

desteklediği ve öğretmenlerin disiplin, duygusal destek, sosyal farkındalık, problemleri önleme/ortadan kaldırma ve problem çözme becerilerini geliştirdiği belirlenmiştir.

Çetingöz ve Cantürk-Günhan (2012), altı yaş grubundaki çocukların sosyal becerilerine yaratıcı drama etkinliklerinin etkisini belirlemek amacıyla gerçekleştirdiği çalışmada, deney grubuna 24 drama etkinliği uygulanmıştır. Çalışma sonucunda, deney ve kontrol grubundaki çocukların sosyal beceri düzeylerinin deney grubunun lehine farklılık gösterdiği ve deney grubundaki çocukların kişiler arası beceriler, kızgınlık davranışlarını kontrol etme ve değişikliklere uyum sağlama becerileri, akran baskısı ile başa çıkma, kendini kontrol etme, sözel açıklama, sonuçları kabul etme, dinleme, amaç oluşturma ve görevleri tamamlama boyutlarında ve genel sosyal beceri düzeyinde kontrol grubundan daha iyi olduğu tespit edilmiştir.

Wu vd. (2012) tarafından yürütülen bir başka çalışmada, yerli olmayan çocukların akran kabullerinin artırılmasında sosyal beceri eğitiminin etkisinin belirlenmesi amacıyla 16 ay önce ailesiyle birlikte Amerika'ya yerleşen Tayvan'lı otuz aylık bir erkek çocuk üzerinde çalışma yürütülmüştür. Çalışma grubunu oluşturan çocuğun utangaç yapıya sahip, oyun gruplarındaki çocukların konuşmalarını anlamakta güçlük çeken, genellikle yalnız oyun oynayan veya arkadaşlarını izleyen biri olduğu belirlenmiştir. Sosyal beceri eğitiminde akranlarla tanışma, akranlarla iletişim kurma, akranları örnek alma, akranlardan bir oyuncakçı/materyali rica etme ve bir oyuncakçı/materyali arkadaşına verme becerilerine yer verilmekte ve talimat verme, model olma ve övgüyle karşılama stratejileri kullanılmaktadır. Çalışma sonuçları, sosyal beceri eğitiminin yerli olmayan çocukların akran kabulünün artırılmasında etkili olduğunu göstermiştir. Ayrıca, sosyal beceri eğitiminin çocuklar arasındaki pozitif sosyal etkileşimi artırdığı, çocuklara farklı gruplarla oyun oynama becerisi kazandırdığı ve akranların yabancı çocuğun davranışlarına olumlu yanıt vermesini sağladığı saptanmıştır.

Anticich vd. (2013) çocukların kaygılarını azaltmak ve zorluklarla baş etme becerilerini geliştirmek amacıyla bir deney grubu, bir aktif bekleme grubu ve bir kontrol grubu olmak üzere üç farklı grup üzerinde çalışma yürütmüştür. Dört-yedi yaş arası çocuklardan deney grubuna 'Fun FRIENDS' eğitimi, aktif bekleme grubuna 'You Can

Do It' eğitimi verilmiş, kontrol grubuna ise hiçbir müdahale de bulunulmamıştır. On iki ayın sonunda çalışma grubundaki çocukların kaygı düzeyleri, sosyal-duygusal becerileri ve davranışları karşılaştırılmıştır. Çalışma sonucunda, her üç gruptaki çocukların sosyal-duygusal becerilerinin geliştiği, ancak 'Fun FRIENDS' eğitim grubundaki çocukların sosyal-duygusal becerilerinin iki gruptaki çocuklardan, 'You Can Do It' eğitim grubundaki çocukların da kontrol grubundaki çocuklardan daha iyi olduğu belirlenmiştir. 'Fun FRIENDS' eğitimi alan gruptaki çocukların kaygılarının azaldığı, ebeveyn-çocuk iletişimlerinin iyileştiği ve ebeveynlerinin stresinin azaldığı görülmüştür.

Özdemir-Topaloğlu (2013) çalışmasında, sosyal beceri eğitim programının anaokuluna devam eden dört-beş yaş grubu çocukların akran ilişkilerine etkisini incelemiştir. Çalışmada, deney grubundaki çocuklara araştırmacı tarafından hazırlanan etkinlik katılımlı sosyal beceri eğitimi programı 10 hafta boyunca toplamda 110 aktivite çalışması şeklinde uygulanmıştır. Kontrol grubundaki çocuklar ise, mevcut eğitim programlarına devam etmişlerdir. Çalışma sonucunda, deney grubu çocuklarının akranlarına karşı saldırganlık ve aşırı hareketlilik davranışlarının ve akranları tarafından dışlanma düzeylerinin azaldığı belirlenmiştir. Bu doğrultuda verilen eğitimin etkisinin sekiz hafta sonunda da korunduğu tespit edilmiştir.

Neslitürk (2013) ise anasınıfına devam eden çocukların annelerine verilen anne değerler eğitimi programının beş-altı yaş çocuklarının sosyal beceri düzeylerine etkisini incelemiştir. Deney grubundaki çocukların annelerine dokuz hafta boyunca 18 oturum halinde anne değerler eğitimi programı uygulanmıştır. Kontrol grubundaki çocuklara ise, herhangi bir uygulama yapılmamıştır. Çalışma sonucunda, deney grubundaki çocukların iletişim, işbirliği, kendini ifade etme, sorumluluk, empati, grupla birlikte hareket etme ve kendini kontrol etme ile ilgili sosyal becerilerinin anlamlı düzeyde arttığı, ayrıca izleme çalışması ile sosyal becerilerde etkinin devam ettiği ortaya konmuştur.

2.6.2 Hikâye temelli eğitime ilişkin araştırmalar

Bu bölümde, okul öncesi dönem çocukları üzerinde hikâye temelli eğitimin etkisini inceleyen araştırmaların özetlerine yer verilmiştir.

Byrne ve Nitzke'nin (2002) çalışmasında, hikâyelerin çocukların sevmedikleri sebzelere yönelik tutum ve davranışlarına etkisi incelenmiştir. Üç-beş yaş arasındaki çocuklar üzerinde yürütülen çalışmada, pozitif grup, negatif grup ve kontrol grubu olmak üzere üç grup oluşturulmuştur. Pozitif gruba lahanaya ile ilgili pozitif mesaj veren, negatif gruba lahanaya ile ilgili negatif mesaj veren, kontrol grubuna ise sebzelerle ilgili olmayan iki hikâye okunmuştur. Çalışma öncesinde çocuklarla yapılan görüşmeler sonucunda, çocukların % 67'sinin sebzeleri sevdiğini, ancak çocukların hiçbirinin lahanayı sevmediğini göstermiştir. Çalışma sonucunda, pozitif ve negatif gruptaki çocukların lahanayı tarif edebildikleri, kontrol grubundaki çocukların lahanaya ilişkin bir açıklama yapamadıkları, pozitif gruptaki çocukların ise lahanayı tatmakta daha istekli oldukları ve lahanayı sevmeye başladıkları tespit edilmiştir.

Isbell vd. (2004) tarafından, öyküleştirmenin ve hikâye okumanın üç-dört yaş çocuklarının dil gelişimine ve hikâyeyi anlamalarına etkisini belirlemek amacıyla bir çalışma yürütülmüştür. İki farklı grup üzerinde yürütülen çalışmada bir gruba hikaye okuma, diğer gruba ise öyküleştirme yoluyla 12 hafta boyunca 24 öykü sunulmuştur. Çalışmada, öyküleştirmenin de öykü okumanın da çocukların dil gelişimine olumlu yönde katkı sağladığı görülmüştür. Her iki grubun aynı ortam içerisinde hikaye anlatmada yüksek düzeyde performans gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Öte yandan, hikaye okunan gruptaki çocukların hikaye anlatırken resimde anlatılanlardan faydalandığı, öyküleştirme yapılan gruptaki çocukların da kendi imajlarını yarattığı görülmüştür.

Crawford (2006) tarafından düşük sosyo-ekonomik düzeye sahip okul öncesi dönem çocukları ve anneleri üzerinde yürütülen çalışmada, annenin hikâye okuma ve kelime öğretme davranışlarının değiştirilmesinin çocukların kelime edinimine etkisi incelenmiştir. 60-65 aylık çocuklar ve anneleri üzerinde yürütülen çalışmada, annelere

hikâye okuma süreci ile ilgili eğitim verilmiştir. Çalışma sonuçları, annelere verilen eğitimin annelerin çocuklarına kelimeyle ilgili açıklama yapma oranlarını arttığını ve çocukların kelime bilgilerinin, dil ve okuma-yazma becerilerinin genişlemesine katkı sağladığını göstermiştir. Benzer şekilde, düşük sosyo-ekonomik gruptaki ebeveynlerin etkileşimli hikâye kitabı okuma stratejilerini öğrenebildiğini ve bu stratejilerin çocukların dil becerilerinin gelişimine büyük oranda katkı sağladığını ortaya koymuştur.

Bir diğer açıdan Stanton-Chapman vd. (2006), oyun oturumları süresince dil becerilerine, sözlü ifade etme becerilerine ve sosyal eğitici stratejilere yapılan müdahalenin etkisini belirlemek amacıyla dört-beş arasındaki Head Start eğitimine devam etmekte olan çocuklar üzerinde çalışma yürütmüştür. Çalışma kapsamında yapılan müdahale 28 oturum süresince sürdürülmüştür. Müdahalede hikâye kitapları kullanılmış, oyun materyallerinin kullanımında akran etkileşimine yer verilmiş ve oyun ortamları çocukların akranlarıyla konuşabileceği şekilde düzenlenmiştir. Bu doğrultuda, arkadaşıyla sözlü olarak konuşmayı başlatma, arkadaşının söylediğini dinleme, arkadaşına adıyla hitap etme, sırasını bekleme ve arkadaşına sıra verme, konuşurken arkadaşına bakma stratejilerinin geliştirilmesi esas alınmıştır. Çalışma sonucunda, çocukların sosyal etkileşim becerilerinde (konuşmayı başlatma, paylaşma, oyunu düzenleme vb.) olumlu yönde değişikliğin olduğu tespit edilmiştir.

Moody (2007) ise üç-altı yaş arasında akademik açıdan risk teşkil eden çocukların iletişimi başlatma becerilerine üç farklı koşullar altında yapılan okuma davranışlarının etkisini incelemiştir. Birincisinde, yetişkin öncülüğünde elektronik hikâye kitabı, ikincisinde çocuk öncülüğünde elektronik hikâye kitabı ve üçüncüsünde yetişkin öncülüğünde geleneksel hikâye kitabı okuma etkinliği yürütülmüştür. Çalışma sonucunda, çocukların iletişimi başlatma becerileri üzerinde yetişkin öncülüğünde elektronik hikâye kitabı okuma ile yetişkin öncülüğünde geleneksel hikâye kitabı okuma arasında geleneksel hikâye kitabı okumanın lehine anlamlı farklılığın olduğu görülmüştür. Geleneksel hikâye kitabı okumanın çocukların iletişimi başlatma becerileri üzerinde elektronik hikâye kitabı okumadan daha etkili olduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda, öğretmenlerin sınıf ortamında çocuklar için düzenlemesi gereken hikâye okuma etkinlikleri konusunda bilgilendirilmesi gerektiği belirtilmiştir.

Casey vd. (2008) çalışmasında, okul öncesi dönemdeki çocukların geometri becerilerine hikâye temelli etkinliklerin etkisini incelemiştir. Çalışmada deney grubundaki çocuklara sekiz hafta boyunca dinazor kuklaları aracılığıyla geometri içerikli hikâye temelli etkinlikler uygulanmıştır. Kontrol grubundaki çocuklara ise hikâye temelli olmayan ve kuklaları içermeyen geometri içerikli eğitim verilmiştir. Çalışma sonucunda, hikâye temelli geometri eğitimi alan çocukların kontrol grubundaki çocuklara göre geometri becerilerinin daha iyi olduğu görülmüştür.

Bir diğer çalışma da Dege (2008), resimli hikâye kitaplarıyla verilen dramatik etkinlik uygulamalarının altı yaş çocuklarının bakış açısı kazanımlarına etkisini incelemiştir. Çalışmada, deney grubu çocuklarına 12 hafta boyunca dramatik etkinlik eğitim programı uygulanmış, kontrol grubu ise günlük eğitim programlarına devam etmiştir. Çalışmadan elde edilen bulgular, resimli hikâye kitaplarıyla verilen dramatik etkinlik uygulamalarının çocukların algısal, bilişsel ve duygusal bakış açısı kazanımlarını olumlu yönde etkilediğini ve resimli hikâye kitaplarıyla verilen dramatik etkinlik uygulamalarının etkisinin kalıcı olduğunu göstermiştir.

Justice vd. (2008)'nin çalışmasında, yetişkinin hikâye okurken yazılı metni sözel veya sözel olmayan yollarla vurgulamasının çocukların yazılı metne yönelik görsel dikkatleri üzerine etkisi incelenmiştir. Çalışmaya dört yaşındaki çocuklar dahil edilmiş ve çocuklar dört farklı okuma gruplarına ayrılmıştır. Her bir gruba hikâye okuma süresince kelimesi kelimesine okuma, resmi sözlü okuma, yazıyı sözlü okuma ve yazıyı sözsüz okuma tekniklerinden biri uygulanmıştır. Çalışma sonucunda, yazıyı sözlü ve sözsüz okumanın çocukların yazılı metne olan dikkatini, kelimesi kelimesine okumaya ve resmi sözlü okumaya göre daha iyi geliştirdiği tespit edilmiştir.

Korat (2010), e-kitap (elektronik hikâye kitabı) okumanın İsraili anasınıfı ve birinci sınıf çocuklarının kelime bilgisine, hikâye anlama becerisine ve kelime okuma düzeyine etkisini incelemiştir. Deney grubundaki çocuklara beş kez araştırmacı tarafından geliştirilen e-kitap okunurken, kontrol grubundaki çocuklar mevcut okul programlarına devam etmişlerdir. Çalışma sonucunda, e-kitap okumanın her iki gruptaki çocuklara faydalı olduğu, anasınıfı çocuklarının kelime okuma düzeyinde birinci sınıf

çocuklarından daha iyi ilerleme kaydettiği, birinci sınıf çocuklarının ise, kelime öğrenmede ve kelime okumada anasınıfı çocuklarından daha iyi ilerleme kaydettiği belirlenmiştir.

Öte yandan, Opel vd. (2009)'nin diyalogla yapılan okuma eğitiminin ifade edici kelime bilgisine etkisi incelediği çalışma, okul öncesi eğitim kurumuna devam etmekte olan çocuklar üzerinde yürütülmüştür. Deneysel desendeki çalışmada, deney ve kontrol grubundaki çocuklara dört haftalık sürede sekiz kitap okunmuştur. Deney grubundaki çocuklara olaylar arasındaki sebep-sonuç ilişkilerini içeren açık uçlu sorular sorulmuş ve çocuklarla hikâye tartışılmıştır. Çalışma sonucunda, deney grubundaki çocukların ifade edici kelime bilgilerinin arttığı görülmüştür. Diyalogla yapılan eğitimde çocukların öğretmenle ve birbirleriyle dinlemede ve konuşmada daha aktif olmaya, sorulara birbirinden bağımsız ve özgün cevaplar vermeye, kendiliğinden sorular sormaya ve hikâyedeki resimler hakkında akranlarıyla konuşmaya başladığı gözlenmiştir.

2.6.3 Oyun temelli eğitime ilişkin araştırmalar

Bu bölümde, okul öncesi dönem çocukları üzerinde oyun temelli eğitimin etkisini inceleyen araştırmaların özetlerine yer verilmiştir.

Çelik (2005) çalışmasında oyun materyallerinin okul öncesi eğitim çağındaki çocukların kavram gelişimi üzerindeki etkisini incelemiştir. Deney grubundaki çocuklara üç hafta süreyle uygulanan eğitici oyuncak zaman kavramı eğitim programında, serbest zaman etkinliğinde eğitici oyuncaklar kullanılmış ve sınıflandırma, sıralama ve zamanı gösteren araçları kullanma gibi üç zaman kavramı ele alınmıştır. Çalışma sonucunda, deney grubu çocuklarının sıralama, sınıflandırma ve zamanı gösteren araçları kullanma beceri düzeylerinde olumlu yönde bir artışın olduğu ve oyun materyallerinin çocukların zaman kavramlarının geliştirilmesinde etkili olduğu belirlenmiştir.

Bu noktada Gül'ün (2006) anasınıfına devam eden alt sosyo-ekonomik düzeydeki 61-72 ay arası çocuklara verilen sembolik oyun eğitiminin çocukların genel gelişim

durumlarına etkisini incelediği çalışma dikkat çekmektedir. Deneysel desendeki bu çalışmada, deney grubuna sekiz hafta süresince toplamda 24 uygulama şeklinde sembolik oyun eğitimi verilirken, kontrol grubu anasınıfı müfredatına devam etmiştir. Çalışma sonucunda, sembolik oyunun çocukların bilişsel, dil ve psikomotor gelişim alanlarını olumlu yönde etkilediği ortaya konmuştur.

Türkmenoğlu'nun (2006) oyun yoluyla matematik programının çocukların matematik becerilerini kazanmalarına etkisini incelediği çalışma, bağımsız anaokuluna devam etmekte olan çocuklar üzerinde yürütülmüştür. Deney ve kontrol gruplarının yer aldığı çalışmada, deney grubuna araştırmacı tarafından geliştirilen oyun yoluyla matematik kavramlarını kazandırma programı uygulanmıştır. Kontrol grubu ise mevcut okul öncesi eğitim programlarına devam etmişlerdir. Çalışmada, oyun yoluyla matematik öğretiminin çocukların matematik becerilerinin gelişimine olumlu yönde katkı sağladığı ve oyun yoluyla matematik kavramlarını kazandırma programının matematik becerilerinin kazandırılmasında mevcut okul öncesi eğitim programından daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Walsh vd. (2006) ise oyun temelli ve geleneksel yaklaşımları içeren müfredatın, öğrenme deneyimlerinin kalitesinin değerlendirilmesine ve bakış açısı kazandırılmasına etkisinin incelenmesi amacıyla toplam 70 sınıf üzerinde çalışma yürütmüştür. Geleneksel müfredatta oyunlar yapılandırılmış ile etkinlikler başlamış, yazma, boyama ve basit tamamlama gibi etkinliklere yer verilmiş, hikâye dinleme, televizyon izleme, şarkıya veya ritme eşlik etme veya yarım kalan bir etkinliği bitirmekle son bulmuştur. Zenginleştirilmiş müfredatta gün, çocukların belli derecede aktiviteyi seçme hakkının olduğu oyun ile başlamıştır. Öğretmenin çocuklara büyük bir kitap kullanarak hikâye okumasının ardından çocukların arkadaşları ile serbestçe oynadığı bir ara verilmiş ve bahçe oyunları, matematik etkinlikleri gibi etkinlikler ardından televizyon izleme, şarkı söyleme, yazma etkinlikleri ile gün sonlandırılmıştır. Çalışma sonucunda, oyun temelli zenginleştirilmiş müfredatın geleneksel müfredata göre bilişsel, sosyal ve duygusal gelişim alanlarına yönelik tüm boyutlarda belirgin bir şekilde daha iyi olduğu, çocuklara yüksek kalitede öğrenme deneyimi sunduğu ve çocukların öğrenmeye daha hevesli olmasını sağladığı belirlenmiştir.

Gazetoğlu (2007) altı yaş çocuklarına özbakım becerilerinin kazandırılmasında oyun ile öğretimin etkisini belirlemek amacıyla yürüttüğü çalışmada, deney grubundaki çocuklara toplam on altı oyunun yer aldığı beceri eğitimi uygulamıştır. Çalışmada, oyun ile öğretimin özbakım becerilerinin geliştirilmesinde geleneksel eğitimden daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Oyun temelli öğretimin uygulandığı grupta yer alan çocukların, temizlik kurallarını uygulayabilme, giysilerini giyme ve çıkarabilme, doğru beslenmenin önemini fark edebilme, dinlenme ile ilgili kuralları uygulayabilme, kendini kaza ve tehlikelerden koruyabilme becerilerinde anlamlı derecede artış görülmüştür.

Özdenk'in (2007) altı yaş grubu çocukların psikomotor gelişimlerinin sağlanmasında oyunun yerini ve önemini belirlemek amacıyla yürüttüğü deneysel desendeki çalışmada, deney grubundaki çocuklara 30 seans süresince oyun oynatılmıştır. Çalışma sonucunda, belirlenmiş olan oyunların deney grubunun denge, top tutma, top atma, sıçrama, yerden top alma ve koşu becerilerini olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir. Erkek çocuklarının denge, top tutma, top atma, sıçrama, yerden top alma becerilerinin, kız çocuklarının ise top tutma, top atma, sıçrama, yerden top alma, koşu ve denge becerilerinin oyun yoluyla geliştirilebildiği görülmüştür.

Şahin'in (2007) oyuncak odaklı ev eğitim programının dört yaş çocuklarının kavram edinimlerine etkisini incelediği çalışma, okul öncesi eğitim kurumuna devam etmeyen çocuklar ve aileleri üzerinde yürütülmüştür. Çalışma kapsamında deney grubuna sunulan oyuncak odaklı ev eğitim programı, araştırmacının her hafta sonu ev ziyaretleri yapması ve o hafta uygulanacak olan programı anneye anlatması şeklinde sürdürülmüştür. Bu kapsamda annelerin çocuklarıyla birlikte toplam 42 kavram etkinliğini ve bunun yanında günlük yaşam etkinliklerini uygulaması istenmiştir. Haftalık programın son gününde anneye verilen programın uygulamalarına babanın katılımı sağlanmıştır. Çalışma sonucunda, oyuncak odaklı ev eğitim programının çocukların kavram gelişimlerinde etkili olduğu ve miktar, zaman, mekânda konum, renk, geometrik şekil ve sayı kavramlarında deney grubunun oldukça başarılı olduğu görülmüştür.

Akgün ve Yeşilyaprak (2010) çalışmasında, dört-beş yaşları arasında çocuğa sahip olan üst sosyo-ekonomik düzeydeki annelere verilen anne-çocuk ilişkisini oyunla geliştirme eğitiminin, anne-çocuk ilişki düzeyine etkisini incelemiştir. Filial Terapi'yi temel alarak hazırlanan anne eğitim programı deney grubuna 12 hafta boyunca uygulanmıştır. Bu süreçte annelere, bilgilendirme ve beceri kazandırmaya dayalı eğitim verilmiş ve çocuk merkezli oyunları içeren ev ziyaretleri gerçekleştirilmiştir. Çalışma sonucunda, deney grubundaki annelerin çocukları ile nitelikli ve mutlu zaman geçirmeye başladıkları, çocuklarına olumlu yönde geribildirim verdikleri ve çocukları ile yaşadıkları problem durumlarında terapötik becerileri kullandıkları belirlenmiştir. Eğitime katılan çocukların ise, eğitim sonrasında birlikte beklemeyi öğrendikleri, sınırlara çok daha kolay uyum gösterdikleri, duygu ve isteklerini sözel olarak daha iyi ifade edebildikleri saptanmıştır.

Öte yandan, Şirin (2011) anaokuluna devam eden beş yaş grubu çocuklara sayı ve işlem kavramlarını kazandırmada oyun yönteminin etkisini incelemek amacıyla çalışma yürütmüştür. Deney grubundaki çocuklara araştırmacı tarafından 21 tane oyun etkinliği uygulanmış, kontrol grubu ise mevcut okul öncesi eğitim programlarına devam etmiştir. Çalışma sonucunda, deney grubuna uygulanan, oyun temelli sayı ve işlem kavramları programının etkili olduğu ve oyun temelli eğitimin sayı ve işlem kavramlarının kazanımını olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir.

Ulutaş'ın (2011) altı yaş grubunda belli başlı oyunların çocukların psikomotor gelişimine etkisini incelemek amacıyla deneysel desende yürüttüğü çalışmada, deney grubundaki çocukların haftada iki saatlik oturumlarla 8 hafta boyunca psikomotor becerilerini geliştirdiği düşünülen oyun etkinliklerine katılımı sağlanmıştır. Deney grubunda gerçekleştirilen oyun etkinlikleri sonrasında, çocukların istenilen mesafede daha kısa sürede dengeyi koruduğu, sıçrayarak daha fazla mesafe aldığı, bulundukları noktadan daha uzağa atladığı, tenis topunu daha uzak noktaya fırlattığı tespit edilmiştir. Bu noktada, oyun etkinliklerinin çocukların yakalama becerisi dışındaki denge, sekme, sıçrama, koşma, durarak uzun atlama ve tenis topu fırlatma becerilerini olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Ayrıca, Akkuş-Sevigen (2013) oyun temelli matematik eğitim programının çocukların matematik gelişimine etkisini incelemek amacıyla, anasınıfı çocukları üzerinde bir çalışma yürütmüştür. İki deney ve bir kontrol grubu üzerinde yürütülen çalışmada, birinci deney grubundaki çocuklara 10 hafta boyunca haftada beş gün oyun temelli matematik eğitimi programı ve haftada bir gün oyun temelli matematik eğitimi programını destekleyen aile katılımı çalışmaları uygulanırken, ikinci deney grubundaki çocuklara haftada beş gün sadece oyun temelli matematik eğitimi programı uygulanmıştır. Kontrol grubundaki çocuklar ise mevcut okul öncesi eğitim programına devam etmiştir. Çalışma sonucunda, birinci ve ikinci deney grubundaki çocukların matematik gelişimlerinin kontrol grubundaki çocuklardan daha iyi olduğu, birinci ve ikinci deney grubu çocuklarının matematik gelişimlerinin anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı belirlenmiştir.

Gözalan (2013) oyun temelli dikkat eğitim programının okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden beş-altı yaş çocuklarının dikkat ve dil becerilerine etkisini incelemeye yönelik, ön test-son test kontrol gruplu deneysel bir çalışma yürütmüştür. Çalışmada deney grubundaki çocuklara 10 hafta boyunca oyun temelli dikkat eğitim programı uygulanmıştır. Araştırmacı tarafından hazırlanan programda, 20 ısındırıcı, 20 hareketli ve 20 dinlendirici özellik taşıyan toplam 60 oyun yer almaktadır. Bu doğrultuda, oyun temelli dikkat eğitim programının çocukların dikkat ve dil becerilerini olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, beş-altı yaş çocuklarının dikkat ve dil becerileri arasında anlamlı düzeyde doğrusal bir ilişkinin olduğu ve dikkat becerileri arttıkça alıcı dil becerilerinin de arttığı, dikkat becerileri azaldıkça dil becerilerinin de azaldığı saptanmıştır.

2.6.4 Hikâye/oyun temelli eğitim ile sosyal becerilerin kazandırılmasına ilişkin araştırmalar

Bu bölümde, okul öncesi dönem çocuklarının sosyal becerileri üzerinde hikâye/oyun temelli eğitimin etkisini inceleyen araştırmaların özetlerine yer verilmiştir.

Uzmen'in (2001) çalışmasında, okulöncesi kurumlarına devam eden altı yaş çocuklarının prososyal davranışlardan paylaşma ve yardım etme davranışlarının, bu davranışları işleyen resimli çocuk kitapları ile desteklenip desteklenmediği araştırılmıştır. Deney ve kontrol grubu çocuklarına iki hafta boyunca sekizer tane resimli kitap okunmuştur. Deney grubu çocuklarına dördünün içeriğinde yardım etme ve dördünün içeriğinde paylaşma davranışları olan resimli kitaplar okunduktan sonra, hikâye hakkında sorular sorulmuş, tartışmalar yapılmış ve çeşitli etkinlikler uygulanmıştır. Kontrol grubu çocuklarına ise, prososyal davranışlardan farklı konular içeren sekiz hikâye okunmuş ve hikâyeler hakkında sorular sorulmuştur. Çalışmada, deney grubuna okunan kitapların çocukların yardım etme ve paylaşma davranışları üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu kapsamda verilen eğitimin kız çocuklarının yardım etme davranışları, erkek çocukların ise paylaşma davranışları üzerinde daha etkili olduğu görülmüştür.

Brigman ve Webb (2003) öğrenmeyi sağlayan becerilerin geliştirilmesini amaçlayan 'Ready to Learn' adlı programın beş-yedi yaş çocuklarının dinleme-anlama becerilerine ve davranışlarına etkisini belirlemek amacıyla deneysel bir çalışma yürütmüştür. Çalışmada deney grubundaki çocukların öğretmenlerine programı uygulama ve gün içerisinde model olma-koçluk yapma-ipucu verme, akran raporları, hikâye anlatımı, yeniden hikâye anlatımı ve teşvik çemberi şeklindeki beş öğretmen stratejisini kullanma konusunda eğitim verilmiştir. Bu doğrultuda öğretmenler uygulama süresince, beş temel hikâye kitabını, öğretmen el kitabını, ebeveyn haber mektuplarını ve her bir hikâye için ses kayıt CD'lerini kullanarak deney grubu çocuklarına eğitim vermiştir. Çalışma sonucunda, deney grubu çocuklarının dinleme-anlama becerilerinin ve davranışlarının (katılım, hiperaktivite, olumsuz davranışlar ve sosyal beceriler açısından) kontrol grubundan olumlu yönde ve anlamlı bir şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir.

Lau (2008) da müzik etkinlikleri içerisinde yer verilen şarkılı oyunların çocukların sosyal becerilerine etkisini incelemek üzere, beş-altı yaş grubu çocuklar üzerinde çalışma yürütmüştür. Çalışma kapsamında şarkı söylemeyi, şarkılı oyunları ve hareket etmeyi içeren 30 dakikalık müzik etkinlikleri düzenlenmiş ve çocukların sekiz hafta boyunca haftada bir kez müzik etkinliklerine katılımı sağlanmıştır. Çalışmada, müzik etkinliklerinde yer verilen şarkılı oyunların çocukların sosyal gelişimlerini desteklediği ve sosyal becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Durualp ve Aral'ın (2010) altı yaş çocuklarının sosyal uyum ve becerilerine oyun temelli sosyal beceri eğitimi programının etkisini incelemek amacıyla yrttği çalışmada, deney grubundaki çocuklara sekiz hafta boyunca, sosyal becerilerin kazandırılmasına yönelik amaç-kazanımları ve aile katılımını içeren oyun etkinlikleri sunulmuştur. Araştırma sonucunda, oyun temelli eğitim programına katılan çocukların iletişim, uyumsuzluk ve çekingenlik boyutlarındaki sosyal becerilerinin kontrol grubundaki çocuklardan anlamlı derecede yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca, oyun temelli sosyal beceri eğitim programının deney grubundaki çocukların başkalarını dinleme, teşekkür etme, uygun şekilde yardım isteme, yardım etme, yönergeleri takip etme, oyun oynarken sırasını bekleme, duygu ve düşüncelerini ifade etme, başkalarının duygularını anlama, sevgisini gösterme, problem çözme, hayır diyebilme, oyunda kaybetmeyi kabullenme, alay edilme ile başa çıkabilme gibi sosyal becerileri üzerinde olumlu yönde etkili olduğu belirlenmiştir.

Esteban vd. (2010), resimli kitap okuma eğitim programı ile 39-52 aylık çocukların başkalarının duygu, düşünce ve davranışlarını anlama, yeni yerlere uyum sağlama ve beklenmeyen durumları kabul etme becerilerini geliştirmek amacıyla çalışma yürütmüştür. İşpanyol ocuklar üzerinde yürütülen bu çalışmada, deney grubuna iki hafta boyunca resimli hikâye kitapları okunmuş ve bu kapsamda tamamlayıcı söz dizimlerine, duygu, istek ve beklentileri içeren nedensel ve karşılaştırmalı zihinsel süreçlere ve öğretmenle kurdukları iletişime ilişkin konuşmalara yer verilmiştir. Çalışma sonucunda, resimli kitap okuma eğitim programı ile okul öncesi dönem çocuğunun başkalarının duygu, düşünce ve davranışlarını anlama ve değişikliklere uyum sağlama becerilerinin geliştirilebildiği ortaya konmuştur.

Pahl ve Barrett (2010), dört-altı yaş arasındaki çocukların sosyal-duygusal yeterliliklerine, kaygı düzeylerine ve problem davranışlarına oyun temelli sosyal beceri eğitim programının (Fun FRIENDS) etkisini incelemiştir. Deney grubundaki çocuklara ‘Fun FRIENDS’ programı uygulanmış, kontrol grubundaki çocuklar ise, mevcut programlarına devam etmiştir. On iki ayın sonunda deney ve kontrol grubundaki çocukların kaygı düzeyleri, problem davranışları ve sosyal-duygusal yeterlilikleri karşılaştırılmıştır. Çalışma sonucunda, deney grubundaki çocukların duygusal ve davranışsal becerilerinin kontrol grubundaki çocuklardan anlamlı bir şekilde yüksek olduğu ve kız çocukların duygusal ve davranışsal becerilerindeki gelişimin erkek çocuklarından daha fazla olduğu görülmüştür. Benzer şekilde, deney grubundaki çocukların kaygı düzeylerinin daha düşük olduğu, sosyal-duygusal gelişimlerinin daha iyi olduğu ve kız çocukların sosyal-duygusal becerilerinde anlamlı bir şekilde daha iyi gelişim gösterdiği belirlenmiştir.

Baş (2011) hikâye temelli eğitim programının 60-72 aylık çocukların başkalarının becerilerinin gelişimine etkisini incelenmek amacıyla bir çalışma yürütmüştür. Çalışma kapsamında, birinci ve ikinci deney grubu çocuklarına sorumluluk ve işbirliği becerileri konu edinen hikâyeler okunmuştur. Birinci deney grubundaki çocuklara beş hafta boyunca sorumluluk ve beş hafta boyunca işbirliği hikâyelerinin sunumunu ve etkinliklerini içeren hikâye temelli eğitim programı uygulanmıştır. İkinci deney grubuna ise beş hafta boyunca her haftada bir sorumluluk hikâyesi ve ardından beş hafta boyunca her haftada bir işbirliği hikâyesi sadece okunmuş ve hikâyelerin okunması dışında bir etkinlik uygulanmamıştır. Çalışmada, sorumluluk ve işbirliği becerileri açısından birinci deney grubu ile ikinci deney grubu ve kontrol grubu arasında anlamlı farklılığın olduğu ve farklılığın birinci deney grubunun lehine sonuçlandığı görülmüştür. Bunun yanı sıra, ikinci deney grubu ile kontrol grubu arasında sorumluluk ve işbirliği becerileri açısından anlamlı bir farklılığın olmadığı dikkat çekmiştir.

Reynolds vd. (2011) çalışmasında, oyun temelli eğitim programına ve geleneksel eğitim programına katılan dört-altı yaş arasındaki çocukların dil gelişimlerini ve sosyal becerilerini karşılaştırmıştır. Çalışmada oyun temelli eğitim programının uygulandığı sınıf ortamında dramatik oyun alanı, çizim masası, blok köşesi ve okuma çadırı

oluşturulmuştur. Bu sınıfta çocuklar yapmak istediği şeyi planlamakta ve kendi başına çalışmaktadır. Geleneksel eğitim sınıflarında ise masaların ve sandalyelerin yer aldığı ve zemin alanının yer aldığı iki bölüm yer almaktadır. Bu sınıfta ise fen, müzik, fiziksel eğitim, okuma-yazma gibi alanlarla ilgili malzemeler bir kenara bırakılmıştır. Çalışma sonucunda, oyun temelli eğitim programına katılan çocukların akranlarıyla iletişimlerdeki sosyal yetersizliklerinin geleneksel eğitim programına katılan çocuklardan anlamlı bir şekilde azaldığı görölmüştür. Benzer şekilde, oyun temelli eğitim programına katılan çocukların başkaları tarafından ihmal edilme durumlarının, amaçsızca dolaşmalarının, mutsuz görünümlerinin, yetişkinin yönlendirmesine olan gereksinimlerinin oldukça azaldığı ve akranlarıyla olan sosyal etkileşimlerinin arttığı belirlenmiştir. Ayrıca, oyun temelli eğitim alan çocukların dil yeteneklerinin, hikaye anlatma becerilerinin, akranlarıyla olan sosyal yeterlilik düzeylerinin ve kompleks oyun oynama becerilerinin daha gelişmiş olduğu tespit edilmiştir.

3. MATERYAL VE YÖNTEM

Bu araştırmada, hikâye anlatma temelli ve oyun temelli sosyal beceri eğitiminin anasınıfına devam eden çocukların sosyal becerilerine etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda yürütülen çalışmanın bu bölümünde, araştırmanın desenine, çalışma grubuna, veri toplama araçlarına, veri toplama sürecine ve veri analiz yöntemine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

3.1 Araştırmanın Deseni

Araştırmada, “Hikâye Anlatma Temelli Sosyal Beceri Eğitimi”nin ve “Oyun Temelli Sosyal Beceri Eğitimi”nin anasınıfına devam eden çocukların sosyal becerilerine etkisini belirlemek üzere, ön test-son test-kalıcılık testi kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Desenin bağımlı değişkenini, anasınıfına devam eden çocukların “sosyal becerileri” ve bağımsız değişkenini çocukların sosyal becerilerine etkisi incelenen “Hikâye Anlatma Temelli Sosyal Beceri Eğitimi” ve “Oyun Temelli Sosyal Beceri Eğitimi” oluşturmaktadır.

Araştırmada 3x3'lük split-plot faktöriyel (karışık) desen (Deney-I, Deney-II ve kontrol grubu x ön test, son test ve kalıcılık testi) kullanılmıştır. Karışık desenlerde bağımlı değişken üzerinde etkisi incelenen en az iki değişken bulunmaktadır. Bunlardan biri yansız grupların oluşturduğu farklı deneysel işlem koşullarını, diğeri ise deneklerin farklı zamanlarda tekrarlı ölçümlerini tanımlamaktadır (Büyüköztürk 2007). Bu araştırmada, gruplar arası değişkeni Deney-I (Hikâye Anlatma Temelli Sosyal Beceri Eğitimi alan), Deney-II (Oyun Temelli Sosyal Beceri Eğitimi alan) ve kontrol (herhangi bir müdahalede bulunulmayan) grupları ve gruplar içi değişkeni ise ön test, son test ve kalıcılık testleri karşılamaktadır.

Araştırmanın ön test-son test ve kalıcılık testi kontrol gruplu deseni sembollerle aşağıdaki gibi gösterilebilir:

		Ön test		Son Test	Kalıcılık Testi
D ₁ G	R	Q1	X _{HATSOBE}	Q4	Q7
D ₂ G	R	Q2	X _{OTSOBE}	Q5	Q8
KG	R	Q3	X	Q6	-

D₁G: Deney-I grubunu,

D₂G: Deney-II grubunu,

KG: Kontrol grubunu,

R: Deneklerin gruplara yansız atandığını,

Q1- Q4 ve Q7 : Deney-I grubunun ön test, son test ve kalıcılık testi ölçümlerini,

Q2- Q5 ve Q8 : Deney-II grubunun ön test, son test ve kalıcılık testi ölçümlerini,

Q3 ve Q6: Kontrol grubunun ön test ve son test ölçümlerini,

X_{HATSOBE}: Deney-I grubuna verilen Hikâye Anlatma Temelli Sosyal Beceri Eğitimi'ni,

X_{OTSOBE}: Deney-II grubuna verilen Oyun Temelli Sosyal Beceri Eğitimi'ni,

X: Kontrol grubuna ek bir işlem yapılmadığını göstermektedir (Büyüköztürk 2007'den uyarlanmıştır).

3.2 Çalışma Grubu

Araştırma, 2013-2014 eğitim-öğretim yılı Güz döneminde Tokat il merkezinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilkokulların bünyesinde yer alan anasınıflarına devam etmekte olan, anne-babasıyla birlikte yaşayan, herhangi bir engeli olmayan ve daha öncesinde sosyal beceri eğitimi almamış olan çocuklar üzerinde yürütülmüştür.

Çalışma grubunun oluşturulması aşamasında, Tokat il merkezinde yer alan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilkokulların bünyesindeki anasınıflarının sayıları ve bu anasınıflarında öğrenim gören çocuk sayıları belirlenmiştir. Araştırmanın yürütülmesi için, Tokat Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izinler alınmıştır. Araştırma kapsamında oluşturulacak iki deney ve bir kontrol grubundaki çocukların, verilen

eğitimlerden dolayı yollardan etkilenme olasılığına karşın her bir grubun farklı okullardan seçilmesine karar verilmiştir. Bu doğrultuda, Tokat il merkezinde yer alan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilkokulların bünyesindeki anasınıfları arasından benzer sosyo-kültürel çevreye ve orta düzey sosyo-ekonomik olanaklara sahip olan ve sabah-öğle şeklinde yarım günlük eğitim veren okullar belirlenmiştir. Bu okullardan basit tesadüfî örnekleme yöntemi ile bir okul Deney-I grubu, bir diğer okul Deney-II grubu ve bir diğer okul da kontrol grubu olarak seçilmiştir. Çalışma kapsamında, Deney-I grubuna hikâye anlatma temelli sosyal beceri eğitimi, Deney-II grubuna oyun temelli sosyal beceri eğitimi verilmiş ve kontrol grubuna ek bir müdahalede bulunulmamıştır.

Araştırmada olası veri kayıplarını önlemek ve çalışma grubu sayısını genişletmek amacıyla, her bir deney grubu için iki ayrı sınıfla çalışılmıştır. Bu kapsamda, hikâye grubunda 43 çocuk, oyun grubunda 45 çocuk ve kontrol grubunda 42 çocuk olmak üzere 130 çocuk ile çalışmaya başlanmıştır. Çalışma amacına göre öğretmenden alınan bilgiler doğrultusunda, Deney-I grubunda parçalanmış aileye sahip olan bir çocuk ile uygulama süresince devamsızlık yapan iki çocuk, Deney-II grubunda parçalanmış aileye sahip olan bir çocuk, özel gereksinimli iki çocuk ile uygulama süresince devamsızlık yapan iki çocuk ve kontrol grubunda parçalanmış aileye sahip olan bir çocuk ile özel gereksinimli bir çocuk çalışma verilerine ve analiz sürecine dahil edilmemiştir. Bu doğrultuda, çalışma grubunu Deney-I (hikâye) grubunda 40 çocuk, Deney-II (oyun) grubunda 40 çocuk ve kontrol grubunda 40 çocuk olmak üzere 120 çocuk oluşturmuştur.

Çalışma grubunda yer alan çocukların özelliklerine ilişkin dağılımlar çizelge 3.1'de verilmiştir.

Çizelge 3.1 Çalışma grubunda yer alan çocukların özelliklerine ilişkin dağılımlar

Değişkenler	Deney-I (Hikâye) Grubu n=40		Deney-II (Oyun) Grubu n=40		Kontrol Grubu n=40		Toplam n=120	
	n	%	n	%	N	%	N	%
Cinsiyet								
Kız	22	55.0	26	65.0	18	45.0	66	55.0
Erkek	18	45.0	14	35.0	22	55.0	54	45.0
Kardeş sayısı								
Tek çocuk	8	20.0	8	20.0	9	22.5	25	20.8
1 kardeş	16	40.0	25	62.5	18	45.0	59	49.2
2 kardeş	13	32.5	6	15.0	11	27.5	30	25.0
3 kardeş ve üstü	3	7.5	1	2.5	2	5.0	6	5.0
Doğum sırası								
İlk çocuk	18	45.0	21	52.5	19	47.5	58	48.3
Ortanca/ortancalardan biri	9	22.5	4	10.0	7	17.5	20	16.7
Son çocuk	13	32.5	15	37.5	14	35.0	42	35.0

Çizelge 3.1 incelendiğinde, Deney-I grubunun % 55'inin kız ve % 45'inin erkek, Deney-II grubunun % 65'inin kız ve % 35'inin erkek, kontrol grubunun ise % 45'inin kız ve % 55'inin erkek olduğu görülmektedir. Çalışma grubunda yer alan çocukların çoğunluğunun tek kardeşinin olduğu (Deney-I grubunda % 40, Deney-II grubunda % 62.5 ve kontrol grubunda % 45) ve çoğunluğunun (Deney-I grubunda % 45, Deney-II grubunda % 52.5 ve kontrol grubunda % 47.5) ilk çocuk olduğu dikkat çekmektedir. Çizelgede gözükmemekle birlikte, çalışmaya dahil edilen çocukların yaş ortalamalarının Deney-I grubu ve kontrol grubu çocuklarında 62 ay, Deney-II grubu çocuklarında ise 63 ay olduğu belirlenmiştir. Buna göre, Deney-I (hikâye), Deney-II (oyun) ve kontrol grubu çocukların dağılımlarının birbirine yakın olduğu söylenebilir.

Çalışma grubunda yer alan çocukların ebeveynlerine ait özelliklere ilişkin dağılımlar çizelge 3.2'de yer almaktadır.

Çizelge 3.2 Çalışma grubunda yer alan çocukların ebeveynlerine ait özelliklere ilişkin dağılımlar

Değişkenler	Deney-I (Hikâye) Grubu n=40		Deney-II (Oyun) Grubu n=40		Kontrol Grubu n=40		Toplam n=120	
	n	%	N	%	N	%	N	%
Anne yaşı								
30 yaş ve altı	24	60.0	23	57.5	21	52.5	68	56.7
31-35 yaş	11	27.5	11	27.5	13	32.5	35	29.2
36 yaş ve üzeri	5	12.5	6	15.0	6	15.0	17	14.2
Anne öğrenim düzeyi								
İlkokul	14	35.0	12	30.0	14	35.0	40	33.3
Ortaokul	11	27.5	8	20.0	5	12.5	24	20.0
Lise	10	25.0	12	30.0	13	32.5	35	29.2
Ön lisans	3	7.5	3	7.5	3	7.5	9	7.5
Lisans	2	5.0	5	12.5	5	12.5	12	10.0
Baba yaşı								
30 yaş ve altı	13	32.5	8	20.0	14	35.0	35	29.2
31-35 yaş	16	40.0	19	47.5	17	42.5	52	43.3
36 yaş ve üzeri	11	27.5	13	32.5	9	22.5	33	27.5
Baba öğrenim düzeyi								
İlkokul	7	17.5	2	5.0	4	10.0	13	10.8
Ortaokul	8	10.0	2	5.0	11	27.5	21	17.5
Lise	11	27.5	15	37.5	10	25.0	36	30.0
Ön lisans	3	7.5	6	15.0	0	.0	9	7.5
Lisans	11	27.5	15	37.5	15	37.5	41	37.5
Aile tipi								
Çekirdek aile	33	82.5	25	62.5	26	65.0	84	70.0
Geniş aile	7	17.5	15	37.5	14	35.0	36	30.0
Evlilik süresi								
10 yıl ve daha az	26	65.0	29	72.5	22	55.0	77	64.2
11-14 yıl	10	25.0	5	12.5	8	20.0	23	19.2
15 yıl ve daha fazla	4	10.0	6	15.0	10	25.0	20	16.6

Çizelge 3.2’de, Deney-I, Deney-II ve kontrol grubu çocuklarının çoğunluğunun annesinin yaşının (Deney-I grubunda % 60, Deney-II grubunda % 57.5 ve kontrol grubunda % 52.5) 30 yaş ve altında, babasının yaşının (Deney-I grubunda % 40, Deney-II grubunda % 47.5 ve kontrol grubunda % 42.5) ise 31-35 yaş arasında olduğu

görülmektedir. Çalışma gruplarında yer alan çocukların önemli bir kısmının annesinin (Deney-I grubunda % 35.0, Deney-II grubunda % 30.8 ve kontrol grubunda % 35.0) ilkokul mezunu ve babasının (Deney-I grubunda % 27.5, Deney-II grubunda % 37.5 ve kontrol grubunda % 37.5) lisans mezunu olduğu tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra, Deney-I ve Deney-II ile kontrol grubu çocuklarının büyük bir kısmının (Deney-I grubunda % 82.5, Deney-II grubunda % 62.5 ve kontrol grubunda % 65.0) çekirdek aileden geldiği ve anne-babalarının genellikle (Deney-I grubunda % 65.0, Deney-II grubunda % 72.5 ve kontrol grubunda % 55.0) 10 yıl ve daha az evlilik süresi olduğu belirlenmiştir.

3.3 Veri Toplama Araçları

Araştırmada, çalışma gruplarında yer alan çocuklara ve ebeveynlerine ait bilgilerin toplanması amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan “Genel Bilgi Formu”, çocukların sosyal becerilerini değerlendirmek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen “Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği-Öğretmen Formu” ve uyarlaması yapılan “Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği-Ebeveyn Formu” kullanılmıştır.

3.3.1 Genel Bilgi Formu

Genel Bilgi Formu, çocuğa ve çocuğun anne-babasına ilişkin bazı bilgilerin yer aldığı iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde, çocuğun adı-soyadı, doğum tarihi, kardeş sayısı ve doğum sırası hakkında sorular yer almaktadır. İkinci bölümde ise anne ve babanın yaşı, anne ve babanın öğrenim düzeyi, aile tipi ve evlilik süresi hakkında sorular yer almaktadır. Genel Bilgi Formu’nda yer alan sorular, çocuğun annesi veya babası tarafından yanıtlanmaktadır.

3.3.2 Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği-Öğretmen Formu

Çalışmada anasınıfına devam eden çocukların sosyal becerilerini değerlendirmek amacıyla, araştırmacı tarafından geliştirilen “*Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği-Öğretmen Formu*” kullanılmıştır. Bu kapsamda çocukların sosyal becerilerine yönelik

öğretmen değerlendirmesinden elde edilen verilere ilişkin olarak “*Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği-Öğretmen Formu*”nun geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yürütülmüştür. Bu kapsamda geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu belirlenen “*Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği-Öğretmen Formu*” çocukların sosyal becerilerinin öğretmen değerlendirmesine dayalı olarak belirlenmesinde kullanılmıştır.

3.3.2.1 Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği-Öğretmen Formu’nun geliştirilmesi

Sosyal beceri yetersizliklerinin tespit edilmesinde ve sosyal beceri eğitiminin etkisinin belirlenmesinde, sosyal becerilerin değerlendirilmesine yönelik ölçme araçları önemli olmaktadır. Sosyal becerilerin sosyal yapıdaki becerileri içermesinden ve süreç içerisinde gözlenebilen davranışlar olmasından dolayı, davranış derecelendirme ölçeği aracılığıyla değerlendirilmesi işlevsel olmaktadır. Bu noktada yapılan çalışmalarda benzer ölçeklerin kullanıldığı ve bu konuda hâlihazırda yer alan sınırlı sayıda ölçeğin olduğu (Gülay 2004, Kamaraj 2004, Kapıkıran vd. 2006, Avcıoğlu 2007, Koçyiğit ve Kayılı 2008) dikkat çekmiştir. Buna göre, sosyal becerileri değerlendirmeye yönelik bir ölçme aracının geliştirilmesinin gerekli olduğu sonucuna ulaşılmış ve bu noktada geliştirilecek bir ölçme aracının alan yazınına katkı sağlayacağı düşünülmüştür. Alan yazınında çocukların davranışları hakkında en güvenilir ve en yararlı bilgi alma yollarından birinin öğretmen olduğu belirtilmektedir. Çünkü, öğretmen çocukları değişik durumlarda izleyen ve sistemli olarak gözleyen kişi olmakta ve çocuklarla oynarken, etkinlik yaparken veya gerilim durumlarındayken beraber olmaktadır. Öte yandan, öğretmenin mesleki bir formasyondan geçmiş olması ve çocuk gelişimi hakkında temel bilgilere sahip olması, çocukların sergiledikleri davranışları ve becerileri gerçekçi olarak değerlendirebilmesini sağlamaktadır. Benzer şekilde, gözlem tekniklerini bilmesi ve normal davranış ile normalden sapan davranış hakkında bilgi sahibi olması değerlendirmelerin güvenilir olmasını sağlamaktadır (Çağlar 1981).

Bununla birlikte, sosyal becerilerin sosyal ortamlarda ve toplum içerisinde sergilenen davranışlar olması nedeniyle, çocuğun sınıf içerisindeki davranışlarını ve arkadaşlarıyla olan etkileşimlerini gözleme olanağına sahip olan öğretmenin çocukların sosyal becerilerinin değerlendirmesinde kaynak kişi olmasının sonuçların geçerliliğini

artıracağı düşünülmüştür. Bu noktalardan hareketle, okul öncesi dönem çocuklarına yönelik Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği-Öğretmen Formu'nun geliştirilmesi sürecinde, öğretmenlerden alınan verilere dayalı olarak geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yürütülmüştür. Bu kapsamda yürütülen ölçek geliştirme çalışmasında aşağıda yer alan aşamalar takip edilmiştir.

1. Madde havuzunun oluşturulması: Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği-Öğretmen Formu'nun geliştirilmesi sürecinde öncelikle literatür taraması yapılmış ve konu ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında yer alan çalışmalara ve mevcut ölçme araçlarına ulaşılmıştır. Bu kapsamda yurt dışında (Gresham ve Elliott 1990, Merrell 1996) ve yurt içinde (Gülay 2004, Kapıkıran vd. 2006, Avcıoğlu 2007) geliştirilmiş veya Türkçe'ye uyarlaması yapılmış (Kamaraj 2004, Koçyiğit ve Kayılı 2008) olan okul öncesi dönem çocuklarına yönelik sosyal becerileri değerlendirme ölçekleri incelenmiştir. Bu noktada Milli Eğitim Bakanlığı okul öncesi eğitim programında yer alan kazanım ve göstergeler sosyal beceriler açısından irdelenmiştir. Bu doğrultuda, sosyal beceri kapsamında yer aldığı belirlenen 106 madde oluşturulmuştur. Bu maddeler *tek bir özelliği/beceriye açıklıyor olmasına, sade ve anlaşılır bir şekilde ifade edilmiş olmasına, ortam içerisinde gözlenebilir olmasına, okul öncesi dönem çocukları için uygunluğuna, öğretmenler/ebeveynler tarafından değerlendirilebilir olmasına, içerdiği becerinin kapsamına ve çalışma amacına uygunluğuna* göre gözden geçirilmiştir. Bu doğrultuda, bazı maddelerde eleme, bazı maddelerde düzeltme işlemi yapılarak 74 aday ölçek maddesi oluşturulmuştur. Taslak formda yer alan bu maddelerin değerlendirme sürecindeki onaylanma eğilimlerini dengelemek ve manipülasyonlarını önlemek amacıyla (Tavşancıl 2005), 38'i olumlu ve 36'sı olumsuz şekilde ifade edilmiştir. Bu noktada alan yazınında yer alan ölçek maddelerinin değerlendirme ölçütleri dikkate alınarak, ölçekte yer alan maddelerin çocuk tarafından sergilenme sıklığına göre derecelendirilmesine ve “*her zaman*”, “*sık sık*”, “*bazen*”, “*nadiren*”, “*hiçbir zaman*” kategorilerine göre değerlendirilmesine karar verilmiştir. Buna göre, olumlu ifade edilmiş maddeler için “*her zaman*” 5 puan, “*sık sık*” 4 puan, “*bazen*” 3 puan, “*nadiren*” 2 puan ve “*hiçbir zaman*” 1 puan olarak değerlendirilmekte ve olumsuz ifade edilen maddeler için tersten puanlama yapılmakta ve “*her zaman*” 1 puan, “*sık sık*” 2 puan,

“bazen” 3 puan, “nadiren” 4 puan ve “hiçbir zaman” 5 puan olarak değerlendirilmektedir.

2. Uzman görüşüne başvurulması ve kapsam geçerliğinin belirlenmesi: Ölçekte yer alan maddelerin sosyal becerileri ölçmede nitelik ve nicelik olarak yeterli olup olmadığını kapsam geçerliliği ortaya koymaktadır. Kapsam geçerliğinin belirlenmesinde, mantıksal yollardan birinin uzman görüşü olduğu belirtilmektedir (Büyüköztürk 2014). Bu nedenle, araştırmacı tarafından hazırlanan maddelerin kapsam geçerliğini test etmek üzere, uzman görüşüne başvurulmuştur. Bu kapsamda, uzmanlara ön deneme formunda yer alan maddelerin ölçekte yer almasını ne derece uygun bulduklarını belirtmeleri için bir form iletilmiş ve uzmanların deneme formunda yer alan maddelerin her birini “uygun”, “kısmen uygun” ve “uygun değil” şeklindeki üçlü derecelendirme sistemine göre değerlendirmeleri istenmiştir. Bunun yanı sıra, formda her bir madde için “açıklama” kısmına yer verilmiş ve varsa maddelere ilişkin görüş ve önerilerin bu kısımda belirtilebileceği ifade edilmiştir.

Uzman görüşünde, hazırlanan maddelerin kapsam geçerliğinin belirlenmesi yanında maddelerin *okul öncesi dönem çocukları için uygunluğu, sosyal beceri kapsamına uygunluğu, ifade ediliş şekli, anlaşılabilirliği, öğretmenlerin/ebeveynlerin yanıtlamasına uygunluğu* ve *sosyal becerilerin farklı boyutlarına hitap etme düzeyi* açılarından değerlendirilmesi istenmiştir. Bu doğrultuda, kapsam geçerliği için okul öncesi eğitimi ile çocuk gelişimi ve eğitimi alan uzmanlarından ve okul öncesi dönemde sosyal beceriler üzerine çalışma yürütmüş Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı alan uzmanlarından oluşan on bir uzmanın görüşlerine başvurulmuştur. Bununla birlikte, maddelerin dilbilgisi kurallarına uygunluğu ve anlaşılabilirliği açılarından incelenmesi amacıyla Türkçe Eğitimi alan uzmanlarının ve ifade ediliş şekli ve yöntemsel olarak uygunluğu açılarından incelenmesi amacıyla Ölçme ve Değerlendirme alan uzmanlarının görüşlerine de başvurulmuştur. Buna göre, çalışma kapsamında beşi okul öncesi eğitimi, dördü çocuk gelişimi ve eğitimi, üçü ölçme ve değerlendirme, ikisi rehberlik ve psikolojik danışmanlık ve ikisi Türkçe Eğitimi alanından olmak üzere on altı uzmanın görüşlerine başvurulmuştur. Bu uzmanların, on ikisi doktora, üçü yüksek lisans ve biri lisans mezunu iken, on dördü akademisyen ve ikisi okul öncesi öğretmenidir.

Bu kapsamda uzman görüşlerinin toplanmasının ardından, uzman formlarındaki dönütlerin tamamı tek bir formda birleştirilerek her bir maddenin olası seçeneklerine kaç uzman tarafından onay verildiği belirlenmiştir. Bu süreçte uzmanların vermiş olduğu görüşlerde % 90 ve üzeri uyuşmanın görüldüğü maddeler tamamen alınmış, % 70-80 oranında uyuşmanın görüldüğü maddeler öneriler doğrultusunda yeniden düzenlenmiş ve daha düşük oranda uyuşma gösteren maddeler ölçekten çıkarılmıştır (Büyüköztürk 2014). Bu kapsamda, taslak ölçekte yer alan altı madde ölçekten çıkarılmış, dört madde yeniden düzenlenmiş ve iki maddede ise iki ayrı maddede yer alan ifadeyi birleştirme yoluna gidilmiştir. Uzman görüşü kapsamında eklenmesi önerilen herhangi bir madde olmadığı için, yeni bir madde eklenmemiştir. Böylelikle, 74 aday ölçek maddesinden 66 maddelik ön deneme formu oluşturulmuştur.

3. Ön deneme uygulamasının gerçekleştirilmesi: Kapsam geçerliği belirlenen maddelerin ön deneme amacıyla uygulanmasına yönelik olarak, Tokat il merkezindeki beş okulda görev yapmakta olan sekiz anasınıfı öğretmenin formu incelemesi ve anlamakta güçlük çektikleri veya anlaşılır olmadığını düşündükleri maddeler varsa belirtmesi istenmiştir. Öğretmenler tarafından anlaşılmadığı/uygun olmadığı belirtilen hiç bir maddeye rastlanmadığı için ön deneme formunun uygulanması sürecine devam edilmiştir. Bu doğrultuda 66 maddelik ön deneme formu araştırmacı tarafından birebir görüşülerek öğretmenlere dağıtılmış ve araştırmanın amacı ile formun uygulama yönergesi açıklanmıştır. Buna göre, Tokat il merkezinde yer alan anaokullarında ve anasınıflarında görev yapan öğretmenlerden 20 farklı okulda görev yapmakta olan okul öncesi öğretmenine ulaşılmış ve formda yer alan becerileri sınıfındaki çocuklar tarafından sergilenme sıklığına göre değerlendirmesi istenmiştir. Bu doğrultuda, çalışmaya katılmaya gönüllü olan 29 okul öncesi öğretmenine sınıfındaki çocukları göz önünde bulundurarak doldurması amacıyla 10'ar form dağıtılmıştır. Bu kapsamda eksik veya hatalı doldurulmuş olan formlar uygulama verilerine dâhil edilmemiş ve böylece 254 çocuğa ait ön deneme formu verileri elde edilmiştir. Ön deneme formu kapsamında sosyal becerileri değerlendirilen çocukların % 54.3'ü (n= 138) erkek ve % 45.7'si (n=116) kızdır.

4. Ön deneme uygulamasından elde edilen verilerin analiz edilmesi: Ön deneme formundan elde edilen veriler araştırmacı tarafından SPSS'e (17.0) aktarılarak, madde analizi için hazır hale getirilmiştir. Bu doğrultuda elde edilen verilere madde-toplam korelasyona dayalı madde analizi yapılmış ve maddelerin ayırt edicilik gücü incelenmiştir. Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği-Öğretmen Formu'nun madde-toplam korelasyonu Pearson korelasyon katsayısı ile hesaplanmıştır.

Madde toplam korelasyonu .30 ve daha yüksek olan maddelerin bireyleri iyi derecede ayırt ettiği, .20 ile .30 arasında kalan maddelerin zorunlu görülmesi durumunda teste alınabileceği veya maddenin düzeltilmesi gerektiği, .20'den daha düşük maddelerin ise, teste alınmaması gerektiği belirtilmektedir. Madde toplam korelasyonunun pozitif ve yüksek olması, maddelerin benzer davranışları örneklediğini ve testin iç tutarlılığının yüksek olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk 2014). Bu doğrultuda, yapılan Pearson korelasyon analizi sonucunda, 32. maddenin ($r=-.017$, $p=.784$), 46. maddenin ($r=.085$, $p=.179$) ve 50. maddenin ($r=.193$, $p=.001$) madde-toplam korelasyonlarının düşük olduğu belirlenmiştir. Buna göre, 32., 46. ve 50. maddelerin testin iç tutarlılığını olumsuz yönde etkileyeceği için ölçekten çıkarılması gerektiği belirlenmekle birlikte, madde ayırt edicilik gücüne bakılarak da madde çıkarma işlemine karar verilmiştir. Sosyal Beceri Ölçeği'nin ayırt edici geçerliğini belirlemek için alt-üst % 27'lik grup karşılaştırılması yapılmıştır. Uygulanan deneme ölçeğinde yer alan her bir madde için alt ($n=69$) ve üst ($n=69$) grupta yer alan deneklerin madde puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için Bağımsız Gruplar için t-testi yapılmıştır. Bunun sonucunda alt ve üst grupta yer alan denekler arasında 32. maddenin ($t=.333$, $p=.739$) ve 46. maddenin ($t=-.603$, $p=.547$) toplam puanlarının anlamlı farklılık göstermediği saptanmıştır. Bu doğrultuda, 32., 46. ve 50. maddelerin ölçekten çıkarılması uygun görülmüştür. Bununla birlikte deneme formunda yer alan diğer maddelerde ise, yüksek düzeyde ve anlamlı bir farklılığın olduğu belirlenmiştir ($p<.001$). Gruplar arasında istendik yönde gözlenen farkların anlamlı çıkması, testin iç tutarlılığının göstergesi olarak değerlendirilmektedir (Büyüköztürk 2014). Bu kapsamda, 66 maddelik ön deneme formu 63 maddelik deneme formuna dönüştürülmüştür.

5. Deneme uygulamasının gerçekleştirilmesi ve elde edilen verilerin faktör analizine uygunluğunun hesaplanması: Faktör analizi bir faktörleştirme veya ortak faktör adı verilen yeni kavramları ortaya çıkarma ve maddelerin faktör yük değerlerini kullanarak kavramların işlevsel tanımlarını elde etme süreci olarak açıklanmaktadır (Büyüköztürk 2014). Tavşancıl'a (2005) göre, faktör analizi çalışmalarında nitelikli sonuçların ortaya konması için katılımcı sayısının, geliştirilmesi planlanan ölçekte yer alan madde sayısının beş ya da on katına yaklaşması gerekmektedir. Comrey ve Lee (1992) ise üzerinde faktör analizi yapılacak bir örneklemin yeterliliğini 50 katılımcı için "çok kötü", 100 katılımcı için "kötü", 200 katılımcı için "orta", 300 katılımcı için "iyi", 500 katılımcı için "çok iyi", 1000 ve daha fazla katılımcı için "mükemmel" olarak açıklamaktadır. Buna göre, deneme formu için çalışma grubuna ölçekte yer alan 63 maddenin en az on katı kadar çocuğun dahil edilmesi hedeflenmiştir. Bu kapsamda Tokat il merkezinde farklı sosyo-ekonomik düzeydeki semtlerde yer alan anasınıflarında ve anaokullarında görev yapan öğretmenlerden rastgele örnekleme yöntemi ile seçilen ve 36 farklı okulda görev yapmakta olan toplam 92 okul öncesi öğretmeni tarafından eksiksiz ve hatasız bir şekilde değerlendirme yapılmış olan 896 çocuğa ait forma ulaşılmıştır. Bu doğrultuda, öğretmenlerin sınıfındaki çocuklar için doldurduğu form sayısı 2 ile 12 arasında değişmektedir. Deneme formu kapsamında değerlendirmeye alınan çocukların, % 53.8'i (n=482) erkek ve % 46.2'si (n=414) kızdır.

Deneme formundan elde edilen veri setindeki maddelerin benzer davranışları örnekleyip örneklemeyi belirlemek ve iç tutarlılığı yüksek maddelerin ölçekte kalmasını sağlamak amacıyla, ölçek maddelerinin madde toplam korelasyon katsayılarına ve ayırt edicilik güçlerine bakılmıştır. Korelasyon analizi sonucunda, .30'un altında değere sahip olduğu belirlenen 29., 33. ve 34. maddeler ölçekten çıkarılarak, analize dahil edilmemiştir. Benzer şekilde, % 27'lik alt (n=242) ve üst (n=242) grup karşılaştırmasında alt ve üst gruplar arasındaki bağımsız gruplar t-testi analizi sonucunda, anlamlı farklılığın olmadığı belirlenen 35., 37., 66. ve 68. maddeler analiz öncesinde ölçekten çıkarılmıştır. Bu doğrultuda, ölçekte 56 madde kalmıştır. Bu aşamada, faktör analizi çalışmalarına başlamadan önce uygulama sonucunda elde edilen verilerin faktör analizine uygun olup olmadığını belirlemek için Kaiser Meyer-Olkin

örneklem yeterliliği ölçütü ve Bartlett Küresellik Testi değerleri incelenmiştir. Bu noktada elde edilen sonuçlar çizelge 3.3’de yer almaktadır.

Çizelge 3.3 Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği-Öğretmen Formu KMO ve Bartlett testi analizi sonuçları

Kaiser Meyer-Olkin (KMO)		
Örneklem Büyüklüğü Yeterliliği		.96
Bartlett Küresellik Testi		
	X^2	27060.610
	df	1711
	p	.000***

***p<.001

Çizelge 3.3 incelendiğinde, 896 katılımcıdan oluşan grubun örneklem büyüklüğü açısından faktör analizi için uygunluğunu inceleyen KMO değerinin .96 olduğu görülmektedir. Sharma’ya göre (1995), faktör analizine uygunluğu açısından KMO değerinin .50’nin altında olması “kabul edilemez”, .50 olması “zayıf”, .60 olması “orta”, .70 olması “iyi”, .80 olması “çok iyi” ve .90 olması “mükemmel” bir durumu ortaya koymaktadır. Buna göre, çalışmada KMO değerinin .96 olarak tespit edilmiş olması, elde edilen veri setinin faktör analizine mükemmel bir şekilde uygun olduğunu göstermektedir. Benzer şekilde Çizelge 3.3’deki Bartlett testi sonuçlarına göre, ki-kare (X^2) değerinin .01 düzeyinde manidar olduğu tespit edilmiştir ($p<.001$). Bu sonuç, verilerin çok değişkenli normal dağılımdan geldiğini ve faktör analizi için bir diğer sayıltının karşılandığını göstermektedir (Çokluk vd. 2012). Büyüköztürk (2014) verilerin faktör analizi için uygunluğunun KMO değerinin .60’dan yüksek ve Bartlett testinin anlamlı çıkması durumunda yeterli olduğunu ileri sürmektedir. Buna göre, veri setinin faktör analizi için uygun olduğu sonucuna ulaşılmış ve deneme uygulamasına ilişkin verilerin analiz edilmesi aşamasına geçilmiştir.

6. Deneme uygulamasından elde edilen verilerin yapı geçerliğinin hesaplanması ve elde edilen faktörlerin isimlendirilmesi: Ölçme aracının ölçülmek istenen davranış bağlamında soyut bir kavramı doğru bir şekilde ölçebilme derecesi yapı geçerliğini ifade etmektedir. Sosyal bilimlerde veri toplama aracı olarak geliştirilen ölçeğin yapı

geçerliğinin belirlenmesinde, açımlayıcı faktör analizi (AFA) kullanılmaktadır (Büyüköztürk 2014). Bu doğrultuda, 56 madde için açımlayıcı faktör analizi yapılmış ve açıklanan toplam varyans sonuçları incelenmiştir. Bu noktada, her bir faktörün toplam varyansa olan katkısı (öz değerleri), varyans katkısına ilişkin yüzdesi ve varyans katkısına ilişkin birikimli yüzdesi gözden geçirilmiştir. Yapılan faktör analizinde faktör sayısına herhangi bir sınırlama getirilmemiş ve açıklanan varyansı bozmadan, daha okunabilir veya daha uygun bir faktör yapısı bulabilmek için, Varimax dik döndürme tekniği kullanılmıştır.

Ölçeğin kaç faktörden oluştuğunun ve bu boyutların neler olduğunun belirlenmesi amacıyla uygulanan Varimax rotasyon döndürme işlemi sonucunda, öz değeri 1.00'den büyük 9 faktörün olduğu ve dokuz faktörün birlikte varyansın % 57.01'ini açıkladığı belirlenmiştir. Ancak, altıncı bileşenden itibaren varyansa yapılan katkının önemli olmadığı dikkat çekmiştir. Bu aşamada faktör öz değerlerine ilişkin “Scree Plot” (yamaç birikinti grafiği) incelenmiş ve altıncı bileşenden itibaren grafik eğrisinde değişimin olmadığı görülmüştür. Bu durum, ölçekte yer alan maddelerin beş faktör altında toplanabileceğini ortaya koymaktadır.

Faktör analizi sonucunda ortaya çıkan maddelerin yer aldıkları faktördeki yük değerlerinin Tavşancıl'a göre (2005), .40 veya üzeri ve Büyüköztürk'e (2014) göre, .45 veya üzeri olması seçim için iyi bir ölçü olarak değerlendirilmektedir. Bu noktada, faktörle yüksek düzeyde ilişki veren maddelerin oluşturduğu bir kümenin olmasının, maddelerin birlikte bir yapıyı ölçtüğünü ifade ettiği belirtilmektedir. Çalışma kapsamında faktör yük değeri .45 alınarak analiz işlemlerine devam edilmiştir. Bu doğrultuda kabul edilebilir yük değerinin altında kalan 9., 26., 27., 50. ve 65. maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Sonrasında birden fazla boyutta kabul edilebilir yük değerine sahip olduğu belirlenen 3., 5., 28., 32. ve 59. maddelerin binişik olduğu görülmüştür. Bu durum, bu maddelerin birden fazla faktörle ilişkisinin olduğunu ve tek bir faktör altında toplanamayacağını göstermektedir. Bir maddenin faktördeki en yüksek yük değeri ile bu değerden en yüksek olan yük değeri arasındaki farkın en az .10 olması önerilmektedir (Büyüköztürk 2014). Bu nedenle, bu maddeler faktör yükleri arasındaki farkın en az olması durumuna bakılarak birer birer ölçek maddeleri arasından çıkarılmıştır. Bu

noktada, faktör oluşturabilmek için yeterli sayıda olmayan ve aynı faktörde toplanan 10. ve 66. maddelerin sırayla ölçekten çıkarılmış ve analiz işlemi tekrarlanmıştır. Bu doğrultuda, ölçekte kalan maddelerin ortak varyans yükleri gözden geçirilmiş ve beş faktörde açıklanabilir 44 maddenin ölçekte kaldığı belirlenmiştir.

Bu noktada açıklanan varyans ve her bir faktörün toplam varyansa yaptığı katkı incelenmiştir. Kalaycı'ya (2014) göre, her ilave faktörün toplam varyansın açıklanmasına katkısının % 5'in altına düşmesi maksimum faktör sayısına ulaşıldığını göstermektedir. Buna göre; ilk faktörün toplam varyansın % 15.54'ünü, ilk iki faktörün birlikte % 27.01'ini, üç faktörün birlikte % 37.61'ini, dört faktörün % 47.04'ünü ve beş faktörün toplam varyansın % 54.57'sini açıkladığı belirlenmiştir. Bu noktada, ilk beş bileşenin varyansa sağladığı katkının yeterli oranda olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çok faktörlü desenlerde %40 ile %60 arasında değişen varyans oranları yeterli kabul edilmektedir (Tavşancıl 2005). Bu çerçevede, beş faktörlü yapının toplam varyansa yaptığı katkının yeterli olduğu ortaya çıkmaktadır. Burada öz değeri 6.83 olan birinci faktörün toplam varyansın % 15.54'ünü, öz değeri 5.04 olan ikinci faktörün % 11.47'sini, öz değeri 4.66 olan üçüncü faktörün % 10.59'unu, öz değeri 4.15 olan dördüncü faktörün % 9.43'ünü ve öz değeri 3.31 olan beşinci faktörün % 7.52'sini açıkladığı görülmüştür. Çizelge 3.4'de beş faktörlü yapıya ilişkin açıklayıcı faktör analizi sonuçları sunulmaktadır.

Çizelge 3.4 Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği-Öğretmen Formu'na ilişkin açımlayıcı faktör analizi sonuçları

Taslak Ölçek	Nihai Ölçek	1. Faktör	2. Faktör	3. Faktör	4. Faktör	5. Faktör	Ortak Varyans	t-testi Sonucu
m8	m1	.719					.658	19.81***
m20	m2	.676					.636	23.98***
m13	m3	.675					.572	21.75***
m4	m4	.644					.557	21.86***
m31	m5	.640					.565	22.49***
m12	m6	.630					.574	18.83***
m56	m7	.624					.517	19.66***
m2	m8	.623					.501	18.72***
m22	m9	.604					.577	24.88***
m38	m10	.583					.512	15.27***
m1	m11	.528					.501	19.31***
m30	m12	.487					.482	15.30***
m49	m13		.725				.666	18.98***
m48	m14		.724				.694	17.03***
m43	m15		.693				.662	14.69***
m42	m16		.657				.639	18.89***
m61	m17		.618				.550	13.65***
m55	m18		.599				.610	20.53***
m41	m19		.587				.504	12.43***
m52	m20		.550				.625	25.86***
m47	m21		.522				.536	18.70***
m11	m22			.742			.621	16.97***
m54	m23			.719			.562	12.58***
m16	m24			.641			.519	15.50***
m37	m25			.641			.503	9.22***
m45	m26			.628			.529	13.04***
m14	m27			.596			.484	15.70***
m19	m28			.564			.516	21.94***
m63	m29			.532			.476	12.71***
m23	m30			.525			.597	21.53***
m25	m31				.628		.564	19.06***
m58	m32				.621		.579	19.53***
m17	m33				.603		.621	21.02***
m36	m34				.583		.597	19.63***
m53	m35				.580		.502	15.60***
m51	m36				.571		.546	19.12***
m18	m37				.557		.553	21.31***
m15	m38				.515		.482	18.84***
m21	m39				.462		.424	17.45***
m69	m40					.733	.649	14.80***
m24	m41					.661	.563	16.76***
m64	m42					.613	.468	8.51***
m6	m43					.586	.527	10.73***
m7	m44					.550	.514	15.45***

*** p <.001

Çizelge 3.4 incelendiğinde, birinci faktörde yer alan maddelerin faktör yük değerlerinin .48 ile .71 arasında, ikinci faktörde yer alan maddelerin faktör yük değerlerinin .52 ile .72 arasında, üçüncü faktörde yer alan maddelerin faktör yük değerlerinin .52 ile .74 arasında, dördüncü faktörde yer alan maddelerin faktör yük değerlerinin .46 ile .62 arasında ve beşinci faktörde yer alan maddelerin faktör yük değerlerinin .55 ile .73 arasında olduğu görülmektedir. Bu noktada, ölçekte yer alan bütün maddelerin faktör yük değerlerinin .46 ile .74 arasında olduğu ve her bir maddenin diğer maddelerle birlikte ölçeğe ilişkin toplam varyansı açıklama gücünü ifade eden ortak faktör varyanslarının .42 ile .69 arasında değiştiği görülmektedir. Buna göre, ölçekteki bütün maddelerin faktör yük değerlerinin ölçekte kalması ve yapıyı ölçmesi için iyi bir eşik değer olarak önerilen .45'in üzerinde olduğu ve ortak faktör varyanslarının ise yeterli bir değer olarak kabul edilen .30'un üzerinde olduğu dikkat çekmektedir (Büyüköztürk 2014, Kline 2014). Bu bulgular, ölçekte yer alan maddelerin sosyal becerilere yönelik durumu iyi bir biçimde ortaya koyacağına işaret etmektedir.

Bu aşamada, aynı faktör altında toplanan maddelerin içeriği ile temsil ettiği faktör yapıları gözden geçirilmiş ve ortak faktör altında yer alan maddelerin benzer yapıda özelliği ölçen maddeler olduğu kanısına varılmıştır. Bu noktada, ortaya çıkan beş faktörün isimlendirilmesi üzerinde durulmuştur. Bunun için, aynı faktörde yer alan maddeler ve Kalaycı'nın (2014) önerdiği gibi bir faktör altında büyük ağırlıkları olan maddeler gözden geçirilmiştir. Buna göre, **birinci boyut** “başkalarının hissettiği duygularla ilgili sorulara doğru cevap verir”, “bir olay ya da durum karşısında hissettiği duyguları açıkça ifade eder”, “konuşurken jest ve mimiklerini duruma uygun şekilde ayarlar”, “konuşurken dinleyen kişiyle göz teması kurar” gibi maddeleri içermesinden dolayı “*İletişim*”; **ikinci boyut** “verilen yönergeleri takip eder”, “bulunduğu ortamdaki kurallara uyar”, “sırayla hareket edilmesi gereken durumlarda sırasını bekler” gibi maddeleri içermesinden dolayı “*Uyum*”; **üçüncü boyut** “öfkeli olduğunda saldırgan davranışlar gösterir”, “başkaları onu ittiğinde/ona vurduğunda aynı şekilde karşılık verir”, “sınıfındaki/odasındaki eşyalara zarar verir” gibi maddeleri içermesinden dolayı “*Kendini Kontrol*”; **dördüncü boyut** “başkalarının başarılarını takdir eder”, “karşısındakine sarılarak veya sevdiğini söyleyerek sevgisini ifade eder”, “yardıma ihtiyacı olduğunu hissettiği birine gönüllü olarak yardım eder” gibi maddeleri

içermesinden dolayı “*Prososyal Davranışlar*” ve **beşinci boyut** “başkalarının oyunlarına katılmaya çekinir”, “yeni arkadaş edinmekte zorlanır”, “utangaç ve içine kapanıktır” gibi maddeleri içermesinden dolayı “*Atılganlık*” boyutu olarak isimlendirilmiştir. Araştırmacı tarafından faktör isimlendirmesinin yapılmasının ardından faktör isimlerinin uygunluğunu tespit etmek üzere, üçü okul öncesi eğitimi, ikisi çocuk gelişimi ve eğitimi alanından olan beş uzmanın görüşlerine başvurulmuş ve uzmanların tamamı tarafından uygun olarak değerlendirilen faktör isimleri, ölçeğin boyut isimleri olarak kabul edilmiştir.

7. Ölçeğin maddelerine ve toplamına ilişkin güvenirliğin hesaplanması: Ölçme aracıda yer alan maddelere verilen cevaplar arasındaki tutarlılık, güvenirliği ortaya koymaktadır. Güvenirlik, ölçme aracının ölçmek istediği özelliği ne derece doğru ölçtüğünü göstermektedir. Bu noktada ilk olarak, ölçek oluşturmak için hazırlanan maddelerin kendi içinde tutarlı olma, kararlı olma ve gözlenmesi istenen tepkileri uyandırabilme gücü bakımından incelenmesi önerilmektedir. Maddeye ilişkin ölçme gücünün belirlenmesinde, madde toplam korelasyon katsayısına ve ölçme aracının toplam puanlarına göre oluşturulan alt %27’lik ve üst % 27’lik grupların madde ortalamaları arasındaki farka ilişkin t-testi sonucuna bakılmakta, aradaki farkın yorumlanmasında ise istatistiksel olarak anlamlılık ölçüt alınmaktadır (Tezbaşaran 2008, Büyüköztürk 2014). Bu kapsamda ölçekte yer alan maddelerin ayırt etme gücünü ortaya koymak için, madde-toplam korelasyonları ve ölçeğin boyutlarına ve toplamına ilişkin puanlara göre oluşturulan % 27’lik alt (n=242) ve üst (n=242) grupların madde ortalama puanları arasındaki farkın anlamlılığı incelenmiştir. Çizelge 3.4’de görüldüğü gibi ölçeğin boyutlarına ve toplamına ilişkin puanlara göre oluşturulan % 27’lik alt-üst grupların madde ortalama puanları arasındaki farka ilişkin yapılan bağımsız gruplar t-testi analizi sonucunda, üst grupta yer alan puan ortalamalarının alt grubun puan ortalamalarından anlamlı bir şekilde yüksek olduğu belirlenmiştir (44 madde ve 5 boyut için $p<.001$). Bu sonuç, testin iç tutarlılığının oldukça iyi olduğunu göstermektedir.

Bu noktada madde-toplam korelasyonuna ilişkin yapılan analiz sonucunda, ölçekte yer alan her bir maddenin ölçeğin toplam puanıyla (44 madde $r>.30$ ve $p<.001$) .001 düzeyinde anlamlı bir ilişki gösterdiği tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra, her bir boyutun

birbirleriyle ve toplam puanla olan ilişkisi incelendiğinde, “iletişim” ($r=.878$, $p<.001$), “uyum” ($r=.817$, $p<.001$), “kendini kontrol” ($r=.702$, $p<.001$), “sosyal davranışlar” ($r=.856$ ve $p<.001$) ve “atılganlık” boyutunun ($r=.623$, $p<.001$) toplam puanla ve birbirleriyle pozitif yönde anlamlı bir şekilde ilişkili olduğu belirlenmiştir ($r>.30$, $p<.001$). Bu sonuç, ölçekte yer alan maddelerin ve boyutların benzer davranışları örneklediğini ve testin iç tutarlılığının yüksek olduğunu ifade etmektedir (Büyüköztürk 2014). Buna göre, ölçekte yer alan madde korelasyonlarının .37 ile .78 arasında olduğu ve madde korelasyonu en yüksek olan maddenin 20. madde (*Grup çalışmalarına aktif olarak katılır*), en düşük olan maddenin ise 42. madde (*Utangaç ve içine kapanıktır*) olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlar, ölçeğin iç tutarlılığının sağlandığının bir göstergesi olmakta ve maddelerin sosyal beceri bakımından çocuklar üzerinde ayırt edici olduğunu göstermektedir.

8. Ölçeğin boyutlarına ve toplamına ilişkin Cronbach Alpha (α) güvenilirlik katsayısının ve test-tekrar test korelasyonunun incelenmesi: Ölçekte yer alan maddelerin birbiriyle olan tutarlılığı ve kullanılan ölçeğin ele alınan beceriyi ne derece yansıttığı ölçeğin güvenilirliği ile ilgilidir (Kayış 2014). Alpar’a (2006) göre, test maddelerine verilecek puanların üç veya daha fazla olması durumunda Cronbach Alpha (α) katsayısının kullanılması gerekmektedir. Araştırmacı tarafından geliştirilen ölçekte elde edilen puanların birden beşe kadar değişiyor olmasından dolayı, ölçeğin boyutlarına ve toplamına ilişkin güvenilirliğin belirlenmesinde Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısına bakılmış ve elde edilen sonuçlar çizelge 3.5’de sunulmuştur.

Çizelge 3.5 Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği-Öğretmen Formu’nun boyutlarına ve toplamına ilişkin güvenilirlik sonuçları

Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği-Öğretmen Formu’nun boyutları ve toplamı						
	İletişim	Uyum	Kendini Kontrol	Sosyal Davranışlar	Atılganlık	TOPLAM
Cronbach Alpha Katsayısı	.89	.90	.86	.87	.76	.94

Çizelge 3.5 incelendiğinde, ölçeğin toplam Cronbach Alpha katsayısının .94 olduğu görülmektedir. Alpha (α) katsayısına bağlı güvenilirliğin ölçütü için, $.00 \leq \alpha < .40$ ise güvenilir değil, $.40 \leq \alpha < .60$ ise güvenilirliği düşük, $.60 \leq \alpha < .80$ ise oldukça güvenilir ve $.80 \leq \alpha < 1.00$ ise yüksek derecede güvenilir olarak belirtilmektedir (Kayış 2014). Çizelge 3.5’de yer alan değerlere göre, ölçeğin “iletişim”, “uyum”, “kendini kontrol”, “sosyal davranışlar” boyutlarında ve toplamda *yüksek derecede güvenilir* ve “atılganlık” boyutunda ise *oldukça güvenilir* olduğu ortaya çıkmaktadır. Ölçeğin güvenilirliği için bir diğer ölçüt olarak test-tekrar test güvenilirliğine bakılmıştır. Test-tekrar test güvenilirliği ise ölçekten değişik zamanlarda elde edilen puanlar arasındaki tutarlılığı ortaya koymakta ve her iki puan seti arasındaki ilişkiye ait Pearson korelasyon sonucuna göre belirlenmektedir (Büyüköztürk 2014). Ölçeğin test-tekrar test güvenilirliği için, formu daha önce dolduran öğretmenlerin sınıfına dört hafta sonra tekrar gidilmiş ve daha önce doldurmuş oldukları çocuklar için ölçeği yeniden doldurmaları istenmiştir. Bu kapsamda 300 çocuğa ilişkin form dağıtılmış ve 263 çocuğa ilişkin form öğretmenler tarafından doldurulmuştur. Bu noktada yapılan analiz sonucunda, ölçeğin “iletişim” ($r=.817$, $p<.001$), “uyum” ($r=.858$, $p<.001$), “kendini kontrol” ($r=.752$, $p<.001$), “sosyal davranışlar” ($r=.863$ ve $p<.001$) ve “atılganlık” boyutuna ($r=.634$, $p<.001$) ve toplamına ($r=.886$, $p<.001$) ait iki puan seti arasında pozitif yönde ve genel olarak yüksek düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Bu durum, ölçeğin test-tekrar test güvenilirliğinin yeterli düzeyde olduğunu ve zamana bağlı olarak kararlı bir yapı gösterdiğini ifade etmektedir. Bu noktada geliştirilen ölçeğe ilişkin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı ve test-tekrar test güvenirlik analizi sonuçları, ölçeğin güvenilir olduğuna işaret etmektedir.

9. Nihai ölçeğin oluşturulması: Bu aşamaya kadar yapılan uygulamalar ve analizler sonucunda, ölçme aracının geliştirilmesine yönelik çalışmalara son verilmiş ve araştırmacı tarafından okul öncesi dönem çocuklarının sosyal becerilerinin öğretmen tarafından değerlendirilmesine yönelik olarak geçerli ve güvenilir olduğu tespit edilen bir ölçme aracı oluşturulmuştur. “Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği-Öğretmen Formu” olarak ifade edilen bu ölçek, 5 boyuttan ve 44 maddeden oluşmaktadır. Ölçek maddelerinin 30’u (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38 39) olumlu ve 14’ü (22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 40,

41, 42, 43, 44) olumsuz ifadeleri içermektedir. Ölçekte yer alan sosyal beceri maddeleri, çocuklar tarafından sergilenme sıklığına göre 5’li dereceleme ile değerlendirilmektedir. Buna göre, olumlu ifade edilmiş sosyal beceri maddeleri çocuklar tarafından “hiçbir zaman” sergilenmiyorsa 1 puan, “nadiren” sergileniyorsa 2 puan, “ara sıra” sergileniyorsa 3 puan, “sık sık” sergileniyorsa 4 puan ve “her zaman” sergileniyorsa 5 puan olarak değerlendirilmektedir. Olumsuz ifade edilen sosyal beceri maddeleri ise, tersten puanlanmakta ve “hiçbir zaman” sergilenmiyorsa 5 puan, “nadiren” sergileniyorsa 4 puan, “ara sıra” sergileniyorsa 3 puan, “sık sık” sergileniyorsa 2 puan ve “her zaman” sergileniyorsa 1 puan olarak değerlendirilmektedir. Ölçeğin boyutlarından ve toplamından alınan puanların yüksek olması sosyal becerilerin yüksek olduğunu, düşük olması ise, sosyal becerilerin düşük olduğunu ifade etmektedir. Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği’ne ilişkin betimsel özellikler çizelge 3.6’da sunulmuştur.

Çizelge 3.6 Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği-Öğretmen Formu’na ilişkin betimsel özellikler

Boyutlar	Ölçek madde numaraları	Madde sayısı	En düşük değer	En yüksek değer
İletişim	1-2-3-4-5-6-7-8-9-10-11-12	12	12.00	60.00
Uyum	13-14-15-16-17-18-19-20-21	9	9.00	45.00
Kendini Kontrol*	22*-23*-24*-25*-26*-27*-28*-29*-30*	9	9.00	45.00
Prososyal Davranışlar	31-32-33-34-35-36-37-38-39	9	9.00	45.00
Atılganlık*	40*-41*-42*-43*-44*	5	5.00	25.00
TOPLAM		44	44.00	220.00

*Bu boyutlarda yer alan maddeler tersten puanlanmaktadır.

Çizelge 3.6’da görüldüğü gibi “Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği-Öğretmen Formu”nun boyutlarında en az beş ve en fazla on iki madde yer almaktadır. Ölçekte yer alan en fazla madde sayısı (12 madde) “iletişim” boyutuna, en az madde sayısı (5

madde) “atılganlık” boyutuna ait iken, “uyum”, “kendini kontrol” ve “prososyal davranışlar” boyutunda eşit sayıda madde (9 madde) yer almaktadır. Ölçeğin boyutlarından alınabilecek puanlar 5 ile 60 arasında ve toplamından alınabilecek puanlar ise 44 ile 220 arasında değişmektedir. Ölçeğin değerlendirilmesi ise ortalama 15 dakika sürmektedir.

3.3.3 Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği-Ebeveyn Formu

Çocukların sosyal becerilerine ilişkin çoklu kaynaktan bilgi edinilmesini sağlamak ve bu noktada öğretmen ile ebeveyn değerlendirmelerini gözden geçirmek amacıyla, araştırmacı tarafında geliştirilen “*Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği-Öğretmen Formu*”nun ebeveyn değerlendirmesine uygunluğu sınanmıştır. Bu kapsamda, geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu belirlenen “*Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği-Ebeveyn Formu*” da çocukların sosyal becerilerinin ebeveyn değerlendirmesine dayalı olarak belirlenmesinde kullanılmıştır.

3.3.3.1 Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği-Ebeveyn Formu’nun uyarlanması

Alan yazın çalışmalarında, sosyal becerilerin birden fazla kaynaktan toplanan bilgilere dayalı olarak değerlendirilmesinin önemli olduğuna ve kaynak kişi olarak öğretmen ile ebeveynin birlikte yer aldığı sosyal beceri içerikli çalışmaların yürütülmesinin gerekli olduğuna dikkat çekilmiştir (Merrell 2001, Cai vd. 2004, Seven 2006, Gagnon vd. 2007, Özbey 2009). Benzer şekilde, çocukların problem davranışlarının tek bir kaynaktan alınan bilgilere dayalı olarak değerlendirilemeyeceğine değinilmiştir. Bu noktada, ebeveyn ve öğretmen değerlendirmesine başvurulmasının çocukların evde ve okulda sergilediği sosyal beceriler hakkında bilgi edilmesini sağlayacağı üzerinde durulmuştur. Aynı zamanda sosyal becerilere ilişkin farklı kaynaklar tarafından yapılan değerlendirmelerden yola çıkarak, farklı bakış açılarına ve farklı bilgilere ulaşılabileceği yönünde bilgi ve görüşlere ulaşılmıştır (Gresham ve Elliott 1990, Gagnon vd. 2007, Uyanık-Balat vd. 2008). Bu noktalardan hareketle, çalışmada çocukların sosyal beceri düzeylerine yönelik olarak elde edilen sonuçların güçlendirilmesi ve ebeveyn ile

öğretmen yaklaşımına ilişkin eğilimlerin tespit edilmesi açısından sosyal becerilerin öğretmen ile ebeveyn değerlendirmesine dayalı olarak belirlenmesi önemli görülmüştür. Bu doğrultuda, araştırmacı tarafından öğretmen değerlendirmesine dayalı olarak geliştirilen “*Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği-Öğretmen Formu*”nun ebeveyn değerlendirmesine uygunluğu doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ile sınanmıştır.

Doğrulayıcı faktör analizi, daha öncesinde sınırlandırılmış ve tanımlanmış bir yapının bir model olarak doğrulanıp doğrulanmadığının test edilmesinde kullanılan bir analizdir (Çokluk vd. 2012). Tabachnick ve Fidell (2012) doğrulayıcı faktör analizini, gizil değişkenler ile ilgili teorilerin test edilmesinde kullanılan gelişmiş bir teknik olarak açıklamaktadır. Doğrulayıcı faktör analizi, yapı geçerliğinin değerlendirilmesinde kullanılan güçlü bir yöntemdir (Stapleton 1997). Bu doğrultuda çalışmada “*Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği-Öğretmen Formu*”nun yapı geçerliğini belirlemek amacıyla doğrulayıcı faktör analizine başvurulmuştur. Doğrulayıcı faktör analizi için, örneklem büyüklüğünün en az 400 olması önerilmektedir (Schermelleh-Engel vd. 2003). Bu kapsamda, Tokat il merkezinde yer alan anasınıfları ve anaokulları arasından rastgele örnekleme yöntemi ile seçilen 62 farklı okulda okul öncesi eğitime devam etmekte olan çocukların sosyal becerilerini değerlendirmesi için, 1260 ebeveyne form dağıtılmış ve geri dönüşü sağlanan formlardan eksiksiz ve hatasız bir şekilde değerlendirme yapılmış olan 838 çocuğa ait forma ulaşılmıştır. Bu doğrultuda değerlendirmeye alınan çocukların % 52.8’i (n=442) erkek ve % 47.2’si (n=396) kızdır.

Bu doğrultuda elde edilen veriler, SPSS’e (17.0) aktarılmış ve AMOS (22.0) programı aracılığıyla doğrulayıcı faktör analizine tabi tutulmuştur. Bir modelin veri ile uyumuna veya uyumsuzluğuna test sonucu ortaya konulan çeşitli uyum indekslerinin değerlendirilmesiyle karar verilmektedir (Meydan ve Şeşen 2011). Modelde genel uyum indeksleri için Ki-Kare Uyum indeksi (X^2), Yaklaşık Hataların Ortalama Karakökü (RMSEA), Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (CFI), İyi Uyum İndeksi (GFI), Düzeltilmiş İyi Uyum İndeksi (AGFI), Ortalama Hataların Karakökü (RMR) ve Normlaştırılmış Uyum İndeksi (NFI) değerleri incelenmiştir. Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği-Ebeveyn Formu için oluşturulan birinci düzey yapısal modelin analiz edilmesi

sonucunda modelin uygunluğuna ilişkin elde edilen sonuçlar çizelge 3.7’de sunulmuştur.

Çizelge 3.7 Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği-Ebeveyn Formu’nun birinci düzey doğrulayıcı faktör analizi modeline ilişkin uyum indeksleri

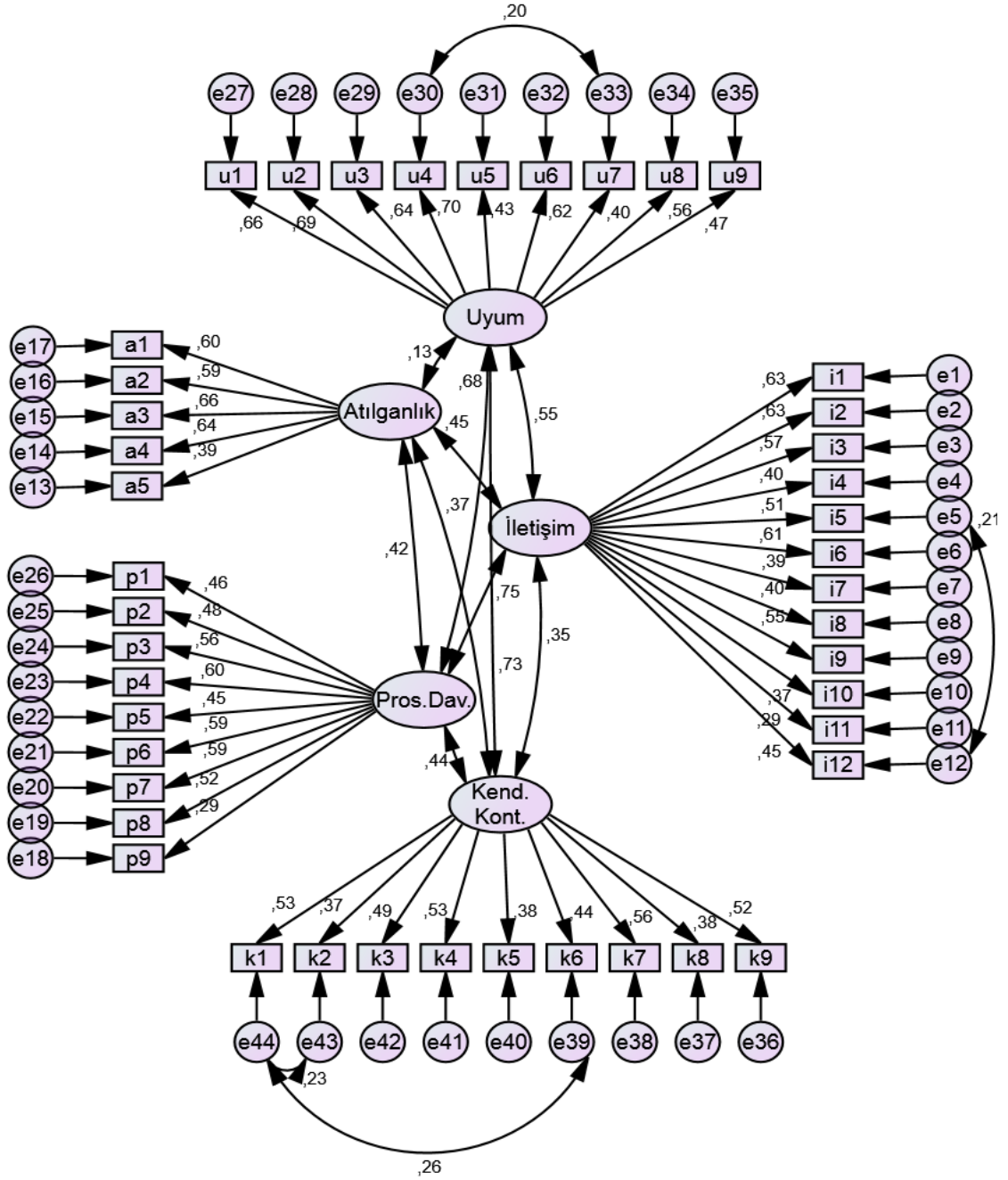
X^2	sd	X^2/sd	RMSEA	CFI	GFI	AGFI	RMR	NFI
2642.049	.888	2.97	.04	.81	.86	.85	.06	.84

Birinci düzey çok faktörlü model, gözlenen değişkenlerin birden fazla birbirinden bağımsız boyut altında toplanması esasına dayanmaktadır (Meydan ve Şeşen 2011). Bu kapsamda yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarında öncelikle p değerinin incelenmesi gerekmektedir. Bu değer, beklenen kovaryans matrisi ile gözlenen kovaryans matrisi arasındaki farkın (X^2 değerinin) anlamlılığı hakkında bilgi vermektedir. Doğal olarak p değerinin anlamlı olmaması beklenmekle birlikte, büyük örneklem üzerinde yapılan doğrulayıcı faktör analizinde p değerinin anlamlı olması normal kabul edilmekte ve tolere edilebilen bir durum olarak değerlendirilmektedir (Çokluk vd. 2010). Bu noktada yapılan analiz sonucunda p değerinin .001 düzeyinde anlamlı olduğu belirlenmiş ve iki matris arasındaki uyuma ilişkin alternatif uyum indeksleri değerlendirilmiştir.

Bu aşamada uyum indeksi olarak ki-karenin (X^2) serbestlik derecesine oranlanarak değerlendirmeye alınması gerekmektedir. Çizelge 3.7 incelendiğinde, ki-kare (X^2) değerinin 2642.049 ve serbestlik derecesinin .888 olduğu, X^2/sd değerinin ise 2.98 olduğu görölmektedir. Kline’ye (2005) göre, X^2/sd değerinin 5’den düşük olması orta düzeyde ve 3’den düşük olması mükemmel düzeyde uyumu ifade etmektedir. Buna göre, ölçme aracının X^2/sd oranının mükemmel düzeyde uyum değeri verdiği ortaya çıkmaktadır. Bu noktada RMSEA değerinin .04 olduğu dikkat çekmektedir. RMSEA değerinin .08 ile .10 arasında olmasının zayıf uyumu, .05 ile .08 arasında olmasının kabul edilebilir uyumu, .05’e eşit veya daha düşük olmasının mükemmel uyumu ifade ettiği belirtilmektedir (Sümer 2000, Tabachnick ve Fidell 2012). Bu doğrultuda, ölçeğin RMSEA değerinin mükemmel uyuma işaret ettiği görölmektedir. Hoe (2008) CFI, GFI

ve AGFI değerlerinin .80 ile .90 arasında olmasının iyi uyumu, .90 ve daha yüksek olmasının oldukça iyi uyumu yansıtıtını belirtmektedir. Bu kapsamda CFI değerinin .81, GFI değerinin .86 ve AGFI değerinin .85 olarak belirlenmiş olması, iyi uyumun göstergesi olarak açıklanabilir. RMR değerinin .05’den küçük olması mkemmekel uyumu, .08’den küçük olması iyi uyumu ve .10’dan küçük olması zayıf uyumu, NFI değerinin ise .90’dan büyük olması iyi uyumu ifade etmektedir (Tabachnick ve Fidell 2012, Kline 2005, Brown 2006). Bu noktada ölçeğin .06 olan RMR değeri ile iyi uyuma ve .84 olan NFI değeri ile kabul edilebilir uyuma sahip olduğu söylenebilir. Bu kapsamda elde edilen sonuçlara göre, lme aracına ilişkin veri setinin faktör yapısını desteklediği ve beş faktörlü yapının iyi düzeyde bir modele sahip olduğu ortaya çıkmaktadır. Sosyal Becerileri Değerlendirme leği-Ebeveyn Formu’nun doğrulayıcı faktör analizi ile hesaplanan madde faktör yükleri ve birinci düzey yol diyagramı şekil 3.1’de verilmiştir.

i: İletişim **u:** Uyum **k:** Kendini Kontrol **p:** Prososyal Davranışlar **a:** Atılganlık



Şekil 3.1 Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği-Ebeveyn Formu'nun doğrulayıcı faktör analizi sonucu: Yol diyagramı (Birinci düzey)

Şekil 3.1'de her bir maddenin örtük bağımlı değişken üzerindeki etki miktarları ve faktör yükleri yer almaktadır. Beş boyuttan oluşan Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği-Ebeveyn Formu'nda yer alan maddelerin faktör yüklerinin "iletişim" boyutunda

.29 ile .63 arasında, “uyum” boyutunda .40 ile .70 arasında, “kendini kontrol” boyutunda .37 ile .56 arasında, “sosyal davranışlar” boyutunda .29 ile .60 arasında, ve “atılganlık” boyutunda .39 ile .66 arasında olduğu, bu kapsamda elde edilen faktör yüklerinin ise .29 ile .70 arasında değiştiği görülmektedir. Bu kapsamda ölçekte yer alan maddeler ile boyutlar arasındaki ilişkilerin istatistiksel olarak anlamlı olduğu ($p < .001$) belirlenmiş, böylelikle her bir maddenin ilişkili olduğu faktöre anlamlı düzeyde katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu noktada “iletişim” boyutunda yer alan 5. ile 7., “uyum” boyutunda 4. ile 7., “kendini kontrol” boyutunda ise 1. ile 2. ve 6. maddelerin yüksek düzeyde ilişki gösterdiği tespit edilmiştir. Bu bağlamda, yüksek düzeyde ilişki gösteren maddelerin benzer özelliği ölçtüğü varsayımından hareketle, yüksek düzeyde ilişkili olduğu belirlenen bu maddelerin hata kovaryansları birleştirilmiştir.

Diyagramda standardize edilmiş parametre değerlerine bakıldığında, “iletişim” boyutunu en fazla .63 yükle 1. (*Söylemek istediklerini kendinden emin bir şekilde ifade eder*) ve 2. maddenin (*Karşılaştığı sorunların çözümüne yönelik fikirler üretir*), en az .29 yükle 11. maddenin (*Konuşurken dinleyen kişiyle göz teması kurar*); “uyum” boyutunu en fazla .70 yükle 4. maddenin (*Verilen sorumlulukları yerine getirir*), en az .40 yükle 7. maddenin (*Rutin kişisel bakım ve temizliğini kendiliğinden yerine getirir*); “kendini kontrol” boyutunu en fazla .56 yükle 7. maddenin (*Grup içinde işbölümüne uymakta zorlanır*), en az .37 yükle 2. maddenin (*Başkaları onu ittiğinde/ona vurduğunda aynı şekilde karşılık verir*); “sosyal davranışlar” boyutunu en fazla .60 yükle 4. maddenin (*Haksızlığa uğraya bir kişinin haklarını savunur*), en az .29 yükle 9. maddenin (*İhtiyacı olduğu zamanlarda yardım ister*) ve “atılganlık” boyutunu en fazla .66 yükle 3. maddenin (*Utangaç ve içine kapanıktır*), en az .39 yükle 5. maddenin (*Farklı fiziksel/kişisel özellikleri olan bireyleri kabul etmekte zorlanır*) etkilediği tespit edilmiştir. Bu doğrultuda geniş örneklem üzerinde yürütülmüş olan çalışmada, maddelere ilişkin faktör yüklerinin yeterli düzeyde olduğu ortaya konmuştur. Doğrulayıcı faktör analizinde çok boyutlu ölçeklerin, ikinci düzey çok faktörlü modellerinin test edilmesi önerilmektedir. İkinci düzey çok faktörlü model, gözlenebilen değişkenlerin birden fazla bağımsız boyut altında toplanması ve daha sonra bu faktörlerin daha kapsayıcı bir model altında bir araya gelmesi esasına

dayanmaktadır (Meydan ve Şeşen 2011). Bu doğrultuda yapılan ikinci düzey analiz sonuçları çizelge 3.8’de sunulmuştur.

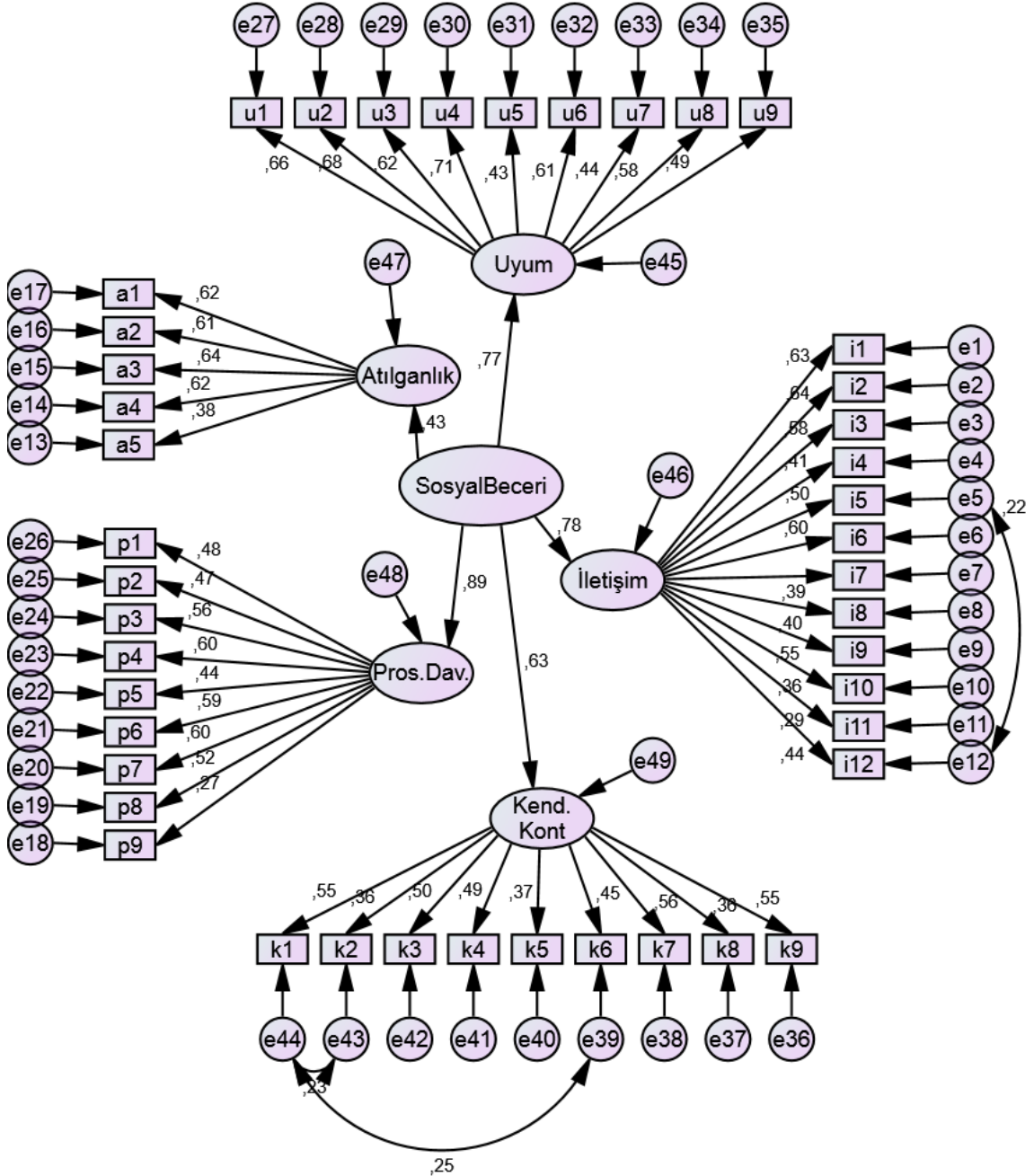
Çizelge 3.8 Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği-Ebeveyn Formu’nun ikinci düzey doğrulayıcı faktör analizi modeline ilişkin uyum indeksleri

χ^2	Sd	χ^2/sd	RMSEA	CFI	GFI	AGFI	RMR	NFI
2896.741	.894	3.24	.05	.82	.85	.84	.07	.81

İkinci düzey doğrulayıcı faktör analizi sonucunda, tanımlanan faktörlerin sosyal beceri örtük değişkenini anlamlı bir şekilde açıklayıp açıklamadığına bakıldığında yüksek t değerlerinin ve .001 düzeyinde anlamlılığın olduğu ortaya konmuştur. Bu sonuç, her bir maddenin ilişkili olduğu faktöre istatistiksel olarak anlamlı bir katkı sağladığı anlamına gelmektedir. Bu noktada çizelge 3.8’de yer alan ikinci düzey analiz sonuçları incelendiğinde, ki-kare (χ^2) değerinin 2896.74 ve serbestlik derecesinin .894 olduğu, χ^2/sd değerinin ise 3.24 olduğu görülmektedir. Bu sonuç, χ^2/sd değerinin mükemmel uyum olarak kabul edilen 3 değerinin biraz üstünde olduğunu göstermekte ve orta düzeyde uyuma işaret etmektedir (Kline 2005). Bu noktada RMSEA değerinin .05’e eşit olduğu ve mükemmel uyumu ifade ettiği dikkat çekmektedir. CFI değerinin .82, GFI değerinin .85 ve AGFI değerinin .84 olması, iyi uyum değeri için sınır olarak kabul edilen .80’nin üstünde olduğunu göstermekte ve ölçme aracının iyi uyuma sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Bu noktada iyi uyum için .08’den küçük olması gereken RMR değerinin .07 olduğu ve iyi uyumu açıkladığı söylenebilir. NFI değerine bakıldığında ise .81 ile kabul edilebilir bir uyumun ifade edildiği ortaya çıkmaktadır. Bu doğrultuda, modelin genel olarak iyi uyum değerlerine sahip olduğu ve geçerli bir model olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Sümer 2000, Kline 2005, Brown 2006, Hoe 2008, Tabachnick ve Fidell 2012). Bu sonuç, çocukların sosyal becerilerine ilişkin ebeveyn değerlendirmesinden elde edilen verilerin faktör yapısının, öğretmen değerlendirmesinden elde edilen verilerin faktör yapısına uygun olduğunu ifade etmektedir. Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği-Ebeveyn Formu’nun doğrulayıcı

faktör analizi ile hesaplanan madde faktör yükleri ve ikinci düzey yol diyagramı şekil 3.2’de görülmektedir.

i: İletişim **u:** Uyum **k:** Kendini Kontrol **p:** Prososyal Davranışlar **a:** Atılganlık



Şekil 3.2 Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği-Ebeveyn Formu’nun doğrulayıcı faktör analizi sonucu: Yol diyagramı (İkinci düzey)

Doğrulamalı faktör analizi ile faktör yapısı doğrulanan “Sosyal Becerileri Değerlendirme Formu-Ebeveyn Formu”nun güvenilirliğinin belirlenmesinde Cronbach Alpha (α) iç tutarlılık katsayısına bakılmıştır. Bu noktada elde edilen sonuçlar çizelge 3.9’da sunulmuştur.

Çizelge 3.9 Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği-Ebeveyn Formu’nun boyutlarına ve toplamına ilişkin güvenilirlik sonuçları

Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği-Ebeveyn Formu’nun boyutları ve toplamı						
	İletişim	Uyum	Kendini Kontrol	Prososyal Davranışlar	Atılganlık	TOPLAM
Cronbach Alpha Katsayısı	.79	.82	.73	.75	.74	.89

Çizelge 3.9 incelendiğinde, Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği-Ebeveyn Formu’nun toplam Cronbach Alpha katsayısının .89 olduğu görülmektedir. Kayış’a (2014) göre, Alpha (α) katsayısına bağlı güvenilirliğin ölçütü $.00 \leq \alpha < .40$ için güvenilir değil, $.40 \leq \alpha < .60$ için güvenilirliği düşük, $.60 \leq \alpha < .80$ için oldukça güvenilir ve $.80 \leq \alpha < 1.00$ için yüksek derecede güvenilir olarak kabul edilmektedir. Buna göre, ölçme aracının “uyum” boyutunda ve toplamda *yüksek derecede güvenilir*, “iletişim”, “kendini kontrol”, “prososyal davranışlar” ve “atılganlık” boyutunda ise *oldukça güvenilir* olduğu ortaya çıkmaktadır. Büyüköztürk (2014) ise güvenilirlik katsayısının .70 ve daha yüksek olması durumunda, güvenilirliğin genel olarak yeterli olduğunu ifade etmektedir. Bu doğrultuda, Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği-Ebeveyn Formu’nun boyutlarının ve toplamının yeterli düzeyde güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Bu noktada yapılan analiz ve değerlendirmeler sonucunda, Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği-Ebeveyn Formu’nun geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu ortaya konmuştur. Böylelikle, araştırmacı tarafından okul öncesi dönem çocuklarının sosyal becerilerinin öğretmen tarafından değerlendirilmesine yönelik olarak geliştirilmiş olan “Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği-Öğretmen Formu’ndan yola çıkarak çocukların sosyal becerilerinin ebeveyn tarafından değerlendirilmesine yönelik olan “Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği-Ebeveyn Formu” oluşturulmuştur.

3.4 Veri Toplama Süreci

İki deney ve bir kontrol grubu üzerinde deneysel desende yürütülen bu çalışmada, Deney-I grubuna “*Hikâye Anlatma Temelli Sosyal Beceri Eğitim Programı*”, Deney-II grubuna “*Oyun Temelli Sosyal Beceri Eğitim Programı*” uygulanmıştır. Bu kapsamda yer alan eğitim programları, yurt dışında geliştirilmiş iki farklı eğitim programının araştırmacı tarafından Türkçe’ye uyarlanması ve Türk çocukları için yeniden düzenlenmesi yoluyla her bir deney grubuna uygulanmıştır. Bu doğrultuda, araştırmacı tarafından öncelikle program sahipleri ile e-posta yoluyla görüşülerek programın Türkçe’ye uyarlanmasına ve çalışma kapsamında kullanılmasına ilişkin izinler alınmış ve programların tanıtım kitapçıklarına ulaşılarak programların içeriği hakkında temel bilgiler elde edilmiştir. Her bir deney grubu için hazırlanan iki farklı eğitim programının temin edilmesinden kullanıma hazır hale getirilmesine kadar bir takım aşamalar yerine getirilmiştir. Bu noktada takip edilen aşamalar başlıklar dahilinde sunulmuştur. Bu kapsamda çalışmada kullanılan “*Hikâye Anlatma Temelli Sosyal Beceri Eğitim Programı*”nın ve “*Oyun Temelli Sosyal Beceri Eğitim Programı*”nın tanıtımına ve içeriğine ilişkiler bilgilere aşağıda yer verilmiştir.

3.4.1 Hikâye Anlatma Temelli Sosyal Beceri Eğitim Programı

“*Hikâye Anlatma Temelli Sosyal Beceri Eğitim Programı*” Amerika Birleşik Devletleri’nin Florida eyaletinde bulunan Atlantik Üniversitesi’nin öğretim üyeleri Brigman, Lane ve Lane (1994) tarafından geliştirilen “*Ready to Learn*” (Öğrenmeye Hazırım) adlı bir programdır. Bu program, okul başarısı için ihtiyaç duyulan sosyal becerileri ve öğrenme becerilerini kazandırmak amacıyla geliştirilmiş dört-yedi yaş çocuklarına yönelik bir programdır. Program okuma, yazma, matematik gibi daha karmaşık becerilerin öncesinde kazanılması gerekli olan yeterliliklere odaklanmaktadır. Bu yeterlilikler, sosyal becerileri, dikkatini toplama ve dinleme becerilerini ve hikâye yapısını anlama ve etkili soru sorma gibi bilişsel stratejileri içermektedir.

“*Öğrenmeye Hazırım*” adlı programın kuramsal temeli, öğrenmenin ön koşul becerileri gerektirdiğini savunan Carkhuff’un öğrenme modeline ve Adler’in sosyal yeterliliğin

gerekli olduğunu savunan görüşüne dayanmaktadır. Bu iki görüş, programda yer verilen akademik eğitimin ve sosyal beceri eğitiminin temelini oluşturmaktadır. Bu program, yedi yıldan daha uzun bir sürede geliştirilmiştir. Bu süreçte, erken çocuklukta öğrenmeler üzerine yapılmış araştırmalar kapsamlı bir şekilde gözden geçirilmiş, erken çocukluk dönemi uzmanları, psikologları, okul rehberlik servisleri, okul yöneticileri ve program uzmanları aynı zamanda okul öncesi, anasınıfı ve birinci sınıf öğretmenleri ile sürekli görüşmeler yapılmış, programın unsurları çocuklar üzerinde birçok defa test edilmiştir. Bu nedenle, program geniş araştırma tabanına dayanmakta ve sorun yaşanmadan önce kullanıldığında önleyici olmaktadır.

Eğitim programının kitabı, on bölümden oluşmaktadır. Kitabın giriş kısmında, programın nasıl geliştirildiğine, etkisine, materyallerine, grup tartışma becerilerine, ders planının gözden geçirilmesine ve haftalık plan örneğine yer verilmektedir. Bu kapsamda birinci bölümde “*Puf Puf ve Büyük Göç Zamanı*” ile ilgili aktivitelere ve öğrenme sürecine, ikinci bölümde “*Puf Puf ve Çiçeklerin Sırrı*” ile ilgili aktivitelere ve öğrenme sürecine, üçüncü bölümde “*Puf Puf ve Kurtarma Cesareti*” ile ilgili aktivitelere ve öğrenme sürecine, dördüncü bölümde “*Puf Puf ve Son Ders*” ile ilgili aktivitelere ve öğrenme sürecine, beşinci bölümde “*Puf Puf ve Büyük Göç*” ile ilgili aktivitelere ve öğrenme sürecine, altıncı bölümde araştırma özetlerine ve kuramsal çerçeveye, yedinci bölümde dört öğrenme becerisine (dikkat etme, dinleme ve anlama, etkili soru sorma, cesaret), sekizinci bölümde beş öğretmen stratejisine (model olma, koçluk yapma ve ipucu verme, çocuk hikâye anlatımları, çocuk hikâye tekrarları, pozitif akran raporları ve cesaret çemberi), dokuzuncu bölümde öğretmenin ve çocukların yapabileceği/söyleyebileceği cesaret verici/arkadaşça şeylere ve onuncu bölümde ebeveyn eğitim bültenlerine yer verilmektedir.

“*Öğrenmeye Hazırım*” adlı programda, yüksek sesle okunan “Büyük Kitap” kullanımı, öğretmenin ve çocuğun hikâye anlatımları, resim, dramatik oyun, kukla, şarkı etkinlikleri, dinleme ve dikkatle ilgili etkinlikler, hikâye yapıları aracılığıyla yönergeleri anlamaya yönelik uygulamalar ve tartışma ve etkileşimi kapsayacak şekilde sosyal işbirliği etkinlikleri yer almaktadır. Bu program, “*Puf Puf ve arkadaşları*” hakkında bir dizi hikâyeden oluşmaktadır. Puf Puf, hikâyelerin içerisinde sonradan kelebeğe dönüşen

bir tırtıldır. Puf Puf ve arkadaşları, çocuklara temelde *dikkatini verme, dinleme ve anlama*, anlamayı artırmak için *anahtar sorular sorma, kendini ve başkalarını cesaretlendirme, işbirliği içerisinde çalışma ve empati kurma* gibi önemli öğrenme becerilerini/sosyal becerileri öğretmektedir.

“Öğrenmeye Hazırım” adlı program beş hikâye üzerine kuruludur:

- “*Puf Puf ve Büyük Değişim Zamanı*” adlı hikâye, dikkat etme, dinleme ve anlama, soru sorma, kendini ve başkalarını cesaretlendirme gibi becerileri konu almaktadır.
- “*Puf Puf ve Çiçeklerin Sırrı*” adlı hikâye, dikkat toplamaya odaklanmaktadır.
- “*Puf Puf ve Kurtarma Cesareti*” adlı hikâye, dinleme ve anlamayı ele almaktadır.
- “*Puf Puf ve Son Ders*” adlı hikâye, etkili soru sorma becerilerine odaklanmaktadır.
- “*Puf Puf ve Büyük Göç*” adlı hikâye, kendini ve başkalarını cesaretlendirmeye odaklanmaktadır.

Genel hikâyede, *Puf Puf* ilgisiz davranışı yüzünden, bir kelebeğe dönüşmek için nasıl koza örüleceğini öğrenmekte başarısız olan bir tırtıldır. Dört yeni orman arkadaşı *Puf Puf’a* dikkat toplama, dinleme ve anlama, kendini ve başkalarını cesaretlendirme gibi öğrenme becerilerini öğretmekte, bu sayede kozasını oluşturabilmekte ve “büyük değişim”ini tamamlayabilmektedir. Bunu izleyen dört hikâye de başarılı kelebek olmak için bu becerileri kullanan ve başkalarının da bu becerileri öğrenmesine yardımcı olan *Puf Puf’u* vurgulamaktadır. Böylece, metaforlar aracılığıyla çocuklara etkili iletişimin/sosyal becerilerin, öğrenme becerilerinin, yardım etmenin/başkalarını cesaretlendirmenin önemi öğretilmektedir.

Programda “Puf Puf ve arkadaşları” hakkındaki temel hikâyeler yanında sosyal becerileri geliştirmeye yönelik yardımcı hikâyelere yönelik etkinlikler yürütülmektedir. Bu kapsamda, dünya klasiklerinden “The Little Pigs” (*Üç Domuzcuk*), Shel Silverstein’in eseri “The Giving Tree” (*Cömert Ağaç*) ve Judith Viorst’un eseri

"Alexander and the Terrible, Horrible, No Good, Very Bad Day" (İskender ve Berbat, Felaket, İyi Olmayan, Çok Kötü Bir Gün) adlı hikâyeler yer almaktadır.

Programda çocuklara okunan beş hikâyeyi dinleme olanağı sunan ve hikâyelerin her birinden birer tane olan ses kayıt CD'leri yer almaktadır. Öğretmen gün içerisinde okunan hikâyelerle ilgili CD'leri çocuklara dinletmekte ve hikâyelerde yer verilen becerilerin pekişmesini sağlamaktadır. Bunun yanı sıra, programda her bir hikâyenin okunmasının ve hikâyeye ilgili soruların yanıtlanmasının ardından, resim etkinliğine yer verilmektedir. Bu kapsamda, her bir oturum içerisinde öğretmenin yönergesine göre, çocukların hikâyede en sevdiği karakteri/bölümü, hikâyenin başında/ortasında/sonunda ne olduğunu ve Puf Puf'un hikâyenin başında/ortasında/sonunda ne hissettiğini resmetmeleri istenmektedir. Sonrasında, çocukların yaptıkları resimleri sınıfa anlatmaları istenebilmekte ve günün sonunda eve götürmelerine izin verilmektedir.

Çocuklara program kapsamında yer alan hikâyeler aracılığıyla, sosyal beceriler ve öğrenme becerileri önce anlatılmakta, sonra konuşma, dinleme, düşünme ve canlandırma içerecek şekilde beş öğretmen stratejisi yoluyla bu becerileri uygulamaları için zaman verilmektedir. Beş öğretmen stratejisi kapsamında ise,

- Model olma, koçluk yapma ve ipucu verme,
- Çocuk hikâye anlatımları,
- Çocuk hikâye tekrarları,
- Pozitif akran raporları ve
- Teşvik çemberi etkinlikleri yer almaktadır.

Model olma: Programda öğretmen, öğretilen belirli davranışları destekleyici şekilde sözlü veya sözsüz olarak model olmaktadır. Öğretmenin bu davranışlara (katılım gösterme, dinleme, soru sorma ve cesaret etme) model olmayı sürdürmesiyle, çocukların bu yeni beceri ve davranışları uygulamaya motive olacağı ve çocukların herhangi bir beceriyi kullandığını gözlemlediği zaman sınıfa bildirmesinin öğrenme sürecini hızlandıracağı belirtilmektedir. Öğretmen programında yer alan davranışlar için, önemli bir model olarak görülmektedir. Bu noktada, öğretmenin etkinliğin nasıl yapılacağını göstermesinin ve söylemesinin ardından bir çocuğun grup/sınıf için

etkinliğe model olması önerilmektedir.

Koçluk yapma: Öğretmenin hedef davranışlarla ilgili olarak çocuklara düzeltici ve destekleyici geribildirim vermesini içermektedir. Burada öğretmenin öncelikle çocukların neyi doğru yaptığını belirtmesi, daha sonra neyin değiştirilmesi gerektiğini söylemesi ve göstermesi ve son olarak olumlu bir yorumla açıklamasını sonlandırması gerekmektedir.

İpucu verme: Çok az sözcükle geçmişteki açıklamaların zihinde canlandırılmasını ifade etmektedir. Örneğin, sonraki okumalar veya etkinlikler için yönerge vermeden önce, öğretmen “*Hemen şimdi, (sınıf mevcudu kadar) güzel Puf Puf görmek istiyorum*” demektedir. Bu çocuklara (1)“öğretmene dön ve yüz yüze gel”, (2)“öğretmene bak”, (3)“hafifçe öne eğil” ve (4)“canlan ve ilgi göster” diye ipucu vermiş olmaktadır. Bu noktada öğretmen, katılım becerilerini hemen sergileyen çocuğu belirtebilecektir.

Çocuk hikâye anlatımları: Çocukların soruları anlamalarına ve dinleme-katılım gösterme becerilerini uygulamalarına yardım etmek için kullanılmaktadır. Burada öğretmen günlük eğitim programında yer alan hikâyeyi çocuklara sınıfta sesli olarak okumakta ve hikâye tamamlandıktan sonra öğretmen bir süre (1-2 dakika) çocukların hikâyeyi anlatmalarına 4N & K soruları (Ne zaman, Nerede, Nasıl, Niçin ve Kim) aracılığıyla rehberlik etmekte ve çocukların fark ettiği katılım gösterme davranışları hakkında yorum yapmaktadır. Burada yer alan 4N & K sorularını içeren posterin sınıfa asılması önerilmektedir.

4 N & K Sorularının Örnek Posterleri



KİM

Hikâye kim hakkındaydı?



NE

Hikâyede ne oldu?
Hikâye ne hakkındaydı?



NE ZAMAN

Hikâye ne zaman oldu?

gündüz, gece,
sabah, öğleden sonra,
ilk bahar, yaz, sonbahar, kış?



NEREDE

Hikâye nerede oldu?

İçeride, dışarıda,
şehirde, çiftlikte?



NASIL

..... hikâyenin başlangıcında/sonunda
nasıl hissetti?

Hikâye nasıl başladı?

Hikâye nasıl sonlandı?

Çocuk hikâye tekrarları: Günlük eğitim programı içerisinde okunan hikâyeleri çocukların anlamasına ve gözden geçirmesine yardım etmek için kullanılmaktadır. Hikâye tekrarları için aşağıdaki yönergeler yol gösterici olmaktadır.

1. Çocuklardan aşağıdaki diyalogu kullanarak hikâyeyi tekrar etmeleri istenmektedir. “Biraz önce hikâye okudum (hikâyenin adı...). Sen de bu hikâyeyi daha önce hiç duymamış bir arkadaşına anlatıyormuşsun gibi tekrar edebilir misin?”

Gerekli olduğu zamanlarda ise aşağıdaki adımlar kullanılmaktadır.

2. Eğer çocuklar hikâyeye başlamakta zorluk yaşarsa, “Bir zamanlar...” veya “Bir zaman orada...” diye başlanması istenmektedir.
3. Eğer çocuk hikâyeyi tekrarlamayı bırakırsa, “Daha sonra ne oldu?” diye sorarak devam etmesi teşvik edilmektedir.
4. Eğer çocuk tekrar etmeyi bırakırsa ve hikâyeyi anlatmaya devam edemezse hikâye hakkında devam etmeyi teşvik eden ve durdurulmaya uygun noktalarda hikâye hakkında soru sorulmaktadır. Örneğin, “.....’nin problemi neydi?”.
5. Çocuk tekrar anlatmada yeterli olmadığı zaman veya hikâyesinde sıra ve detaylar eksik olduğunda, aşağıdaki diyaloglar ile adım adım tekrar anlatmaları teşvik edilmektedir.
 - a. “Bir zamanlar” veya “Bir zaman orada” diye başlanması söylenir.
 - b. “Hikâye kim hakkındaydı?”
 - c. “Hikâye ne zaman oldu?” (gündüz veya gece, yaz veya kış?)
 - d. “Hikâye nerede oldu?” (şehirde, çiftlikte)
 - e. “Hikâyede (ana karakterin ismi)’nin problemi neydi?”
 - f. “Problemi nasıl çözmeye çalıştı? İlk ne yaptı, sonra?”
 - g. “Hikâyenin sonunda ne oldu?”
 - h. “Hikâyenin başlangıcında, ortasında ve sonunda (ana karakter) ne hissetti?” diye sorulur ve çocuğun cevabından sonra “Hikâye burada böyle biter” diyerek hikâye sonlandırılır.

Bir çocuk diğetine hikâyeyi anlatırken, diğeri dinleme ve katılım becerilerini uygulamaktadır. Hikâyeden sonra (1-2 dakika) öğretmen dinleyicilere 4 N & K soruları (ne zaman, nerede, nasıl, niçin ve kim) aracılığıyla rehberlik etmekte ve fark ettiğı katılım davranışları hakkında yorum yapmaktadır.

Pozitif akran raporları: Programda çocuklara diğ çocukların dikkat etmesine, dinlemesine, soru sormasına, cesaret verici şeyler yapmasına ve söylemesine ve başka çocuklara bu davranışları belirtmesine dikkat etmesi öğretildiği zaman, çok temel pekiştirici bir sistemin oluşturulduğu belirtilmektedir. Bu noktada, öğretmenin programda yer alan davranışları kullandığı zaman her bir çocuğı ve çocukların da sınıftakileri teşvik etmesi önemli görölmektedir. Öğretmenin uygulaması ve rehberliği ile çocukların “birinin yaptığı veya söylediğı arkadaşça ve cesaret verici bir şeyi” kendiliğinden fark etmeye ve anlatmaya başlayacağı savunulmaktadır. Pozitif akran raporlarının, sınıf ortamının bir parçası oldukça çocukların prososyal davranışlarının, öğrenme becerilerinin ve raporladıkları davranışların artacağı belirtilmektedir.

Pozitif akran raporları için öğretmenin açıklama örnekleri şöyledir:

1. “Etkinlik süresince grubunda gerçekten kimin dikkat ettiğini, kimin dikkatle dinlediğini, kimin iyi soru sorabildiğini ve kimin başkalarını cesaretlendirecek şeyler söylediğini veya yaptığını incelemesini istiyorum. Etkinliğin sonunda her birinizin neyi fark ettiğini anlatmasını isteyeceğim”.
2. “Bugün sizce kim cesaret verici/arkadaşça bir şey yaptı veya söyledi? Ne yaptı/söyledi?”
3. “Bugün her birinizden grubunuzda kimin arkadaşça veya cesaret verici bir şey söylediğine veya yaptığına dikkat etmenizi istiyorum. Bunu ilk bulduğunuz zaman davranış şeklini sevdiğinizi onlara söyleyebilirsiniz. Sizin her birinizden günün sonunda grubunuzda fark ettiğiniz şeyi paylaşmanızı isteyeceğim. Bu nedenle grup üyelerinizin her birinin söylediğı veya yaptığı arkadaşça/cesaret verici bir şeyleri bulmayı deneyin” diye sorulması ve adı belirtilen çocukların adının cesaret köşesine eklenmesi şeklinde uygulamalar yürütölmektedir.

Günün sonunda, öğretmen çocukların bir arada oturmasını ve gün boyunca birbirinin söylediğini ve yaptığını fark ettiği arkadaşça ve/veya teşvik edici şeyleri paylaşmasını istemektedir. Burada öğretmenin bazı pozitif akran raporları başlatıcılarını kullanarak çocukların aktiviteleri tamamlamalarına yardım edebileceği belirtilmektedir. Örneğin,

- a. Bugün yaptığını fark ettim ve bunu sevdim.
- b. Dikkat ettiğini, dinlediğini vb. sana söyleyebilirim. Çünkü bana doğru bakıyorsun, iyi bir soru soruyorsun vb. Gerçekten bunu sevdim.
- c. Bugün arkadaşça/teşvik edici olduğunu düşündüğüm söyledin/yaptın. Gerçekten bunu sevdim.

Teşvik çemberi: Çocukların teşvik edici olan beceriler hakkında konuşmalarını sağlayan yapılandırılmış sınıf tartışmalarıdır. Teşvik çemberinin eğitimin başlangıcında küçük grup içerisinde başlatılması daha sonrasında bütün sınıfı içermesi, tercih edilen bir yaklaşımdır. Teşvik çemberi kapsamında ise çocukların çember şeklinde oturması ve böylece herkesin birbirinin yüzünü rahatlıkla görmesi istenmektedir. Öğretmenin her bir oturumda aşağıdaki başlıklardan birini 10-15 dakika tartışması ve çocukların sırayla verilen durumla ilgili kendi görüşlerini ifade etmesi beklenmektedir.

1. Bir sınıf arkadaşınız hakkında sevdiğiniz bir şey
2. Okulda/sınıfta sevdiğiniz bir şey
3. Yakın zamanda öğrendiğiniz bir şey
4. Son zamanlarda sınıfınızın yapmayı başardığı bir şey
5. Bu hafta sizin için birinin yaptığı, sizin iyi hissetmenize yardım eden herhangi bir şey
6. Bu hafta sizin birine söylediğiniz kendinizi iyi hissetmenize yardım eden herhangi bir şey
7. İyi yaptığınız herhangi bir şey
8. Kendiniz hakkında sevdiğiniz herhangi bir şey

Teşvik panosu: Çocukları, başkalarının yaptığı arkadaşça veya teşvik edici şeyleri fark etmeleri konusunda motive olmalarını sağlamak amacıyla kullanılmaktadır. Ayrıca, çocuklara teşvik edici veya arkadaşça olabilecek farklı yolları hatırlatmakta ve çocukların birbirleri hakkında iyi şeyler paylaşmalarını sağlamaktadır. Burada,

öğretmen tarafından her bir çocuğun resminin veya onu temsilen bir sembolün olduğu bir pano hazırlanmakta ve sınıfta çocuklarla belirlenen bir yere asılmaktadır. Her bir çocuğun sınıfında arkadaşça veya teşvik edici yeni bir şey yapan veya söyleyen arkadaşının adını, ne yaptığını veya söylediğini belirtmesi istenmektedir. Ardından, sırayla her bir çocuğa söz hakkı verilmekte ve ismi söylenen çocuğun karşısına “gülen yüz” işareti konmaktadır. Teşvik panosu, günün sonunda öğretmenin kullandığı pozitif akran raporlarının farklı bir şekli olmaktadır.

Haftanın yıldızları: Teşvik panosu’nun bir parçası “*haftanın yıldızları*”dır. Her oturumda günün sonuna doğru öğretmen sınıftan bir kız ve bir erkek çocuğun adının yazılı olduğu “yıldız” kartını çocuklara göstermekte ve çocukların sırayla kartta adı yazan arkadaşları hakkında sevdikleri veya takdir ettikleri şeyleri söylemesi istenmektedir. Öğretmen "yıldız" üzerindeki çocuk hakkında yorum yapmak için tüm çocukları teşvik etmektedir. “Yıldız”ı alan çocuk günün sonunda yıldızını eve götürmektedir. Burada oturumun ilk haftasında çocukların her birinin oturumun sonuna kadar “yıldız” alacağı hakkında bilgilendirilmesi gerekli görülmektedir. Her bir çocuğun bir sefer “yıldız” alması sağlandıktan sonra istenirse, ikinci sefer için devam edilebilmektedir. Bu etkinlikte öğretmenin çocukların başkaları hakkında sevdikleri veya takdir ettikleri şeyleri belirtme yeteneklerindeki farklılıkları fark etmesi sağlanabilmektedir.

Ebeveyn bültenleri: Ebeveynlerin “*Puf Puf ve orman arkadaşları*” aracılığıyla, öğretilen davranışları ve ana fikirleri anlamalarına ve pekiştirmelerine yardımcı olmak ve program içerisinde yer alan önemli öğrenmeler ve sosyal beceriler hakkında bilgilendirilmesini sağlamak amacıyla ebeveyn bültenlerine yer verilmektedir. Eğitim programı hakkında ebeveynlerle iletişim kurmanın bir yolu olarak görülen ebeveyn bültenleri ile birlikte, ebeveynlerin programı gözden geçirmeleri ve devamında teorik veya uygulamaya dönük olarak bilgilencmeleri sağlanmaktadır. Ebeveyn bültenleri, ebeveynlere her oturumun sonunda gönderilmekte ve gün içerisinde yer verilen hedef davranışlar konusunda bilgilendirici notları ve çocuklarıyla birlikte yürütebilecekleri etkinlik örneklerini içermektedir. Ebeveynlerin her oturumun sonunda verilen ebeveyn bültenlerinde yer alan bilgileri çocuklarıyla bundan sonraki iletişimde kullanmaları ve

etkinlik örneklerini bir sonraki haftaya kadar yerine getirmeleri beklenmektedir.

Eğitim programı kapsamında grup tartışma becerilerine yer verilmekte ve bu becerilerin kullanılmasıyla oturumların etkililiğinin artırılacağı vurgulanmaktadır. Bu becerilerin doğal öğrenme ve öğretme yaklaşımının içerisine yerleştirilmiş olması önerilmektedir. Bu noktada yedi uygulamadan bahsedilmektedir.

- 1. Tanıma:** Bu noktada küçük grup çalışması için, herkesin hareket etmeden birbirinin yüzünü görebilmesi için çember şeklinde oturması ve öğretmenin ve çocukların birbirleriyle iletişim kurarken isimlerini kullanması önerilmektedir. Burada gerekli durumlarda “Haydi sandalyelerimizi çember şeklinde sıralayalım. Böylece hepimiz birbirimizi rahatlıkla görebiliriz” şeklinde yönergelerin kullanılabileceği belirtilmektedir.
- 2. Yapılandırma:** Oturum içerisinde bahsedilen konudan uzaklaşıldığında, tartışmayı konuya geri döndürmek amacıyla kullanılmaktadır. Bu noktada öğretmenin “Bir süre yapmaktan zevk aldığınız şeyleri düşünmenizi istiyorum, sonra sırayla herkesi dinleyeceğiz” gibi yönergeler vermesi önerilmektedir.
- 3. Model olma:** Öğretmenin öğretme girişiminde kullandığı becerileri, kendi günlük davranışlarında sergilemesini içermektedir. Bu aşamada, öğretmen “Sizden bekliyorum. Herkes hazır mı?” şeklindeki ifadelerle sergilenmesi istenilen davranışı belirtmesi gerekmektedir.
- 4. İlişkilendirme:** Çocukların düşüncelerini ve ilgilerini başkalarıyla paylaşmalarını, kabul ve aitlik duygusunu kazanmalarını sağlamaya yöneliktir. Bu noktada, “Başka kim benzer durum yaşadı?”, “Kaçınız daha önce böyle hissetti?” gibi sorular sorulabileceği veya başka bir yol olarak (çocuğun ismi)’nin söylediği daha önce (çocuğun ismi)’nin söylediğine benziyor” denilerek katılımcıların açıklamaları arasında bağlantı kurulabileceği belirtilmektedir.
- 5. Her bir yanıt karşılık verme:** Çocuklardan gelen yanıtları veya yorumları onaylayarak katılımı teşvik etmek için kullanılmaktadır. “Tamam, (çocuğun ismi) teşekkürler. (çocuğun ismi), ya sen?” gibi isimleri kullanarak yanıtlara karşılık verilmesi gerektiği belirtilmektedir.

- 6. Herkese söz hakkı verme:** Oturum içerisinde “el kaldırana söz hakkı verme” ve “sırayla gitme” şeklinde iki teknik kullanılarak, herkese söz hakkı verilebileceği belirtilmektedir. Burada “sırayla gitme” kullanıldığı zaman, başlamadan önce düşünmek için biraz zaman verilmekte ve kendi sırası geldiğinde bir yanıt vermeyen çocuk için “Sana daha sonra tekrar döneceğim” denmektedir. Buna ek olarak, göz kontağı kurma, baş sallama ve her bir yorumla ilgilenme gibi sözsüz iletişimler vurgulanmaktadır.
- 7. Özetleme:** Tartışmanın amacını desteklemeye yöneliktir. Her oturum içerisinde öğrenilen becerileri, öğretmenin veya çocukların özetlemesini içermektedir. Burada öğretmen oturumun sonuna doğru “Zamanın sonuna gelmek üzereyiz ve neler konuştuğumuz hakkında düşünmenizi istiyorum. Konuştuğumuz şeylerden bazıları nelerdi?” gibi sorularla çocukların özetleme yapmasını sağlamaktadır. Çocuklara düşünmeleri için kısa bir süre verilmekte ve çocukların öğrendikleri veya tekrar ettikleri şeyi açıklaması sağlanmaktadır (Brigman vd. 1994).

3.4.1.1 “Hikâye Anlatma Temelli Sosyal Beceri Eğitim Programı”nın Türkçe’ uyarlanması ve uygulamaya hazır hale getirilmesi

- “*Hikâye Anlatma Temelli Sosyal Beceri Eğitim Programı*” program sahibi Atlantik Üniversitesi öğretim üyesi Greg Brigman ile e-posta yoluyla gerekli yazışmalar yapılarak posta yoluyla temin edilmiştir.
- Bu kapsamda temin edilen “*Hikâye Anlatma Temelli Sosyal Beceri Eğitim Programı*”nın on bölümden oluşan program kitapçığının ve içeriğinde yer alan beş hikâyenin araştırmacı tarafından İngilizce’den Türkçe’ye çevirisi yapılmıştır. Program kitapçığının ve hikâyelerin araştırmacı tarafından yapılan İngilizce’den Türkçe’ye çeviri versiyonları her iki dili iyi bilen bir uzman tarafından kontrol edilmiştir. Dil uzmanı tarafından çeviri işleminde yapılan düzeltmeler, araştırmacı ve bir alan uzmanı tarafından birebir gözden geçirilmiş ve bu kapsamda gerekli düzenlemeler yapılarak eğitim programının çeviri versiyonu tamamlanmıştır.
- Program kapsamında yer alan hikâye kitaplarındaki karakter isimleri dil yapısına uygunluğu ve anlaşılabilirliği açısından Türkçe karakter isimleri ile

değiştirilmiştir. Bu noktada isimlerin akılda kalıcılığını kolaylaştırmak ve dikkat çekici olmasını sağlamak için karakterlerin özellikleri ile bütünleşecek şekilde ve ritmik özellikte isimler kullanılmıştır. Böylece, hikâyelerde yer alan ana karakter “Puf Puf” (*Fuzzy*) kelebek ve orman arkadaşları “Tos Tos” (*Hawkeye*) şahin, “Pofuduk” (*Bonnie*) tavşan, “Tombul” (*Hoot*) baykuş ve “Tin Tin” (*Skippy*) kaplumbağa olarak adlandırılmıştır.

- Eğitim programının kapsamında yer alan beş temel hikâyenin Türkçe versiyonu, dil ve anlatımı ve yazım kuralları açısından Türkçe eğitimi alan uzmanı ile birlikte gözden geçirilmiş ve bu noktada gerekli düzeltmeler yapılarak hikâyelere son şekli verilmiştir. Bu kapsamda Türkçe versiyonu oluşturulan hikâyeler, büyük boy (A3) kalın karton sayfalara ciltlenmiş ve çocukların kullanımına hazır hale getirilmiştir.
- Eğitim programında ses kayıt CD’lerinden dinletilecek olan hikâyelerin Türkçe versiyonu, seslendirme yoluyla kayda alınmış ve CD’ye aktarılarak sınıf ortamında ulaşılabilir hale getirilmiştir.
- Çalışma amacı doğrultusunda yurt dışından getirtilen ve çeviri işlemleri tamamlanan eğitim programının çeviri versiyonu üç alan uzmanı tarafından gözden geçirilmiştir. Bu doğrultuda, programlarda yer alan etkinliklerin kılavuz formatından çıkarılarak ülkemizdeki okul öncesi eğitim uygulamalarında yer alan öğrenme süreci formatına dönüştürülmesi gerektiği belirlenmiştir. Bu nedenle, program kapsamında kullanılması gereken yöntemler ve stratejiler, programın günlük eğitim etkinliklerinde yer alan içeriğe göre öğrenme sürecine dahil edilmiştir. Programda yer alan etkinlikler çalışma amacına ve okul öncesi dönem çocuklarına uygunluğuna, eğitim ortamında uygulanabilirliğine ve çocuklar için anlaşılabilirliğine göre gözden geçirilmiş ve bu doğrultuda mevcut etkinliklerin bazılarında değişiklik veya düzenleme yapılmıştır. Bununla birlikte, Türkiye eğitim siteminde okul öncesi dönem çocuklarına okuma ve yazma eğitimleri verilmediği için, programda bu kapsamda yer alan harflerden hikâye oluşturma etkinliği yerine araştırmacı tarafından hazırlanan film şeridinden hikâye oluşturma etkinliği eklenmiştir.
- Eğitim programı kapsamında yer alan örnek uygulama planında, programın içeriğinde yer alan öğretmen stratejileri için haftanın farklı günlerinin

belirlendiği ve program kapsamında yer alan uygulamaların bir hafta içerisinde toplamda iki saat olacak şekilde yerine getirildiği belirtilmektedir. Türkçe'ye uyarlama sürecinde ise etkinlikler arasında bütüncül bir yaklaşımın izlenmesi ve MEB okul öncesi eğitim programında devamlılığın sağlanması amacıyla, programda bir hafta içerisinde kullanılan öğretmen stratejilerinin ve eğitim etkinliklerinin aynı günde yerine getirilmesi uygun görülmüştür. Bu kapsamda program sahibinin onayı alınarak bir hafta içerisinde yer verilen öğretmen stratejileri ve yerine getirilen etkinlikler haftanın aynı günü içerisinde ve toplamda iki saatlik oturumlar şeklinde uygulanmak üzere yeniden düzenlenmiştir. Böylece, araştırmacı tarafından yapılan bir takım değişiklikler ve düzenlemeler ışığında “*Hikâye Anlatma Temelli Sosyal Beceri Eğitim Programı*”na ilişkin öğrenme süreçleri on iki haftalık oturumlar halinde ve her bir oturumda iki saat olacak şekilde hazırlanmıştır.

- Bu doğrultuda hazırlanan “*Hikâye Anlatma Temelli Sosyal Beceri Eğitim Programı*”nın uygunluğunun belirlenmesi amacıyla, uzman görüşüne başvurulmuştur. Bu kapsamda, okul öncesi eğitimi, çocuk gelişimi ve eğitimi ve program geliştirme alanlarından olmak üzere yedi farklı alan uzmanından görüş alınmıştır. Uzman görüşünde ise *etkinliklerin okul öncesi dönem çocuklarının gelişim özelliklerine uygunluğu, etkinliklerin sosyal becerileri destekleyecek içeriğe sahip olma durumu, etkinliklerde kullanılan materyallerin uygunluğu, etkinliklerin anlaşılabilirliği, etkinliklerin okul öncesi dönem çocuğunun ilgi ve beğenisine seslenme düzeyi, öğrenme sürecinin çocuğu aktif kılma düzeyi, etkinliklerin okul öncesi eğitim ortamında uygulanabilirliği, etkinliklerin MEB okul öncesi eğitim programında yer alan kazanım ve göstergeleri destekleme düzeyi ve hikâye anlatma temelli bir içeriğe sahip olma durumu* değerlendirilmiştir. Alan uzmanlarının görüş ve önerileri doğrultusunda, eğitim programında gerekli değişiklikler veya düzenlemeler yapılmıştır.
- Uzman görüşü aşamasında üç alan uzmanından “*Üç Domuzcuk*” ile “*İskender ve Berbat, Felaket, İyi Olmayan, Çok Kötü Bir Gün*” adlı hikâyelerin içeriğinin uygun olmadığı ve bu hikâyelerin yerine başka hikâyelerin kullanılması gerektiği belirtilmiştir. Bu noktada program sahibinin onayı alınarak bu hikâye

kitaplarının yerine sosyal becerileri geliştirmeye yönelik olarak araştırmacı tarafından belirlenen “Çok Sinirliyim!” (Aysen Oy’un eseri) ve “Bütün Oyuncaklar Benim” (Aytül Akal’ın eseri) adlı iki farklı hikâye kitabının kullanılmasına karar verilmiştir. Bütün bu sürecin sonunda, “Hikâye Anlatma Temelli Sosyal Beceri Eğitim Programı”nın Türkçe versiyonu oluşturulmuş ve Deney-I grubu çocukları için uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

- Uygulamaya hazır hale getirilmiş olan “Hikâye Anlatma Temelli Sosyal Beceri Eğitim Programı”nın ilk üç haftalık öğrenme sürecinin 24 Eylül, 26 Eylül ve 2 Ekim 2013 tarihlerinde çalışma grubuna dahil edilmeyecek bir anasınıfı üzerinde ve sınıf öğretmenin onayı doğrultusunda pilot uygulaması yapılmıştır. Bu uygulamayla birlikte, araştırmacının “Hikâye Anlatma Temelli Sosyal Beceri Eğitim Programı”nda yer alan süreçlere hakim olması sağlanmaya çalışılmıştır.

3.4.2 Oyun Temelli Sosyal Beceri Eğitim Programı

“Oyun Temelli Sosyal Beceri Eğitim Programı” Avustralya’nın Brisbane kentindeki Queensland Üniversitesi Öğretim Üyesi Barrett (2007a, 2007b) tarafından geliştirilen “Fun FRIENDS” adlı bir eğitim programıdır. Program, dört-altı yaş arası çocukların sosyal becerilerini geliştirmek amacıyla düzenlenmiş on iki oturumluk etkinlikleri içermektedir. Programda yer alan oturumların sayıları esneklik gösterebilmekte ve çalışılan grubun özel ihtiyaçlarına göre düzenlenebilmektedir. Programda akademik performansa, okuma ve yazmaya odaklanılmamakta, eğlenceli ve çekici etkinliklere yer verilmekte ve çocuklarla grup halinde çalışılmaktadır.

“Fun FRIENDS” adlı program, Barrett tarafından 2004 yılında yedi-on sekiz yaş çocukları için geliştirilen ve çocukların sosyal-duygusal becerilerinin geliştirilmesinde etkili olduğu belirlenen “FRIENDS for Life” programının bir sonraki aşaması olarak yedi yaşından küçük çocuklar için geliştirilmiştir. “Fun FRIENDS” bilişsel-davranışsal yaklaşıma dayalı stratejilerin kullanıldığı, oyun temelli bir programdır. Evrensel bir önleyici müdahale programı olan “Fun FRIENDS” doğrudan okul öncesi dönem çocuklarına yöneliktir. Programı eğitimcilerin kullanabilmesi veya sınıflarında

uygulayabilmesi için, program sahibi ve çalışma ekibi tarafından organize edilen öğretmen eğitim seminerine katılması zorunlu tutulmaktadır (Pahl ve Barrett 2007, Pahl ve Barrett 2010).

Programda gelişimsel açıdan dört-altı yaş arası çocukları için uygun hale getirilmiş oyun temelli etkinlikler ve deneyimsel öğrenme süreçleri (kukla kullanma, hikâye anlatma, sanatsal ürün oluşturma, oyun oynama, müzik eşliğinde hareket etme vb.) yer almaktadır ([http://www.friendsrt.com/downloads/FUN FRIENDS Research.pdf](http://www.friendsrt.com/downloads/FUN_FRIENDS_Research.pdf)).

Programın temelinde eğlence yer almaktadır. Programın içeriğinde önemli görülen bir takım becerilerle birlikte, programın akrostişi aşağıdaki gibi oluşturulmuştur.

FUN (**Eğlenceye katıl**)

Feelings (**Duyguları önemse**): *Duygularını açıkla ve başkalarının duygularını önemse.*

Relax (**Rahatla**): *İçi su dolu bardağa pipet koy ve pipet ağzındayken nefes alıp ver ve kendine biraz sessiz sakın zaman ayır.*

I can try! (**Denevebileceğini söyle**): *Elinden gelenin en iyisini yapmayı dene.*

Encourage (**Cesaretli ol**): *Başarman gerekenleri aşama aşama planla.*

Nurture (**Eğitime katıl**): *Öğretmenler, ebeveynler, akranlar, kardeşler ve aile çevresi ile birlikte eğlenceli aktivitelerle nitelikli zaman geçir.*

Don't forget to be brave! (**Cesur olmayı unutma!**): *Arkadaşlarla/aileyle birlikte her gün becerileri uygula.*

Stay happy ☺ (**Mutlu kal**).

Eğitim programında, Aren vd.'nin esnek, kararlı ve üretken olma yeteneğini açıklayan ego-dayanıklılığına sahip beş yaş çocuklarının kişilerarası problem çözmede daha fazla alternatif düşünebildiğini belirleyen çalışması temel alınmıştır. Ayrıca, Sipivak vd.'nin problemin çözümüne yönelik alternatif düşünme becerilerine sahip olan dört-beş yaş

çocuklarının daha az fiziksel ve duygusal saldırganlık gösterdiğini ve daha az çekingenlik sergilediğini belirleyen çalışmasından faydalanılmıştır. Program, çocuklarda yaşam sürecinde gerekli olan zorluklarla baş etme becerisini ve korku, üzüntü, kaygı ve stres ile baş etme stratejilerini inşa etmekte ve okul yılları boyunca gerekli olacak sosyal-duygusal yeterliliği sağlamayı amaçlamaktadır. Bu kapsamda, *kendilik algısı* (Ben kimim?), *sosyal beceriler* (göz teması kurma, güvenli bir ses tonuyla konuşma), *öz düzenleme becerileri* (yeni durumlara uyum sağlama, kendi duygularının farkında olma ve duygularıyla baş etme), *kendisi ve başkaları için sorumluluk alma* (öz-yönelim ve bağımsızlık gösterme, grup ortamı veya sınıf için bakım yapma, saygılı olma, rutinleri ve kuralları takip etme, sosyal farkındalık gösterme) ve *prososyal davranışlar* (başkalarıyla güzel bir şekilde oynama, başkalarının duygularını tanıma ve uygun tepki verme, empati kurma, paylaşma, başkalarının düşüncelerine ve yaptıklarına saygı duyma, anlaşmazlıkları ve sorunları çözmek için düşünme becerilerini kullanma) olmak üzere beş temel sosyal-duygusal öğrenme alanına odaklanmaktadır (Pahl ve Barrett 2007).

Bu kapsamda program, sosyal-duygusal öğrenme alanlarıyla yakından ilgili olan nefesi kontrol ederek ve kasları dinlendirerek olumsuz durumların üstesinden gelme, duyguları tanıma ve olumsuz duygularla baş etme, dikkatini yoğunlaştırma gibi bir takım bilişsel-davranışsal unsurları da içermektedir (Pahl ve Barrett 2007).

Program kapsamında çocuklara temel olarak,

- Nasıl rahatlayacağı ve kendini nasıl sakinleştireceği
- Duygularını nasıl düzenleyeceği
- Başkalarının ve kendisinin duygularını nasıl anlayabileceği
- Sosyal ve duygusal beceriler
- Nasıl arkadaş edinebileceği ve paylaşabileceği
- Nasıl cesur olabileceği ve yeni şeyler deneyebileceği
- Nasıl benlik saygısına ve güçlü duygulara sahip olacağı
- Anlaşmazlıkları nasıl çözeceği
- Olumlu başa çıkma stratejileri

- Olumsuz “kırmızı düşünceleri” olumlu “yeşil düşüncelere” nasıl dönüştürebileceği öğretilmektedir (<http://www.friendsrt.com/funfriends.html>).

Eğitim programı, müdahale sürecinde çocukların, ailelerin, öğretmenlerin ve okulların aktif olarak katılımını içeren çoklu sistem yaklaşımını kullanmaktadır. Çocuklara ve ailelere zorlukların üstesinden gelebilmeleri, sıkıntılarla baş edebilmeleri ve mutlu olabilmeleri için gerekli olan becerileri kazandırmaktadır (Pahl ve Barrett 2007). Program içerisinde öğretmenin çocuklar ile grup tartışmalarını başlatmada kullanması ve ele alınan becerilerin gelişimini desteklemesi için koalları veya koala ailesini içeren çalışma sayfaları bulunmaktadır. Öğretmen her oturum içerisinde etkinliğin amacı doğrultusunda ilgili çalışma sayfasını çocuklara dağıtmakta ve çocukların verilen yönergeler göre çalışma sayfasında yer alan etkinliği yerine getirmesi istenmektedir. Çalışma sayfaları aracılığıyla sosyal becerileri geliştirmeye yönelik olarak kimi zaman resim yapma, hikâye oluşturma, boyama, kukla yapma gibi etkinlikler yürütölmekte iken, kimi zaman koalanın davranışını gözden geçirme, koalaya nasıl yardımcı olunacağı hakkında fikir üretme, koalanın ne hissediyor olabileceğini tahmin etme gibi düşünme süreçleri işletilmektedir. Çocukların çalışma sayfaları aracılığıyla yaptığı etkinlikleri gerektiğinde sınıfla paylaşması ve günün sonunda eve götürmesi sağlanmaktadır. Bunun yanı sıra, her oturumun sonunda ailelere çocukları ile iletişimlerinde dikkat etmesi gerekenleri ve evde çocukları ile birlikte yürütebilecekleri etkinlikleri içeren ebeveyn bültenleri gönderilmektedir. Bu kapsamda ebeveynlere evde yerine getirmesi gerekenler hakkında adım adım bilgi verilmektedir. Böylece, ailelerin sürece dahil edilmesi ve okulda öğretilen becerileri evde desteklemesi teşvik edilmektedir.

3.4.2.1 “Oyun Temelli Sosyal Beceri Eğitim Programı”nın Türkçe’ye uyarlanması ve uygulamaya hazır hale getirilmesi

- “Oyun Temelli Sosyal Beceri Eğitim Programı”nın temin edilebilmesi ve uyarlanarak Türkiye’de kullanılabilmesi için program ekibi tarafından araştırmacının çevrimiçi (online) eğitime katılımı gerekli görölmüştür. Bu nedenle, araştırmacı 26 Ekim 2011’de ve 2 Kasım 2011’de “*Fun FRIENDS*” eğitimine ve 29 Kasım 2011’de “*Temel eğitime*” katılmıştır. Bu eğitimler ikişer

saatlik (7:30-9:30) oturumlar şeklinde ve toplamda altı saat olarak sürdürülmüştür. Eğitimler ise “Pathways to Resilience Trust” kurumu eğitmeni James Ryan tarafından araştırmacıya verilmiştir. Eğitim araştırmacı ile eğitmenin görüntülü, sesli ve yazılı görüşmesini sağlayan “Çevrimiçi işbirliği oturumu” (Blackboard collaborate online session) aracılığıyla internet üzerinden yürütülmüştür. “*Fun FRIENDS*” adlı programa ilişkin eğitiminde öncelikle programın felsefesi açıklanmış, daha sonrasında amacı, kapsamı, süreci, odaklandığı beceriler ve etkinlik örnekleri sunulmuştur. Temel eğitimde ise ilk olarak kaygının erken müdahalesine ve önlenmesi için teorik süreçlere değinilmiştir. Ardından stresle baş etme yolları, korkunun, kaygının ve depresyonun ne olduğu; normal korku ve kaygı ile kaygı bozukluğu arasındaki farklar, kaygı ve depresyon belirtileri, risk faktörleri, koruyucu faktörler ve baş etme becerisinin ne olduğu örneklerle açıklanmıştır. Böylelikle, araştırmacının katılmakta olduğu bilgilendirme eğitimi sona ermiştir.

- Eğitim sürecinin sona ermesinin ardından, eğitmen tarafından araştırmacıya anlatılan konularla ilişkili açık uçlu dokuz sorudan oluşan “Temel Eğitim Gözden Geçirme Soruları” (Foundations Review Questions) gönderilmiştir ve araştırmacıdan bu soruları yanıtlaması istenmiştir. Araştırmacı tarafından bu sorular yanıtlanarak, eğitmene gönderilmiştir. Bu sürecin sonunda, araştırmacının eğitim programını temin etmesi uygun görülmüştür. Bu doğrultuda program eğitmeni James Ryan ile e-posta yoluyla gerekli görüşmeler yapılarak, eğitim programı posta yoluyla temin edilmiştir.
- “*Oyun Temelli Sosyal Beceri Eğitim Programı*” kapsamında yer alan 12 oturumluk öğretmen ve ebeveyn kitapçığının araştırmacı tarafından İngilizce’den Türkçe’ye çevirisi yapılmıştır. Program kitapçıklarının araştırmacı tarafından yapılan çeviri versiyonları her iki dili de iyi bilen bir uzman tarafından kontrol edilmiştir. Dil uzmanı tarafından çeviri işleminde yapılan düzeltmeler, araştırmacı ve bir alan uzmanı tarafından birebir gözden geçirilmiş ve bu kapsamda gerekli düzenlemeler yapılarak eğitim programının çeviri versiyonu tamamlanmıştır.
- Eğitim programında yer alan “trambolinde zıplama”, “tiyatro oyunu”, “okyanus” “yağmur ormanı” gibi ifadelerin yerine kültürel özellikler

bağlamında daha geçerli olabileceği düşüncesiyle etkinliğin içeriğini değiştirmeyecek şekilde, “zıplama”, “oyun”, “deniz”, “orman” gibi ifadelerin kullanımı tercih edilmiştir. Bu kapsamda çalışma sayfalarında geçen karakter isimleri ise Türkçe olacak şekilde kız koala “Şirin” (Ana), erkek koala “Bombom” (Tom) ile köpekleri “Boncuk” (Poopy) ve “Benek” (Lilly), kedileri “Zeytin” (Zoe) ve “Zambak” (Zac) olarak adlandırılmıştır.

- Çalışma amacı doğrultusunda yurt dışından getirtilen “*Oyun Temelli Sosyal Beceri Eğitim Programı*”nda öğretmenin sınıf içerisinde yürüteceği etkinlikler yanında ailelere gönderilecek bültenler ve ailelerin evde çocuklarıyla birlikte yapması gereken etkinlikler ve birlikte tamamlamaları gereken koalarla ilgili çalışma sayfaları yer almaktadır. Ailelerin çocuklarına yeterli zaman ayıramaması veya herhangi bir nedenle ailelerin çalışma sayfalarında yer alan etkinlikleri yerine getirememesi durumunda, eğitimin etkisinin sekteye uğramasının söz konusu olabileceği düşünülmüştür. Bu noktada, üç alan uzmanının görüşlerine başvurulmuş ve bu doğrultuda ailelerin evde çocuklarıyla birlikte tamamlamaları gereken çalışma sayfalarına ilişkin etkinliklerin günlük eğitim etkinlikleri içerisinde öğretmen tarafından sınıf içerisinde yerine getirilmesinin uygun olacağı belirlenmiştir. Bu bağlamda, program sahibinin ve eğitmeninin onayı alınarak ebeveyn kitapçığında yer alan çalışma sayfası etkinliklerinin bir kısmı öğrenme süreci etkinlikleri kapsamında yeniden düzenlenmiştir.
- Çalışma sayfalarında koaları ve koala ailelerini içeren çizimler yer almaktadır. Türk kültüründe koalanın çok bilinen bir hayvan olmadığı düşünülmekle birlikte, çocukların belleklerine yeni bir karakter kazandırılması amacıyla etkinliklerdeki koala karakterine ilişkin söylemlerde bir değişiklik yapılmamıştır. Ancak, çocukların koaları tanımasını ve koalar hakkında bilgilendirilmesini sağlamak amacıyla, koalarla ilgili videonun izletilmesi gerekli görülmüştür. Bu doğrultuda, uygulama sürecindeki ilk oturum içerisine ve tanışma etkinliği sonrasına koaların nerede yaşadığını, ne ile beslendiğini, nasıl görüldüğünü vb. tanıtan kısa bir video izleme etkinliği eklenmiş ve böylece çocukların koaları yakından tanıması sağlanmaya çalışılmıştır.

- Program kapsamında çocukların bir kâğıda “kırmızı” (olumsuz) düşüncelerini yazmalarına ilişkin etkinlik yer almaktadır. Türkiye eğitim sisteminde okul öncesi dönem çocuklarına okuma-yazmaya yönelik eğitim verilmediği için, uyarlama süresinde bu etkinlik yerine çocukların “kırmızı” (olumsuz) olumsuz düşüncelerini anlatan bir resim yapmalarını içeren bir etkinlik eklenmiştir.
- Bu kapsamda programda yer alan etkinlikler çalışma amacına ve okul öncesi dönem çocuklarına uygunluğuna, eğitim ortamında uygulanabilirliğine ve çocuklar için anlaşılabilirliğine göre gözden geçirilmiş ve bu doğrultuda mevcut etkinliklerin bazılarında değişiklik veya düzenleme yapılmıştır. Bu noktada, öğrenme sürecinin oyun temelli etkinliklerle yapılandırılması ve eğlenceli bir içeriğe sahip olması gerektiği göz önünde bulundurulmuştur. Bu doğrultuda “*Oyun Temelli Sosyal Beceri Eğitim Programı*”na ilişkin 12 haftalık oturumlar halinde ve her bir oturumda iki saat olacak şekilde öğrenme süreci hazırlanmıştır.
- Bu doğrultuda hazırlanan “*Oyun Temelli Sosyal Beceri Eğitim Programı*”nın uygunluğunun belirlenmesi amacıyla uzman görüşüne başvurulmuştur. Bu kapsamda, “*Hikâye Anlatma Temelli Sosyal Beceri Eğitim Programı*”nda olduğu gibi okul öncesi eğitimi, çocuk gelişimi ve eğitimi ve program geliştirme alanlarından olmak üzere yedi farklı alan uzmanından görüş alınmıştır. Uzman görüşü aşamasında, *etkinliklerin okul öncesi dönem çocuklarının gelişim özelliklerine uygunluğu, etkinliklerin sosyal becerileri destekleyecek içeriğe sahip olma durumu, etkinliklerde kullanılan materyallerin uygunluğu, etkinliklerin anlaşılabilirliği, etkinliklerin okul öncesi dönem çocuğunun ilgi ve beğenisine seslenme düzeyi, öğrenme sürecinin çocuğu aktif kılma düzeyi, etkinliklerin okul öncesi eğitim ortamında uygulanabilirliği, etkinliklerin MEB okul öncesi eğitim programında yer alan kazanım ve göstergeleri destekleme düzeyi ve oyun temelli bir içeriğe sahip olma durumu* değerlendirilmiştir. Alan uzmanlarından gelen görüş ve öneriler doğrultusunda eğitim programında gerekli değişiklikler veya düzenlemeler yapılmıştır. Böylece, “*Oyun Temelli Sosyal Beceri Eğitim Programı*”nın Türkçe versiyonu oluşturulmuş ve Deney-II grubu çocukları için uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

- Uygulamaya hazır hale getirilmiş olan “*Oyun Temelli Sosyal Beceri Eğitim Programı*”nın ilk üç haftalık öğrenme sürecinde yer alan etkinliklerin 25 Eylül, 27 Eylül ve 3 Ekim 2013 tarihleri arasında çalışma grubuna dahil edilmeyecek olan bir anasınıfı üzerinde pilot uygulaması yapılmıştır. Bu uygulamayla birlikte, araştırmacının “*Oyun Temelli Sosyal Beceri Eğitim Programı*”nda yer alan süreçlere hakim olması sağlanmaya çalışılmıştır.

3.5 Eğitim Programlarının Uygulanması ve Verilerin Toplanması

Uygulama sürecine başlamadan önce, çalışma grubundaki okullarda görev yapmakta olan yöneticilerle ve öğretmenlerle birebir görüşme yapılarak çalışmanın amacı, içeriği ve süresi hakkında bilgi verilmiştir. Öğretmenlerin kendi eğitim programlarını aksatmamak amacıyla Deney-I ve Deney-II grubu ile yapılacak olan uygulamaların günlerine öğretmenlerle birlikte karar verilmiş ve her hafta aynı gün uygulamalara devam edilmiştir.

Çalışma kapsamındaki esas uygulamaya başlamadan iki hafta öncesinde çocukların sürece uyumunu kolaylaştırmak ve araştırmacının ortamı tanınmasını sağlamak amacıyla, araştırmacı tarafından her bir deney grubundaki çocuklarla üç tam gün boyunca birlikte zaman geçirilmiştir. Bu süreçte sınıf içerisinde sosyal beceri eğitiminin içeriğinden bağımsız olarak şarkı söyleme, parmak oyunu oynama, resim yapma gibi etkinlikler yürütülmüş ve öğretmenin yürüttüğü bazı etkinliklere destek olunmuştur.

Uygulama tarihinden bir hafta önce, Deney-I ve Deney-II grubundaki çocukların ebeveynlerine not yazılarak belirtilen saat ve tarihte toplantı yapmak üzere okula gelmeleri istenmiştir. Bu toplantıda, power point sunusu eşliğinde ebeveynler araştırmacı tarafından yapılacak uygulamanın önemi, içeriği ve uygulama sürecinde kendilerinden beklenenler hakkında bilgilendirilmiştir. Bu kapsamda, ailelere eğitimin kaç hafta devam edeceği, hangi günlerde yürütüleceği ve bu günlerde çocuklarının devamsızlık yapmamalarına özen göstermeleri gerektiği açıklanmıştır. Ayrıca, her oturumun sonunda eve ebeveyn bültenleri gönderileceği, burada yer alan bilgileri özenle okumalarının ve çocuklarıyla olan iletişimlerinde kullanmalarının ve bu noktada

belirtilen etkinlikleri çocukları ile birlikte evde yapmalarının önemi ile yaptıkları etkinlikleri bir sonraki oturuma kadar okula göndermelerinin beklendiği belirtilmiştir. Bununla birlikte, ara oturumlarda ve eğitimin sonunda toplantıların yapılacağı ve bunlara katılımın sağlanması gerektiği vurgulanmıştır. Bu süreçte, Deney-I ve Deney-II grubu ebeveynleri ile kontrol grubu ebeveynlerine belirli zamanlarda çocuklarının sosyal becerilerini değerlendirmek üzere kendilerine formların gönderileceği ve bu formları zamanında ve eksiksiz bir şekilde doldurarak okula ulaştırmaları gerektiği konusunda bilgilendirilmiştir.

Öğretmenlerin çocukları yakından tanımaları ve çocukların sosyal becerileri hakkında bilgi edinebilmeleri amacıyla ön test ölçümüne, okula başlamalarından altı hafta sonra başlanmıştır. Bu süreci takiben, çalışma grubunda yer alan öğretmenlere araştırmacı tarafından geliştirilen “*Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği-Öğretmen Formu*” ve ebeveynlere uyarlaması yapılan “*Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği-Ebeveyn Formu*” çocuk sayısı kadar dağıtılmış ve ölçme aracının doldurulmasına ilişkin gerekli açıklamalar yapılmıştır. Bu kapsamda, öğretmenlerin sınıflarındaki her bir çocuk için ve ebeveynlerin kendi çocukları için kendisine verilen formları doldurmaları sağlanmış ve iki hafta içerisinde her bir çocuğa ilişkin öğretmen ve ebeveyn formları eksiksiz bir şekilde geri toplanmıştır. Ön test ölçümüne ilişkin “*Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği-Öğretmen ve Ebeveyn Formları*”nın toplanmasının ardından eğitim uygulamalarına başlanmıştır. Bu doğrultuda, araştırmacı tarafından Deney-I grubuna haftanın bir günü (Çarşamba günü) “*Hikâye Anlatma Temelli Sosyal Beceri Eğitimi*” ve Deney-II grubuna haftanın bir başka günü (Cuma günü) “*Oyun Temelli Sosyal Beceri Eğitimi*” 31 Ekim 2013-17 Ocak 2014 tarihleri arasında ve 12 hafta boyunca uygulanmıştır. Kontrol grubu çocuklarına ek bir müdahalede bulunulmamış ve kontrol grubu çocukları mevcut eğitimlerine devam etmişlerdir.

Deney-I ve Deney-II grubundaki çocuklara verilen eğitimler, çocukların mevcut sınıflarında yürütülmüş, uygulama sürecinde kullanılan materyaller ve çalışma sayfaları araştırmacı tarafından hazırlanarak sınıfa getirilmiştir. Her iki deney grubundaki çocuklara verilen eğitimler sabah (9:30-11:30 saatleri arasında) ve öğle (14:00-16:00 saatleri arasında) grubunda ikişer saatlik oturumlar halinde yürütülmüştür. Uygulama

sürecinde deney gruplarında yapılan etkinlik örneklerinin izin belgesi dâhilinde fotoğrafları çekilmiş ve bu süreçteki bazı etkinlikler videoya kaydedilmiştir. Her iki deney grubundaki çocukların eğitim süresince yapmış oldukları resim etkinlikleri, çalışma sayfaları, boyama çalışmaları gibi ürünler etkinliğin amacı doğrultusunda kullanıldıktan ve sınıf içerisinde sergilendikten sonra, her bir çocuğun ürün dosyasına eklenmiş ve eğitimin sonunda evlerine götürmeleri için ailelere teslim edilmiştir.

Uygulama süresince çocukların bir sonraki oturumda kullanmak üzere evlerinden getirmeleri gereken materyaller varsa o hafta ebeveynlere gönderilen ebeveyn bültenlerinde ve mektuplarında belirtilmiş ve ebeveynler materyalin okula gönderilme tarihi ile birlikte kullanım amacı hakkında bilgilendirilmiştir. Ayrıca, ebeveynlerin her oturumun sonunda eve gönderilen bültenlerde/mektuplarda belirtilen iletişim süreçlerini ve davranış kurallarını kullanma durumlarını ve aile katılım etkinliklerini yerine getirme sıklıklarını değerlendirmek ve ebeveyn desteğini artırmak amacıyla beşinci ve onuncu oturumun sonunda ebeveynler okula davet edilmiştir. Ebeveynlerin bu sürece katılımlarını belirlemek üzere araştırmacı tarafından bir form hazırlanmış ve bu formda o oturuma kadar evde çocukları ile birlikte yapmaları beklenen etkinlikler veya yürütmeleri beklenen diyaloglar listelenmiştir. Ebeveynlerin bu formda yer alan aile katılım etkinliklerini gerçekleştirme durumlarını “hiç yapmadım”, “bir kez yaptım” ve “birçok kez yaptım” kategorilerine göre belirtmeleri istenmiştir. Bu kapsamda, yer alan açıklama bölümüne ise gerçekleştirdikleri etkinlikleri ne şekilde gerçekleştirdiklerini, bu esnada karşılaştıkları sorunları ve çocuklarının ilgisini çekip çekmediğini belirtmeleri istenmiştir. Bu aşama, yalnızca ebeveynlerin kendilerini değerlendirmelerini sağlamak, yapılan uygulamaları gözden geçirmelerini teşvik etmek ve ebeveynlerin okulda desteklenen becerileri evde pekiştirme durumlarını tespit etmek amacıyla yürütülmüştür. Bu noktada, bir kısım ebeveynlerin aile katılım etkinliklerini pek yerine getirmediği görülmekle birlikte, bir kısım ebeveynlerin aile katılım etkinliklerini yerine getirmede oldukça özenli davrandığı dikkat çekmiştir.

Uygulama süresince çocuklara isimleri ile hitap etmenin çocukların benlik saygılarının desteklenmesinde ve dolaylı olarak sosyal becerilerinin geliştirilmesinde önemli olduğu düşüncesiyle, her bir çocuk için isimlerinin yazılı olduğu yaka kartları hazırlanmış ve

oturuma başlamadan önce çocukların yakalarına takılmıştır. Araştırmacı tarafından çocukların isimleri öğrenilinceye kadar yaka kartları kullanılmaya devam edilmiş ve her oturum süresince çocuklara isimleriyle hitap edilmesine özen gösterilmiştir.

Her iki deney grubundaki etkinlikler ve uygulamalar sürecinde, dikkatli dinleme, teşekkür etme, yardım etme, sırasını bekleme, sorulan sorulara doğru cevap verme gibi istendik yönde beceri ve davranışları sergilediği zamanlarda çocuklara araştırmacı tarafından “gülen yüz” kartları verilmiş ve süreç içerisinde uygun beceri ve davranışlar pekiştirilmeye çalışılmıştır.

İkili veya küçük gruplar halinde eş olarak oynanan oyunlarda, çocukların gruba dahil olamama veya hep aynı çocuklarla eş olma durumuna karşın, etkinlik öncesinde çocukların etkinliğin içeriğine uygun olacak şekilde farklı renkte, şekilde veya desende hazırlanmış kartları bir torbadan çekmesi istenmiş ve aynı tarz kartı seçen çocukların eş olması sağlanmıştır.

Deney-I ve Deney-II gruplarında yapılan uygulamalar sırasında, çocukların dikkatlerini ve ilgilerini çekmek üzere müzikten yararlanılmış ve hareketli oyun etkinliklerinde çocukların sevdiği ve eğlendiği müziklerin seçilmesine özen gösterilmiştir. Deney-I grubuna verilen “*Hikâye Anlatma Temelli Sosyal Beceri Eğitimi*” kapsamında araştırmacı tarafından yürütülen hikâye okuma etkinliklerine, çocukların dinlemeye hazır olmalarını sağlamak ve dikkatlerini canlı tutmak amacıyla ilgilerini çeken parmak oyunları oynanarak veya istedikleri ve eğlendikleri şarkılar söylenerek başlanmıştır.

Araştırmacı tarafından Deney-I grubuna verilen “*Hikâye Anlatma Temelli Sosyal Beceri Eğitimi*” ve Deney-II grubuna verilen “*Oyun Temelli Sosyal Beceri Eğitimi*” on ikinci haftanın sonunda aynı hafta içerisinde sona ermiştir. Eğitim uygulamalarının sona ermesinin ardından, her iki deney grubundaki ebeveynlerle oturumun sonunda toplantı yapılmış ve ebeveynlere araştırmacı tarafından yürütülen eğitim uygulamalarının sona erdiği bildirilmiştir. Bu kapsamda, her bir deney grubundaki ebeveynlerle power point sunusu eşliğinde mevcut uygulamada yer alan etkinlik örnekleri ve uygulamalara ilişkin fotoğraflar paylaşılmıştır. Çocuklara eğitim programına katıldıklarını gösteren katılım

belgesi verilmiştir. Günün sonunda düzenlenen kısa bir eğlence eşliğinde çocuklarla ve ebeveynlerle vedalaşmıştır.

Bu kapsamda Deney-I ve Deney-II ile kontrol grubu çocuklarının sosyal becerilerinde meydana gelen değişimi belirlemek ve verilen sosyal beceri eğitimlerinin sosyal beceriler üzerindeki etkisini tespit etmek üzere son test ölçümü yapılmıştır. Bu noktada, Deney-I ve Deney-II ile kontrol grubundaki öğretmenlerin sınıfındaki her bir çocuk için “Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği-Öğretmen Formu”nu ve ebeveynlerin kendi çocukları için “Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği-Ebeveyn Formu”nu yeniden doldurmaları istenmiş ve 23 Ocak-7 Şubat 2014 tarihleri arasında çalışma gruplarındaki çocuklara ait son test verileri elde edilmiştir.

Deney-I ve Deney-II grubuna verilen eğitimin çocukların sosyal becerileri üzerindeki etkisinin kalıcı olup almadığını belirlemek amacıyla da çalışma örneklemindeki çocukların sosyal becerilerine ilişkin kalıcılık ölçümü yapılmıştır. Bu kapsamda, son test uygulamasından yaklaşık iki ay sonra ve 9 Nisan-16 Nisan 2014 tarihleri arasında mevcut duruma göre öğretmenlerin her bir çocuk için “Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği-Öğretmen Formu”nu ve ebeveynlerin kendi çocukları için “Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği-Ebeveyn Formu”nu tekrar doldurmaları sağlanmıştır.

Veri toplama araçlarının oluşturulması sürecine ilişkin aşamalar aşağıda özetlenmiştir:

Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği-Öğretmen Formu'nun geliştirilmesi

- Madde havuzunun oluşturulması
- Uzman görüşüne başvurulması ve kapsam geçerliğinin belirlenmesi
- Ön deneme uygulamasının gerçekleştirilmesi ve verilerinin analiz edilmesi
- Deneme uygulamasının gerçekleştirilmesi ve elde edilen verilerin faktör analizine uygunluğunun hesaplanması
- Deneme uygulamasından elde edilen verilerin yapı geçerliğinin hesaplanması ve elde edilen faktörlerin isimlendirilmesi
- Ölçeğin maddelerine, boyutlarına ve toplamına ilişkin güvenirliğin belirlenmesi
- Nihai ölçeğin oluşturulması
- Ön test- son test ve kalıcılık ölçümü için kullanılması

Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği-Ebeveyn Formu'nun uyarlanması

- Verilerin toplanması
- Birinci düzey yol diyagramının oluşturulması
- Birinci düzey doğrulayıcı faktör analizi modeline ilişkin uyum indekslerinin incelenmesi
- İkinci düzey yol diyagramının oluşturulması
- İkinci düzey doğrulayıcı faktör analizi modeline ilişkin uyum indekslerinin incelenmesi
- Ölçeğin boyutlarına ve toplamına ilişkin güvenirliğin belirlenmesi
- Ön test- son test ve kalıcılık ölçümü için kullanılması

Eğitim programlarının oluşturulması sürecine ilişkin aşamalar aşağıda özetlenmiştir.

Hikâye Anlatma Temelli Sosyal Beceri Eğitim Programı”nın uyarlanması ve uygulamaya hazır hale getirilmesi

- Programın temin edilmesi
- Çeviri işlemlerinin yapılması ve kontrol edilmesi
- Programın içeriğinde yer alan hikâyelerin Türkçe versiyonlarının ve ses kayıt CD’lerinin oluşturulması
- Etkinliklerin gözden geçirilmesi ve gerekli değişikliklerin yapılması
- Öğrenme süreçlerinin hazırlanması
- Uzman görüşüne sunulması ve uzman görüşü doğrultusunda gerekli değişikliklerin ve düzenlemelerin yapılması
- Uygulamaya hazır hale getirilmesi ve pilot uygulamanın yapılması
- Uygulama sürecinin yürütülmesi

Oyun Temelli Sosyal Beceri Eğitim Programı”nın uyarlanması ve uygulamaya hazır hale getirilmesi

- Programın temini için araştırmacının çevrimiçi eğitime katılımı
- Çevrimiçi eğitimin sonuçlandırılması ve programın temin edilmesi
- Çeviri işlemlerinin yapılması ve kontrol edilmesi
- Ebeveyn çalışma sayfalarının/etkinliklerin gözden geçirilmesi ve gerekli değişikliklerin yapılması
- Öğrenme süreçlerinin hazırlanması
- Uzman görüşüne sunulması ve uzman görüşü doğrultusunda gerekli değişikliklerin ve düzenlemelerin yapılması
- Uygulamaya hazır hale getirilmesi ve pilot uygulamanın yapılması
- Uygulama sürecinin yürütülmesi

3.6 Verilerin Analizi

Ön test-son test kontrol gruplu bir desende, araştırmacının deneysel işlemin etkili olup olmadığına odaklanması durumunda, en uygun istatistiksel işlem olarak, ön testin ortak değişken olarak kontrol edildiği kovaryans analizi (ANCOVA) önerilmektedir. Ön test-son test kontrol gruplu desenlerde deneysel işlemin etkililiğini test etmek amacıyla sıklıkla kullanılan ANCOVA, bir araştırmada etkisi sınanan bağımsız değişkenin dışında bağımlı değişken ile ilişkisi bulunan ve ortak değişken olarak isimlendirilen bir başka değişkenin veya değişkenlerin istatistiksel olarak kontrol edilmesini sağlayarak gruplararası karşılaştırma olanağı veren güçlü bir tekniktir. ANCOVA, sadece potansiyel ortak bir değişkene ilişkin olarak gruplar arasında anlamlı farkların olması durumunda değil, ortak değişken ile bağımlı değişkene ait puanlar arasında doğrusal bir ilişkinin olması durumunda başlangıçta grup ortalama puanları eşit olması koşulu altında da kullanılabilen bir istatistiktir. Bir diğer anlatımla, ortak değişken (ön test puanları) açısından deney grupları arasında anlamlı bir farklılaşma olmaması durumunda da kullanılabilir. Çünkü, ANCOVA deseninde bağımlı değişken üzerinde anlamlı olmayan bir F değerinin, testin istatistiksel gücündeki artışa bağlı olarak ANCOVA deseninde yükselerek anlamlı bir düzeye ulaşması mümkündür. Araştırma deseni ile kontrol altına alınamayan dış etkileri doğrusal regresyon yöntemi ile ortadan kaldırarak deneydeki işlemin gerçek etkisinin belirlenmesini mümkün kılmaktadır. ANCOVA ile bağımlı değişken üzerinde her bir gözlem için ortak değişkene dayalı düzeltilmiş değerler üretilmekte ve bu değerlerden hesaplanan düzeltilmiş grup ortalama puanları arasındaki farkların anlamlı olup olmadığı incelenmektedir. ANCOVA'nın, hata varyansını azaltması nedeniyle daha büyük bir istatistiksel güç sağladığı ve başlangıçta gruplar arası farkların olduğu durumlarda deneydeki yanlılığı azalttığı için ANOVA'ya göre daha avantajlı olduğu belirtilmektedir (Büyüköztürk 1998, Büyüköztürk 2007, Büyüköztürk 2014). Bu doğrultuda, çalışmanın desenine ve amacına en uygun istatistiksel yöntemin ANCOVA olduğu sonucuna ulaşılmış ve çalışma verilerinin analizi için uygunluğuna bakılmıştır.

ANCOVA, regresyon ve ANOVA'yı birleştiren bir teknik olduğu için her iki yaklaşımın varsayımlarının karşılanmasını gerektirmektedir. Bunlar şöyledir:

1. Bir faktöre göre oluşan grupların her biri için bağımlı değişkene ait puanların evrendeki dağılımı normaldir.
2. Bir faktöre göre oluşan grupların her biri için bağımlı değişkene ait puanların varyansları eşittir.
3. Randomize (seçkisiz) bir desende bağımlı değişken (son test) ve ortak değişken (ön test) arasında doğrusal bir ilişki vardır.
4. Gruplar içi regresyon eğimleri eşittir.
5. Ortalama puanları karşılaştırılacak örneklemeler ilişkisizdir (Büyüköztürk 2014).

Bu doğrultuda, çalışma verileri için ANCOVA'nın varsayımları sırasıyla sınanmıştır.

- Çalışma kapsamında yer alan Deney-I, Deney-II ve Kontrol grubu şeklindeki üç farklı grubun her birinin Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği-Öğretmen Formu ve Ebeveyn Formu'nun boyutlarından ve toplamından aldıkları ön test ve son test ortalama puanlarının ve Deney-I ve Deney-II grubunun kalıcılık testi ortalama puanlarının dağılımının normalliği incelenmiştir. Bu noktada yapılan One Sample Kolmogorov-Smirnov Z (K-S) testi sonuçları çizelge 3.10'da gösterilmiştir.

Çizelge 3.10 Deney ve kontrol gruplarındaki çocukların “Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği-Öğretmen Formu ve Ebeveyn Formu”nun boyutlarından ve toplamından aldıkları ön test, son test ve kalıcılık testi puanlarına ilişkin Kolmogorov-Simironov Z (K-S) normallik testi sonuçları

Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği		ÖĞRETMEN FORMU						EBEVEYN FORMU					
		DENEY-I		DENEY-II		KONTROL		DENEY-I		DENEY-II		KONTROL	
		K-S test	p	K-S test	p	K-S test	p	K-S test	p	K-S test	p	K-S test	P
ÖN TEST	İletişim	.640	.808	.476	.977	.618	.840	.753	.622	.676	.750	.895	.399
	Uyum	.786	.567	.913	.375	.867	.440	.529	.942	.666	.767	.624	.831
	Kendini Kontrol	1.251	.088	.763	.606	.873	.432	.862	.447	.761	.609	.572	.899
	Prososyal Davranışlar	.698	.715	.786	.567	.701	.709	1.003	.267	.784	.571	.898	.395
	Atılmanlık	.820	.512	.752	.624	.651	.791	.939	.341	.591	.877	.860	.450
	TOPLAM	.463	.983	.807	.533	.919	.367	.463	.983	.645	.799	.593	.873
SON TEST	İletişim	1.186	.120	1.445	.052	.592	.875	1.376	.045*	.611	.849	1.486	.024*
	Uyum	1.689	.027*	1.697	.064	1.057	.213	1.161	.135	1.001	.269	.905	.386
	Kendini Kontrol	2.013	.011*	1.779	.042*	1.276	.077	.471	.980	.615	.844	.596	.870
	Prososyal Davranışlar	1.025	.244	.639	.809	.488	.971	1.314	.063	1.018	.251	.894	.400
	Atılmanlık	1.223	.100	1.661	.008*	.997	.273	.844	.475	1.289	.072	.909	.381
	TOPLAM	.903	.388	1.023	.246	.669	.763	1.132	.154	.952	.325	.908	.382
KALICILIK	İletişim	1.570	.054	1.143	.147			.965	.309	.784	.571		
	Uyum	1.856	.043*	1.632	.067			.658	.780	1.057	.214		
	Kendini Kontrol	1.406	.060	1.996	.010*			.811	.527	.489	.971		
	Prososyal Davranışlar	1.775	.032*	1.025	.244			1.191	.117	.901	.392		
	Atılmanlık	.847	.561	1.170	.129			.855	.457	.861	.449		
	TOPLAM	.319	.862	.716	.685			.746	.634	.706	.700		

*p < .05

- Çizelge 3.10 incelendiğinde Deney-I, Deney-II ve kontrol gruplarındaki çocukların ön test, son test ve kalıcılık ölçümüne ilişkin Kolmogov-Sminirnov (K-S) testi sonucunda, grupların birkaç boyuttaki dağılımının normalden belirli bir oranda sapma gösterdiği görülmektedir ($p < .05$). Ancak, uygun istatistiksel analiz yönteminde dağılımın normalliği yanında örneklem büyüklüğünün dikkate alınması önerilmektedir. Bu noktada, alt grupların her birinin örneklem büyüklüğünün 30 ve daha büyük olması durumunda, normal dağılımdan aşırı sapmaya yol açmayacağı üzerinde durulmaktadır (Büyüköztürk 2014). Benzer şekilde, Green vd. (1999) normallik sayıltısının eşit ve makul ($n \geq 15$) bir büyüklükte olması durumunda, normallik varsayımının karşılandığı yönünde bir varsayımının ileri sürülebileceğini belirtmektedir. Çalışma kapsamında grupların birçok boyutta normal dağılım göstermiş olması ve her bir grup için eşit sayıda ve $n=40$ şeklinde bir örneklem üzerinde çalışılmış olması, dağılımın normallik varsayımını karşıladığı görüşünü desteklemektedir.
- Bu noktada, bir diğer varsayım olarak grupların Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği-Öğretmen Formu ve Ebeveyn Formu'nun boyutlarından ve toplamından aldıkları son test puanlarının varyanslarının eşit olması gerekli görülmektedir. Bu noktada grupların bağımlı değişkene ait (son test) puanları Levene varyansların homojenlik testi ile değerlendirilmiştir. Buna göre, grupların *Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği-Öğretmen Formu*'nun "iletişim" [$F_{(2-117)}=1.53$, $p > .05$], "uyum" [$F_{(2-117)}=2.35$, $p > .05$], "kendini kontrol" [$F_{(2-117)}=2.27$, $p > .05$], "prososyal davranışlar" [$F_{(2-117)}=.40$, $p > .05$], "atılganlık" [$F_{(2-117)}=1.43$, $p > .05$] boyutuna ve toplamına [$F_{(2-117)}=1.44$, $p > .05$] ilişkin varyanslarının ve *Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği-Ebeveyn Formu*'nun "iletişim" [$F_{(2-117)}=2.26$, $p > .05$], "uyum" [$F_{(2-117)}=1.52$, $p > .05$], "kendini kontrol" [$F_{(2-117)}=1.09$, $p > .05$], "prososyal davranışlar" [$F_{(2-117)}=2.83$, $p > .05$], "atılganlık" [$F_{(2-117)}=.70$, $p > .05$] boyutuna ve toplamına [$F_{(2-117)}=2.26$, $p > .05$] ilişkin varyanslarının eşit olduğu saptanmıştır. Bu sonuç, grupların varyanslarının homojenliği varsayımının sağlandığını göstermektedir.

- ANCOVA'nın bir diğer varsayımında, her bir gruptaki çocuklara ait ortak değişken ile bağımlı değişkenler arasında doğrusal bir ilişkinin olması gerekmektedir. Çalışmada, deney ve kontrol gruplarındaki çocukların bağımlı değişkeni olan *Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği-Öğretmen Formu* ve *Ebeveyn Formu*'nun boyutlarından ve toplamından aldıkları son test puanları ve ortak değişkeni olan ön test puanları arasındaki korelasyon Pearson Korelasyon Analizi ile incelenmiştir. Bu noktada elde edilen sonuçlar çizelge 3.11'de sunulmuştur.

Çizelge 3.11 Deney ve kontrol gruplarındaki çocukların bağımlı değişkenlere (son teste) ait ortalama puanları ile ortak değişkenlere (ön teste) ait ortalama puanları arasındaki korelasyon analizi

SOBDÖ	GRUPLAR	N	ÖĞRETMEN FORMU		EBEVEYN FORMU	
			Ön Test-Son Test		Ön Test-Son Test	
			r	P	R	P
İletişim	Deney-I	40	.714**	.000	.324*	.046
	Deney-II	40	.354*	.025	.624**	.000
	Kontrol	40	.361*	.022	.312*	.048
Uyum	Deney-I	40	.514**	.001	.377*	.016
	Deney-II	40	.363*	.021	.484**	.000
	Kontrol	40	.453**	.003	.323*	.042
Kendini Kontrol	Deney-I	40	.829**	.000	.536**	.000
	Deney-II	40	.399*	.011	.726**	.000
	Kontrol	40	.349*	.027	.766**	.000
Prososyal Davranışlar	Deney-I	40	.522**	.001	.371*	.019
	Deney-II	40	.343*	.030	.661**	.000
	Kontrol	40	.476**	.002	.361**	.022
Atılganlık	Deney-I	40	.701**	.000	.361*	.022
	Deney-II	40	.419**	.007	.563**	.000
	Kontrol	40	.398**	.011	.618**	.000
TOPLAM	Deney-I	40	.686**	.000	.382*	.038
	Deney-II	40	.319*	.045	.683**	.000
	Kontrol	40	.440**	.005	.461**	.003

**p< .001, *p< .05

- Çizelge 3.11 incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarındaki çocukların *Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği-Öğretmen Formu ve Ebeveyn Formu*’nun boyutlarından ve toplamından aldıkları ön test ortalama puanları (ortak değişken) ile son test ortalama puanları (bağımlı değişken) arasında ilişkinin olduğu ($r \geq .30$ ve $p < .001$ veya $p < .05$) belirlenmiştir. Bu durum, her bir grubun ortak değişkenleri ile bağımlı değişkenleri arasındaki ilişkinin doğrusal olduğunu ve ANCOVA için üçüncü varsayımın sağlandığını ifade etmektedir (Büyüköztürk 2014).
- ANCOVA’nın bir diğer varsayımı kapsamında grupları içi regresyon eğimlerinin eşit olması gerekmektedir. Grupların *Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği-Öğretmen Formu ve Ebeveyn Formu*’nun boyutlarından ve toplamından aldıkları puanlara dayalı ön test puanlarının yordanmasına ilişkin regresyon doğrularının eğimlerinin eşitliğinin test edilmesinde ANOVA uygulanmaktadır (Büyüköztürk 2014). Bu noktada regresyon eğimlerinin eşitliği için yapılan **grupxöntest** ortak etki testi sonucunda, *Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği-Öğretmen Formu*’nun “iletişim” [$F_{(2-114)} = 1.04$, $p = .357$], “uyum” [$F_{(2-114)} = 1.22$, $p = .298$], “kendini kontrol” [$F_{(2-114)} = 1.14$, $p = .253$], “prososyal davranışlar” [$F_{(2-114)} = 2.73$, $p = .069$], “atılganlık” [$F_{(2-114)} = .934$, $p = .396$] boyutuna ve toplama [$F_{(2-114)} = 1.61$, $p = .203$] ilişkin grupxöntest ortak etkisinin anlamsız olduğu belirlenmiştir ($p > .05$). Benzer şekilde **grupxöntest** ortak etki testi sonucuna göre, *Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği-Ebeveyn Formu*’nun “iletişim” [$F_{(2-114)} = .916$, $p = .403$], “uyum” [$F_{(2-114)} = .88$, $p = .418$], “kendini kontrol” [$F_{(2-114)} = 2.78$, $p = .066$], “prososyal davranışlar” [$F_{(2-114)} = .085$, $p = .919$], “atılganlık” [$F_{(2-114)} = .796$, $p = .453$] boyutuna ve toplama [$F_{(2-114)} = 1.41$, $p = .247$] ilişkin grupxöntest ortak etkisinin anlamsız olduğu tespit edilmiştir ($p < .05$). Bu bulgular, üç farklı grupta yer alan çocukların ön test puanlarına dayalı olarak son testteki puanlarının yorumlanmasına ilişkin hesaplanan regresyon doğrularının eğimlerinin eşit olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk 2014).

- Son olarak, ANCOVA'nın kullanımı için çalışma kapsamına dâhil edilen grupların ilişkisiz olması gerektiği belirtilmektedir. Çalışma kapsamında her bir deney ve kontrol grubunun farklı okullardan seçilmiş olması ve her bir grubun random yoluyla atanmış olması, bu varsayımın da karşılanmış olduğunu göstermektedir. Bu noktada yapılan analiz ve değerlendirmeler sonucunda, hikâye anlatma temelli ve oyun temelli sosyal beceri eğitiminin anasınıfına devam eden çocukların sosyal becerilerine etkisinin incelenmesi amacıyla yürütülen bu çalışmada, veri analiz yöntemi olarak ANCOVA'nın kullanılmasının uygun olduğu saptanmıştır.

Bu doğrultuda, çalışma kapsamında elde edilen veriler aşağıdaki yöntemler dâhilinde analiz edilmiştir.

- Deney ve kontrol gruplarındaki çocukların “Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği-Öğretmen Formu ve Ebeveyn Formu”nun boyutlarından ve toplamından aldıkları ön test puanları arasındaki farklılıkların anlamlılığı tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile incelenmiştir.
- Deney ve kontrol gruplarındaki çocukların “Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği-Öğretmen Formu ve Ebeveyn Formu”nun boyutlarından ve toplamından aldıkları ön test ortalama puanlarına göre düzeltilmiş son test ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığına kovaryans analizi (ANCOVA) ile bakılmıştır. Bu noktada anlamlı farklılığın olduğu durumlarda, Bonferroni testi kullanılarak farklılığın hangi gruplar arasında olduğu belirlenmiştir.
- Deney gruplarındaki çocukların “Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği-Öğretmen Formu ve Ebeveyn Formu”nun boyutlarından ve toplamından aldıkları son test ve kalıcılık testi ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını tespit etmek için ilişkili örneklemeler için t-testi (bağımlı gruplar t-testi) kullanılmıştır.

4. BULGULAR VE TARTIŞMA

Çalışmada, hikâye anlatma temelli sosyal beceri eğitimi alan Deney-I grubundaki çocukların, oyun temelli sosyal beceri eğitimi alan Deney-II grubundaki çocukların ve herhangi bir müdahalede bulunulmayan kontrol grubundaki çocukların eğitim öncesine ve sonrasına ilişkin sosyal becerileri incelenmiş ve sosyal beceriler üzerinde verilen eğitimlerin etkisi değerlendirilmiştir. Bu kapsamda, çalışma grubunda yer alan çocukların Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği-Öğretmen Formu ve Ebeveyn Formu'nun “iletişim”, “uyum”, “kendini kontrol”, “prososyal davranışlar”, “atılkanlık” boyutlarından ve toplamından aldıkları puan ortalamaları değerlendirilmiştir. Bu doğrultuda elde edilen bulgular, bu bölümde çizelgeler halinde sunulmuş ve kaynaklarla desteklenerek tartışılmıştır.

Deney ve kontrol gruplarındaki çocukların “Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği-Öğretmen Formu ve Ebeveyn Formu”nun boyutlarından ve toplamından aldıkları ön test puan ortalamaları ve standart sapma değerleri çizelge 4.1’de gösterilmiştir.

Deney ve kontrol gruplarındaki çocukların “Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği-Öğretmen Formu ve Ebeveyn Formu”nun boyutlarından ve toplamından aldıkları ön test puan ortalamaları arasındaki farklılığa ilişkin tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları çizelge 4.2-4.3’de verilmiştir.

Deney ve kontrol gruplarındaki çocukların “Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği-Öğretmen Formu ve Ebeveyn Formu”nun boyutlarından ve toplamından aldıkları ön test, son test ve ön test puan ortalamalarına göre düzeltilmiş son test puan ortalamaları ve buna ilişkin ANCOVA sonuçları çizelge 4.4-4.15 ve şekil 4.1-4.6 arasında sunulmuştur.

Deney gruplarındaki çocukların “Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği-Öğretmen Formu ve Ebeveyn Formu”nun boyutlarından ve toplamından aldıkları son test ve kalıcılık testi puan ortalamaları arasındaki farklılığa ilişkin bağımlı gruplar t-testi sonuçları ise çizelge 4.16-4.17’de verilmiştir.

Çizelge 4.1 Deney ve kontrol gruplarındaki çocukların Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği-Öğretmen Formu ve Ebeveyn Formu'nun boyutlarından ve toplamından aldıkları ön test puan ortalamaları ve standart sapmaları

SOBDÖ	GRUPLAR	n	Öğretmen Formu		Ebeveyn Formu	
			$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S
İletişim	Deney-I (Hikâye)	40	43.52	12.88	47.97	6.93
	Deney-II (Oyun)	40	47.00	5.72	48.97	6.50
	Kontrol	40	47.57	7.30	50.05	4.55
Uyum	Deney-I (Hikâye)	40	37.62	6.14	35.45	6.51
	Deney-II (Oyun)	40	38.80	2.73	36.50	5.06
	Kontrol	40	38.92	4.84	36.77	5.82
Kendini Kontrol	Deney-I (Hikâye)	40	37.80	5.80	30.42	6.29
	Deney-II (Oyun)	40	37.22	3.99	31.00	5.36
	Kontrol	40	36.47	6.27	30.35	6.32
Prososyal Davranışlar	Deney-I (Hikâye)	40	28.92	9.85	36.17	5.60
	Deney-II (Oyun)	40	28.07	4.64	34.75	6.70
	Kontrol	40	30.10	5.46	35.77	5.26
Atılgnalık	Deney-I (Hikâye)	40	18.32	5.69	17.17	4.21
	Deney-II (Oyun)	40	16.95	3.25	16.80	4.65
	Kontrol	40	18.17	3.42	17.60	4.31
TOPLAM	Deney-I (Hikâye)	40	166.20	20.35	167.20	23.58
	Deney-II (Oyun)	40	168.05	17.97	168.02	22.58
	Kontrol	40	171.25	19.69	170.55	16.40

Çizelge 4.1'deki deney ve kontrol gruplarındaki çocukların sosyal becerilerine ilişkin öğretmen değerlendirmeleri incelendiğinde, “iletişim” (Deney-II: $\bar{X}$ =47.00, kontrol: $\bar{X}$ =47.57) ve “uyum” (Deney-II: $\bar{X}$ =38.80, kontrol: $\bar{X}$ =38.92) boyutunda Deney-II ile kontrol grubunun, “kendini kontrol” (Deney-I: $\bar{X}$ =37.80, Deney-II: $\bar{X}$ =37.22) ve “sosyal davranışlar” (Deney-I: $\bar{X}$ =28.92, Deney-II: $\bar{X}$ =28.07) boyutunda Deney-I ile Deney-II grubunun ve “atılgnalık” (Deney-I: $\bar{X}$ =18.32, kontrol: $\bar{X}$ =18.17) boyutunda Deney-I ile kontrol grubunun puan ortalamalarının birbirine çok yakın olduğu görülmektedir. Ebeveyn değerlendirmesine göre ise; “iletişim” boyutunda kontrol

grubunun ($\bar{X}$ =50.05) ve “prososyal davranışlar” boyutunda Deney-I grubunun en yüksek puan ortalamasına sahip olduğu görülürken, “uyum” boyutunda Deney-II ile kontrol grubunun (Deney-II: $\bar{X}$ =36.50, kontrol: $\bar{X}$ =36.77), “kendini kontrol” (Deney-I: $\bar{X}$ =30.42, kontrol: $\bar{X}$ =30.35) ve “atılgnlık” (Deney-I: $\bar{X}$ =17.17, kontrol: $\bar{X}$ =17.60) boyutunda Deney-I ile kontrol grubunun puan ortalamalarının birbirine çok yakın olduğu dikkat çekmektedir. Bu noktada, toplam sosyal becerilerin öğretmen ve ebeveyn değerlendirmesinde benzer şekilde Deney-I ($\bar{X}$ =166.20 ve $\bar{X}$ =167.20) ile Deney-II grubunda ($\bar{X}$ =168.05 ve $\bar{X}$ =168.02) birbirine daha yakın olduğu, kontrol grubunda ($\bar{X}$ =171.25 ve $\bar{X}$ =170.55) ise daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Çizelge 4.2 Deney ve kontrol gruplarındaki çocukların Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği-Öğretmen Formu’nun boyutlarından ve toplamından aldıkları ön test puan ortalamalarına ilişkin ANOVA sonuçları

SOBDÖ-ÖF	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
İletişim	Gruplarasası	384.117	2	192.058	2.28	.106
	Gruplariçi	9835.750	117	84.066		
	Toplam	10219.867	119			
Uyum	Gruplarasası	41.150	2	20.575	.89	.410
	Gruplariçi	2682.550	117	22.928		
	Toplam	2723.700	119			
Kendini Kontrol	Gruplarasası	35.317	2	17.658	.59	.533
	Gruplariçi	3467.350	117	29.635		
	Toplam	3502.667	119			
Prososyal Davranışlar	Gruplarasası	82.717	2	41.358	.83	.437
	Gruplariçi	5799.150	117	49.565		
	Toplam	5881.867	119			
Atılgnlık	Gruplarasası	45.517	2	22.758	1.25	.291
	Gruplariçi	2134.450	117	18.243		
	Toplam	2179.967	119			
TOPLAM	Gruplarasası	522.200	2	261.100	.54	.581
	Gruplariçi	55949.800	117	478.203		
	Toplam	56472.000	119			

Çizelge 4.2 incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarındaki çocukların Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği-Öğretmen Formu’nun “iletişim” [$F_{(2-117)}=2.28$, $p>.05$], “uyum” [$F_{(2-117)}=.89$, $p>.05$], “kendini kontrol” $F_{(2-117)}=.59$, $p>.05$] “prososyal davranışlar” [$F_{(2-117)}=1.25$, $p>.05$]

$_{117})=.83, p>.05]$ ve atılganlık [$F_{(2-117)}=1.25, p>.05]$ boyutundan ve toplamından [$F_{(2-117)}=.54, p>.05]$ aldıkları ön test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir. Bu durum, eğitim öncesinde, çalışma grubunda yer alan deney ve kontrol gruplarındaki çocukların öğretmen değerlendirmesine göre sosyal beceri düzeylerinin birbirine yakın olduğunu ifade etmektedir.

Çizelge 4.3 Deney ve kontrol gruplarındaki çocukların Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği-Ebeveyn Formu'nun boyutlarından ve toplamından aldıkları ön test puan ortalamalarına ilişkin ANOVA sonuçları

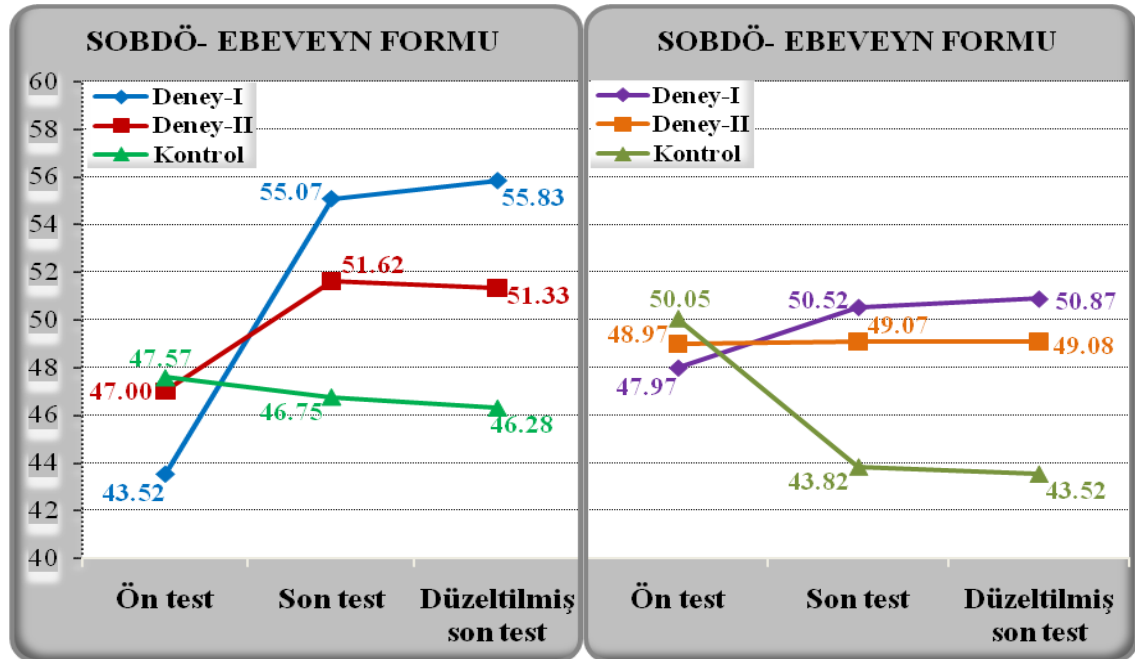
SOBDÖ-EF	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
İletişim	Gruplararası	86.150	2	43.075	1.16	.316
	Gruplariçi	4333.850	117	37.041		
	Toplam	4420.000	119			
Uyum	Gruplararası	39.117	2	19.558	.57	.564
	Gruplariçi	3978.875	117	34.007		
	Toplam	4017.992	119			
Kendini Kontrol	Gruplararası	10.117	2	5.058	.14	.870
	Gruplariçi	4230.875	117	36.161		
	Toplam	4240.992	119			
Prososyal Davranışlar	Gruplararası	43.217	2	21.608	.62	.538
	Gruplariçi	4060.250	117	34.703		
	Toplam	4103.467	119			
Atılganlık	Gruplararası	12.817	2	6.408	.33	.719
	Gruplariçi	2265.775	117	19.366		
	Toplam	2278.592	119			
TOPLAM	Gruplararası	243.717	2	121.858	.27	.761
	Gruplariçi	52095.275	117	445.259		
	Toplam	52338.992	119			

Çizelge 4.3'de görüldüğü gibi, deney ve kontrol gruplarındaki çocukların Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği-Ebeveyn Formu'nun "iletişim" [$F_{(2-117)}=1.16, p>.05]$, "uyum" [$F_{(2-117)}=.57, p>.05]$, "kendini kontrol" [$F_{(2-117)}=.14, p>.05]$ "sosyal davranışlar" [$F_{(2-117)}=.62, p>.05]$ ve atılganlık [$F_{(2-117)}=.33, p>.05]$ boyutundan ve toplamından [$F_{(2-117)}=.27, p>.05]$ aldıkları ön test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı belirlenmiştir. Bu durum, öğretmen değerlendirmesine dayalı sonuçları destekler şekilde, eğitim öncesinde çalışma grubundaki tüm gruplarda yer alan

çocukların ebeveyn değerlendirmesine göre sosyal beceri düzeylerinin birbirine yakın olduğunu ortaya koymaktadır. Buna göre, çalışma grubuna dâhil edilen çocukların benzer statüdeki okullardan ve benzer yapıdaki ailelerden seçilmiş olduğu söylenebilir. Bu sonuç, aynı zamanda çalışma kapsamındaki deney ve kontrol gruplarının homojen dağıldığını göstermektedir.

Çizelge 4.4 Deney ve kontrol gruplarındaki çocukların Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği-Öğretmen Formu ve Ebeveyn Formu'nun “İletişim” boyutundan aldıkları puan ortalamaları ve standart sapmaları

	GRUPLAR	N	ÖN TEST		SON TEST		DÜZELTİLMİŞ SON TEST	
			$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	Sh
Öğretmen Formu	Deney I (Hikâye)	40	43.52	12.88	55.07	4.47	55.83	.959
	Deney II (Oyun)	40	47.00	5.72	51.62	5.25	51.33	.949
	Kontrol	40	47.57	7.30	46.75	8.51	46.28	.952
Ebeveyn Formu	Deney I (Hikâye)	40	47.97	6.93	50.52	7.32	50.87	1.42
	Deney II (Oyun)	40	48.97	6.50	49.07	5.87	49.08	1.42
	Kontrol	40	50.05	4.55	43.82	12.81	43.52	1.42



Şekil 4.1 Deney ve kontrol gruplarındaki çocukların Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği-Öğretmen Formu ve Ebeveyn Formu'nun “İletişim” boyutundan aldıkları puan ortalamaları

Çizelge 4.4 ve şekil 4.1’de deney ve kontrol gruplarındaki çocukların öğretmen ve ebeveyn değerlendirmesine göre “iletişim” boyutundaki sosyal becerilerine ilişkin sonuçlar görülmektedir. Bu noktada öğretmen değerlendirmesi incelendiğinde, hikâye anlatma temelli sosyal beceri eğitimine katılan Deney-I grubundaki çocukların “iletişim” boyutuna ilişkin puan ortalamalarının eğitim sonrasında 43.52’den 55.07’ye ve oyun temelli sosyal beceri eğitimine katılan Deney-II grubundaki çocuklarda ise 47.00’den 51.62’ye yükseldiği, buna karşın herhangi bir müdahalede bulunulmayan kontrol grubu çocuklarında 47.57 olan ön test puan ortalamalarının son testte 46.75 şeklinde olduğu, hatta düşme gösterdiği dikkat çekmektedir. Ebeveyn değerlendirmesi dikkate alındığında ise; Deney-I grubundaki çocukların “iletişim” boyutunda 47.97 olan ön test puan ortalamalarının son testte 50.52’ye, Deney-II grubundaki çocuklarda 48.97 olan ön test puan ortalamalarının son testte 49.07’ye yükseldiği, ancak kontrol grubunda 50.05’den 43.82’ye bir düşme gösterdiği görülmektedir. Bu durum, hem öğretmen hem de ebeveyn değerlendirmesine göre, eğitim sonrasında “iletişim” boyutuna ilişkin sosyal beceriler açısından hikâye anlatma temelli sosyal beceri eğitimine katılan çocukların en yüksek puan ortalamasına, herhangi bir müdahalede bulunulmayan çocukların ise en düşük puan ortalamasına sahip olduğunu göstermektedir.

Çizelge 4.5 Deney ve kontrol gruplarındaki çocukların Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği-Öğretmen Formu ve Ebeveyn Formu’nun “İletişim” boyutundan aldıkları ön test puan ortalamalarına göre düzeltilmiş son test puan ortalamalarına ilişkin ANCOVA sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Öğretmen Formu	Ön test (İletişim)	905.401	1	905.401	25.22	.000	1-2,
	Grup	1770.461	2	885.231	24.65	.000***	1-3,
	Hata	4164.249	116	35.899			2-3
	Toplam	6469.300	119				
Ebeveyn Formu	Ön test (İletişim)	489.729	1	489.729	6.07	.015	1-3
	Grup	1153.440	2	576.720	7.15	.001**	2-3
	Hata	9355.396	116	80.650			
	Toplam	10823.325	119				

***p<.001, **p<.01; 1=Deney-I, 2=Deney-II, 3=Kontrol

Çizelge 4.5 incelendiğinde; deney ve kontrol gruplarındaki çocukların Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği-Öğretmen Formu'nun "İletişim" boyutundan aldıkları düzeltilmiş son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir [$F_{(2-116)}=24.65$, $p<.001$]. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Bonferroni testi sonucunda ise Deney-I grubu ile Deney-II grubu ve kontrol grubu arasında Deney-I grubunun lehine, Deney-II grubu ile kontrol grubu arasında Deney-II grubunun lehine anlamlı bir farklılığın olduğu belirlenmiştir ($p<.001$). Bu durum, öğretmen değerlendirmesine göre "iletişim" boyutundaki sosyal beceriler üzerinde, hikâye anlatma temelli sosyal beceri eğitiminin ve oyun temelli sosyal beceri eğitiminin mevcut okul öncesi eğitimden anlamlı şekilde daha etkili olduğunu, bununla birlikte "iletişim" boyutundaki sosyal beceriler üzerindeki etkisi açısından hikâye anlatma temelli sosyal beceri eğitiminin oyun temelli sosyal beceri eğitiminden anlamlı bir şekilde daha iyi olduğunu ifade etmektedir.

Deney ve kontrol gruplarındaki çocukların Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği-Ebeveyn Formu'nun "İletişim" boyutundan aldıkları düzeltilmiş son test puan ortalamaları arasında da anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir [$F_{(2-116)}= 7.15$, $p<.01$]. Bu noktada yapılan Bonferroni testi sonucunda ise Deney-I grubu ile kontrol grubu arasında Deney-I grubunun lehine, Deney-II grubu ile kontrol grubu arasında Deney-II grubunun lehine anlamlı bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir ($p>.001$). Buna karşın, Deney-I grubu ile Deney-II grubu arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı belirlenmiştir ($p>.05$). Bu durum, öğretmen değerlendirmesine benzer şekilde ebeveyn değerlendirmesine dayalı "iletişim" boyutuna ilişkin sosyal beceriler üzerinde, Deney-I grubuna verilen hikâye anlatma temelli sosyal beceri eğitiminin ve Deney-II grubuna verilen oyun temelli sosyal beceri eğitiminin kontrol grubunun devam etmiş olduğu mevcut okul öncesi eğitimden anlamlı bir şekilde daha etkili olduğunu göstermektedir. Bu bulgu, verilen eğitim sonrasında Deney-I ve Deney-II grubundaki çocukların karşılaştığı sorunların çözümüne yönelik fikir üretme, sorulan sorulara cevap verme, bir olay ya da durum karşısında hissettiği duyguları açıkça ifade etme, konuşurken dinleyen kişiyle göz teması kurma, amaçlarına ulaşmak için çaba gösterme, anlamadığı veya emin olmadığı bir şey olduğunda soru sorma gibi becerilerde kontrol grubundaki çocuklardan daha yetkin olduğunu ifade etmektedir. Deney-I ve Deney-II grubuna

verilen sosyal beceri eğitimi kapsamında çocukların bir arada olmasına ve birlikte farklı çalışmalar yapmalarına yönelik fırsatların yaratılmış olmasının, iletişimle ilgili sosyal becerilerini geliştirmelerinde temel bir etken olduğu düşünülebilir. Nitekim McGlynn ve Rutherford'e (2001) göre, başkalarıyla başarılı etkileşim kurabilmede arkadaş edinme, gruba dâhil olma, eğlenceli etkinliklere katılma gibi hayatı zenginleştiren deneyimlerin önemi büyüktür.

Hikâye anlatma temelli sosyal beceri eğitimi kapsamında yer alan hikâyelerde, olay kurgusu içerisinde iletişim boyutuna ilişkin birçok beceri ele alınmaktadır. Hikâyelerde; konuşan kişiyi dikkatli dinleme, göz teması kurma, anladığından emin olmak için soru sorma, yeni şeyler başarmak için denemeye devam etme, kendinden emin bir şekilde konuşma gibi becerileri öne çıkaran olay serüvenleri yer almaktadır. Bu kapsamda, olay serüvenlerine dâhil edilen çocuğun iletişim boyutuna ilişkin birçok beceriyi süreç içerisinde kazanmış olması beklenen bir durumdur. Nitekim Sever (2003), çocuklara öğretilmesi amaçlanan beceri ve davranışların çocuğa özgü bir kurgu içerisinde sunulmasının ve sezinletilerek öğretilmesinin, öğrenilmesini kolaylaştırdığını belirtmektedir. Ayrıca, iyi kurgulanmış ve çocukların doğasına uygun olaylar dizisine yer verilmesinin, çocukların kendi yaşamını tanımlarına ve eserde kurgulanmış yaşam durumlarından yola çıkarak yeni deneyimler edinmesine katkı sağladığını savunmaktadır. Bu noktadaki alan yazın çalışmalarında (Eliason ve Jenkins 2003, Van-Kleeck 2008), hikâyelerin çocukların çıkarım yapma ve sonuç çıkarma becerilerinin geliştirilmesinde etkili olduğu ileri sürülmektedir.

Hikâye anlatma temelli sosyal beceri eğitiminde okunan hikâyelerin ardından çocuklarla birlikte hikâyede yaşanan durumlar karşısında hissedilen duygular gözden geçirilmiştir. Bu noktada hikâyedeki karakterlerin evde yalnız kalması, arkadaşları tarafından oyuna alınmaması, başkasına yardım etmesi, kendisine yardım edilmesi, zor olan bir şeyi başarması gibi durumlar karşısında yaşadıklarından yola çıkılarak çocuklarla birlikte korku, kaygı, heyecan, üzüntü, sevinç gibi farklı duygu durumları üzerine paylaşımlarda bulunulmuştur. Buna paralel bir şekilde, duyguları açıkça ifade etme, başkalarının hissettiği duyguları anlama, olası sorunun çözümüne yönelik fikir üretme gibi iletişim boyutundaki birçok becerinin geliştirilmesi muhtemel olmaktadır.

Benzer şekilde Durmuşoğlu Saltalı ve Deniz'in (2010) duygu eğitimi programının çocukların duygusal yüz ifadelerini tanıma, olaylar karşısında yaşanan duyguları anlama ve duyguları ifade etmeye ilişkin ipuçlarını tanıma becerilerinin geliştirilmesinde etkili olduğunu belirlemesi dikkat çekicidir.

Whitehurst vd. (1988) çocuklara hikâye okumanın ve hikâye ile ilgiler sorular sormanın, çocukların açıklayıcı dil becerilerinin artırdığını, tek kelimelik cümle kullanımlarını azalttığını ve kullandıkları sözcük sayısını artırdığını belirlemiştir. Buna dayalı olarak, hikâye anlatma temelli sosyal beceri eğitimi kapsamında çocukların yeni kelime edinmeleri ve ifade etme gücü kazanmaları sağlanmış, beraberinde iletişim becerileri geliştirilmiş olabilir. Morrow vd. (1990)'nin hikâye okuma programına katılan anasınıfı çocuklarının okuduğunu anlama, sevilen hikâyeyi okumak için girişimde bulunma, sorulan sorulara cevap verme gibi becerilerde daha iyi olduğunu belirlenmesi, buna paralel bir bulgudur. Benzer şekilde Esteban vd. (2010) resimli kitap okuma eğitim programına katılan okul öncesi dönem çocuklarının başkalarının duygu, düşünce ve davranışlarını anlama becerilerinin daha iyi olduğunu tespit etmiştir.

Bununla birlikte, hikâye temelli sosyal beceri eğitiminin içeriğinde okunan hikâyelerin ardından hikâye ile ilgili soruların yanıtlanmasına ve çocukların sınıfa veya eşlerine “Kim”, “Ne”, “Ne zaman”, “Nerede”, “Nasıl” (4N&K) sorularını yanıtlayan hikâyeler anlatmalarına dayalı bir takım süreçlere yer verilmektedir. Bu durumların, çocukların konuşurken göz teması kurma, jest ve mimiklerini uygun bir şekilde kullanma, duygularla ilgili sorulara doğru cevap verme, sorulan sorulara cevap verme konusunda istekli olma gibi bir takım becerileri kazanmasını sağlamış olması beklenmektedir. Wasik ve Bond'un (2001) çalışmasında, öğretmenin çocuklara kitap okumasının ve hikâye ile ilgili açık uçlu sorular sormasının çocukların ifade etme becerilerini geliştirdiğinin belirlenmesi benzer bir durumdur. Bu noktalardan elde edilen bulgularla Karweit'in (1989) hikâyelerin dinleme, ifade etme, iletişim kurma gibi becerilerin geliştirilmesi sürecinde önemli olduğunu ileri süren görüşü desteklenmektedir.

Çalışmada, ayrıca oyun temelli sosyal beceri eğitiminin çocukların iletişim boyutuna ilişkin sosyal becerilerine olumlu yönde katkı sağladığı tespit edilmiştir. Oyun temelli sosyal beceri eğitimi kapsamında her oturum içerisinde çalışma sayfalarına yer verilmekte ve çalışma sayfalarında yer alan koala karakterinin duygu, düşünce ve davranışlarına ilişkin çizimlerden ve anlatımlardan yola çıkarak çeşitli etkinlikler yürütülmektedir. Bu noktada oturumun amacına uygun olacak şekilde her hafta içerisinde, çocuklarla birlikte mevcut durum üzerinde koalanın ne hissettiği, neden böyle hissettiği, kendini iyi hissetmesi için ne yapılabileceği, koalanın yerinde olsalardı kendilerini nasıl hissedecekleri ve hangi durumlarda böyle hissedecekleri gibi noktalarda sohbet edilmiş ve çocukların kendilerini ifade etmelerine ve olası durumlara ilişkin fikir üretmelerine yönelik fırsatlar sunulmuştur. Bunun yanı sıra, eğitimin içeriğinde duygularını kontrol etme, olumsuz durumların üstesinden gelme ve yeni şeyleri denemeye istekli olma gibi becerilere odaklanan şarkı söyleme, resim yapma, oyun oynama, hikâye oluşturma gibi etkinliklere ağırlık verildiği dikkat çekmektedir. Bu tür uygulamaların çocukların iletişim boyutuna ilişkin becerilerinin geliştirilmesinde önemli olduğu düşünülmektedir. Benzer şekilde Köksal vd. (2013), çocukların sosyal becerilerinin geliştirilmesi için çocuklara sosyal paylaşımlarda bulunabilecekleri ortamların yaratılması ve çocukların kendilerini ifade etmelerine olanak sağlanması gerektiğini ileri sürmektedir.

Sosyal becerilerin çocuklar için kendini en iyi ifade etme ve gerçekleştirme aracı olan oyuna dayalı etkinliklerle ele alınmış olması, bu durumun bir diğer nedeni olabilir. Alan yazınında oyunun çocuğa gizlediği gerçek duygu ve düşüncelerini ortaya koymasına, güçlü ve zayıf yönlerini fark etmesine fırsat veren bir araç olduğu ve farklı şekillerde kendisini ifade etmeyen çocuklar için bir iletişim kanalı olarak görev yaptığı üzerinde durulmaktadır (Çoban ve Nacar 2006, Bergen 2009, Çelebi Öncü 2011). Bu nedenle, oyun temelli sosyal beceri eğitimine katılan çocukların başkalarının hissettiği duygularla ilgili sorulara doğru cevap verme, bir olay ya da durum karşısında hissettiği duyguları açıkça ifade etme, güçlü ve zayıf yanlarını ifade etme, söylemek istediklerini kendinden emin bir şekilde ifade etme gibi iletişim boyutunda yer alan becerilerinin geliştirilmiş olması beklenen bir durum olmaktadır. Reynolds vd. (2011)'nin oyun temelli eğitim programına katılan dört-altı yaş çocuklarının geleneksel eğitim

programına katılan çocuklara göre oyun becerilerinde ve sosyal iletişim becerilerinde daha iyi olduğunu belirlemesi benzer bir bulgudur.

Bu noktalardan kaynaklı olarak, hikâye anlatma temelli sosyal beceri eğitiminin ve oyun temelli sosyal beceri eğitim programının iletişim boyutuna ilişkin sosyal beceriler üzerinde mevcut okul öncesi eğitimden daha etkili olduğu ortaya çıkmaktadır. Bu durum, her iki eğitim programının iletişim boyutundaki sosyal becerilerin geliştirilmesinde işlevsel olduğunu göstermektedir.

Öğretmen değerlendirmesine dayalı olarak iletişim boyutundaki sosyal beceriler açısından, hikâye anlatma temelli sosyal beceri eğitimi alan çocukların oyun temelli sosyal beceri eğitimi alan çocuklardan anlamlı bir şekilde daha iyi düzeyde olduğu saptanmıştır. Bu durum, çocukların iletişim boyutuna ilişkin sosyal beceriler üzerinde hikâye temelli sosyal beceri eğitiminin oyun temelli eğitimden daha etkili olduğuna işaret etmektedir. Bu durumun nedeni, hikâye temelli eğitimin içeriğinde hikâyeyi dinleme, hikâyeye ilgili sorulara cevap verme, karakterin duygularını anlama, soruna çözüm üretme gibi süreçlerin işletilmiş olmasından dolayı çocukların bu beceri ve davranışları öğrenmelerinin kolaylaştırılmış olması ile açıklanabilir. Justice ve Kaderavek'in (2002) iletişim becerilerinin geliştirilmesinde hikâye etkinliklerinin oyun, drama gibi diğer etkinliklerden daha etkili olduğunu belirtmesi, bu durumu destekler niteliktedir.

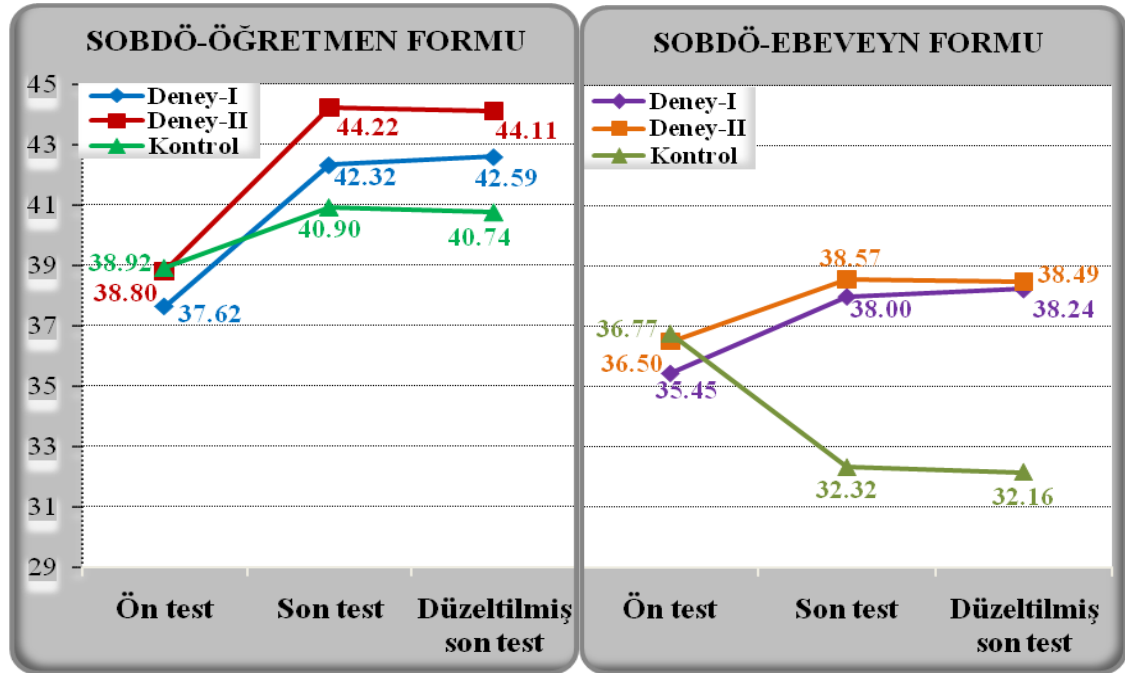
Çalışmada hikâye anlatma ve oyun temelli sosyal beceri eğitimi kapsamında ebeveynlere ebeveyn-çocuk iletişimine yönelik teoriye ve/veya uygulamaya dönük bilgilerin sunulmuş olmasının, bu grupta yer alan çocukların iletişim boyutunda avantajlı konuma sahip olmasında rol oynayabileceği söylenebilir. Hikâye anlatma temelli ve oyun temelli sosyal beceri eğitiminde araştırmacı tarafından her oturumun sonunda ebeveynlere gönderilen bültenlerde, ailelere çocuklarıyla iletişimde uygun ses tonu kullanması, onlarla göz teması kurması, çocuklarına zaman ayırması ve konuşurken onları dikkatli dinlemesi ve “ben” dili ile iletişim kurmaya özen göstermesi gerektiği gibi konular hakkında bilgiler verilmiştir. Bu noktada Sevinç ve Evirgen (2003) okul destekli anne eğitim programı sonrasında annelerin çocuklarıyla daha çok

etkileşime girdiklerini, oyunlar oynadıklarını ve onları dinlediklerini belirlemiştir. Buna göre, eğitim uygulamalarında ebeveyn yaklaşımlarının iyileştirilmesine ve sağlıklı ebeveyn-çocuk etkileşimlerinin kurulmasına yönelik süreçlere yer verilmesi gerekli görülmektedir.

Bununla birlikte, çizelge 4.5 ile ilgili olarak yapılan Bonferroni testi sonucunda, Deney-I grubundaki çocukların “iletişim” boyutundaki sosyal becerilerinin, Deney-II grubundaki çocuklardan anlamlı bir şekilde daha iyi olduğu belirlenmiş olmakla birlikte, ebeveyn değerlendirmesine göre her iki grupta eğitime katılan çocukların “iletişim” boyutundaki sosyal becerilerinin anlamlı bir şekilde farklılık göstermediği saptanmıştır. Bu durumun nedeni, öğretmenin sosyal bir ortam içerisinde çocukları gözlemesinin mümkün olmasından ve beraberinde iletişim boyutundaki becerilerin grup ortamında veya arkadaşlarla etkileşimde rahatlıkla gözlenebilen beceriler olmasından kaynaklı olarak, öğretmenin çocukların beceri ve davranışları konusunda daha ayrıntılı bir değerlendirme yapma olanağı bulmasından kaynaklanmış olabilir. Buna karşın, hem ebeveyn hem öğretmen değerlendirmesine göre hikâye anlatma temelli sosyal beceri eğitiminin ve oyun temelli sosyal beceri eğitiminin “iletişim” boyutundaki sosyal beceriler üzerinde olumlu yönde etkili olduğu sonucuna ulaşılmış olması ise verilen eğitimin bu noktada etkili olduğunu göstermektedir. Durualp’in (2009) çalışmasında, oyun temelli sosyal beceri eğitime katılan çocukların mevcut okul öncesi eğitime devam eden çocuklara göre söylenenleri anlamak için çaba sarf etmekte, kendini ortaya koymada, yönergeleri izlemede, grup çalışmalarına istekle katılmada, duygularını yeterince ifade etmekte ve probleme yönelik çözüm üretmekte daha iyi düzeyde olduğunun belirlenmesi, buna paralel bir durumdur.

Çizelge 4.6 Deney ve kontrol gruplarındaki çocukların Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği-Öğretmen Formu ve Ebeveyn Formu'nun "Uyum" boyutundan aldıkları ön test, son test ve düzeltilmiş son test puan ortalamaları ve standart sapmaları

GRUPLAR		n	ÖN TEST		SON TEST		DÜZELTİLMİŞ SON TEST	
			$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	Sh
Öğretmen Formu	Deney I (Hikâye)	40	37.62	6.14	42.32	3.93	42.59	.478
	Deney II (Oyun)	40	38.80	2.73	44.22	.83	44.11	.477
	Kontrol	40	38.92	4.84	40.90	4.24	40.74	.477
Ebeveyn Formu	Deney I (Hikâye)	40	35.45	6.51	38.00	5.97	38.24	1.08
	Deney II (Oyun)	40	36.50	5.06	38.57	5.18	38.49	1.08
	Kontrol	40	36.77	5.82	32.32	9.26	32.16	1.08



Şekil 4.2 Deney ve kontrol gruplarındaki çocukların Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği-Öğretmen Formu ve Ebeveyn Formu'nun "Uyum" boyutundan aldıkları puan ortalamaları

Çizelge 4.6 ve şekil 4.2 incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarındaki çocukların öğretmen değerlendirmesine göre "Uyum" boyutundan aldıkları ön test puan ortalamalarının hikaye anlatma temelli sosyal beceri eğitimine dahil olan Deney-I

grubunda 37.62, oyun temelli sosyal beceri eğitimine dahil olan Deney-II grubunda 38.80, mevcut okul öncesi eğitime devam eden kontrol grubundaki çocuklarda ise 38.92 olduğu görülmektedir. Eğitim sonrasında grupların son test puan ortalamalarının ise Deney-I grubunda 42.32'ye, Deney-II grubunda 44.22'ye ve kontrol grubunda 40.90'a yükseldiği dikkat çekmektedir. Çocukların “Uyum” boyutundaki sosyal becerilerine ait puan ortalamaları ebeveyn değerlendirmesine göre incelendiğinde ise; Deney-I grubunda 35.45 olan ön test puan ortalamalarının verilen eğitim sonrasında 38.00'e yükseldiği, bu farklılığın Deney-II grubunda 36.50'den 38.57'ye şeklinde olduğu, ancak kontrol grubunda 36.77'den 32.32'ye düşme gösterdiği görülmektedir. Bu noktada öğretmen ve ebeveyn değerlendirmesinden elde edilen sonuçlar benzer şekilde, eğitim sonrasında “uyum” boyutundaki sosyal becerilere ilişkin en yüksek puan ortalamasının oyun temelli sosyal beceri eğitimine katılan Deney-II grubu çocuklarına, en düşük puan ortalamasının ise mevcut okul öncesi eğitime devam eden kontrol grubu çocuklarına ait olduğunu ortaya koymaktadır.

Çizelge 4.7 Deney ve kontrol gruplarındaki çocukların Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği-Öğretmen Formu ve Ebeveyn Formu'nun “Uyum” boyutundan aldıkları ön test puan ortalamalarına göre düzeltilmiş son test puan ortalamalarına ilişkin ANCOVA sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Öğretmen Formu	Ön test (Uyum)	283.700	1	283.700	31.29	.000	1-3,
	Grup	227.207	2	113.604	12.53	.000***	2-3
	Hata	1051.650	116	9.066			
	Toplam	1557.967	119				
Ebeveyn Formu	Ön test (Uyum)	381.734	1	381.734	8.61	.004	1-3,
	Grup	1025.692	2	512.846	11.15	.000***	2-3
	Hata	5404.816	116	46.593			
	Toplam	6741.200	119				

***p <.001; 1=Deney-I, 2=Deney-II, 3=Kontrol

Çizelge 4.7'ye göre, deney ve kontrol gruplarındaki çocukların Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği-Öğretmen Formu [$F_{(2-116)}=12.53$, $p<.001$] ve Ebeveyn

Formu'nun [$F_{(2-116)} = 11.15, p < .001$] "Uyum" boyutundan aldıkları düzeltilmiş son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık söz konusudur. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Bonferroni testi sonucunda, hem öğretmen hem de ebeveyn değerlendirmesinde Deney-I grubu ile kontrol grubu arasında Deney-I grubunun lehine, Deney-II grubu ile kontrol grubu arasında Deney-II grubunun lehine anlamlı bir farklılığın olduğu saptanmıştır ($p < .001$). Buna karşın, Deney-I grubu ile Deney-II grubu arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir ($p > .05$). Bu durum, öğretmen ve ebeveyn değerlendirmesine göre "uyum" boyutundaki sosyal becerilerin hikâye anlatma temelli sosyal beceri eğitime dahil olan Deney-I grubundaki ve oyun temelli sosyal beceri eğitime dahil olan Deney-II grubundaki çocuklarda herhangi bir sosyal beceri eğitimi uygulanmayan kontrol grubu çocuklarından anlamlı bir şekilde daha iyi olduğunu göstermektedir. Bu noktada elde edilen bulgular, hikâye anlatma temelli sosyal beceri eğitime ve oyun temelli sosyal beceri eğitime katılan çocukların verilen yönergeleri takip etme, bulunduğu ortamdaki kurallara uyma, sırasını bekleme, sorumluluklarını yerine getirme, grup çalışmalarına aktif olarak katılma gibi becerilerinin herhangi bir sosyal beceri eğitimi uygulanmayan kontrol grubu çocuklarına göre daha gelişmiş olduğunu ifade etmektedir. Bu sonuç, hikâye anlatma temelli ve oyun temelli sosyal beceri eğitimi kapsamında sınıf içinde yürütülen etkinliklerin, çocukların okul içi ve okul dışı ortamlardaki uyum becerilerinde olumlu yönde etki yaratmış olabileceğini düşündürmektedir.

Uyum becerisi, çocuğun içerisinde bulunduğu ortama ayak uydurması ve bulunduğu ortamın gerektirdiği kuralları yerine getirmesi anlamına gelmektedir. Çocuğun genel olarak uyum becerileri kazanmış olması durumunda evde aileye ait kuralları, okulda olduğunda öğretmenle birlikte belirlenmiş kuralları ve oyuna katıldığında oyunun kendi kurallarını yerine getirmesi beklenen bir durum olmaktadır. Çalışmada, hikâye anlatma temelli ve oyun temelli sosyal beceri eğitimi kapsamında on iki hafta boyunca çocuklara sistematik bir yaklaşımla kurallara uyma, sorumluluklarını yerine getirme, yönergeleri takip etme, grup içerisinde aktif rol alma gibi beceri ve davranışları kazandırmaya yönelik birçok etkinliğe yer verilmiş olması, çocukların bu anlamda daha iyi gelişme kaydetmesini sağlamış olabilir. Nitekim hikâye anlatma temelli ve oyun temelli sosyal beceri eğitiminin içeriğinde söz hakkı almak veya oyuna katılmak için sırasını bekleme,

Çalışma sonrası malzemelerini yerine kaldırma, verilen yönergelere göre hareket etme gibi becerilerin yerine getirilmesine dayalı süreçlerin kendiliğinden işletilmesi söz konusu olmaktadır. Dereli-İman'ın (2014) alışmasında, beş-altı yaş çocuklarına verilen değerler eğitim programından sonra ebeveynlerin çocuklarının aile üyeleriyle daha çok iletişim kurduklarını, oyuncaklarını daha çok paylaştıklarını, hata yaptıklarında özür dilediklerini, odasındaki eşyaları daha az dağınık bıraktıklarını, arkadaşlarına daha az küstüklerini ve daha az sözel saldırganlık gösterdiğini belirlemesi benzer bir durumdur.

Çalışma kapsamında öğretmen ve ebeveyn değerlendirmesine göre eğitim sonrasında en yüksek “uyum” puanının oyun temelli sosyal beceri eğitime katılan çocuklara ait olduğu dikkat çekmektedir. Bu durumun nedeni, Anderson-McNamee ve Bailey'in (2010) belirttiği gibi oyunun sosyal ortamdaki davranış kurallarının ve toplumsal değerlerin öğrenilmesinde etkili bir araç olması ile açıklanabilir. Oyun ocuğun toplumun onayladığı veya onaylamadığı davranışları öğrenmesine ve toplumsal düzene ilişkin kuralları fark etmesine fırsat veren bir etkinliktir (Yörükoğlu 2004, Charsleswarth 2011). Bu nedenle, oyun temelli sosyal beceri eğitiminde kurallara uyma, yönergeleri takip etme, sorumlukları yerine getirme, sırasını bekleme gibi çocuğun bulunduğu ortama uyumunu sağlayan becerilerin oyun yoluyla ele alınmış olmasıyla birlikte, öğrenilmesi kolaylaştırılmış olabilir. Gagnon ve Nagle'nin (2004) okul öncesi dönemde akranlarıyla ilişkilerinde sosyal uyumsuzluk gösteren çocuklara yönelik olarak oyun içerikli müdahalelerin gerekli olduğunu belirtmesi, bu durumu destekler niteliktedir. Benzer şekilde, Durualp ve Aral (2010) oyun temelli sosyal beceri eğitimi alan çocukların uyum boyutundaki sosyal becerilerinin herhangi bir müdahalede bulunulmayan çocuklardan anlamlı bir şekilde yüksek olduğunu tespit etmiştir.

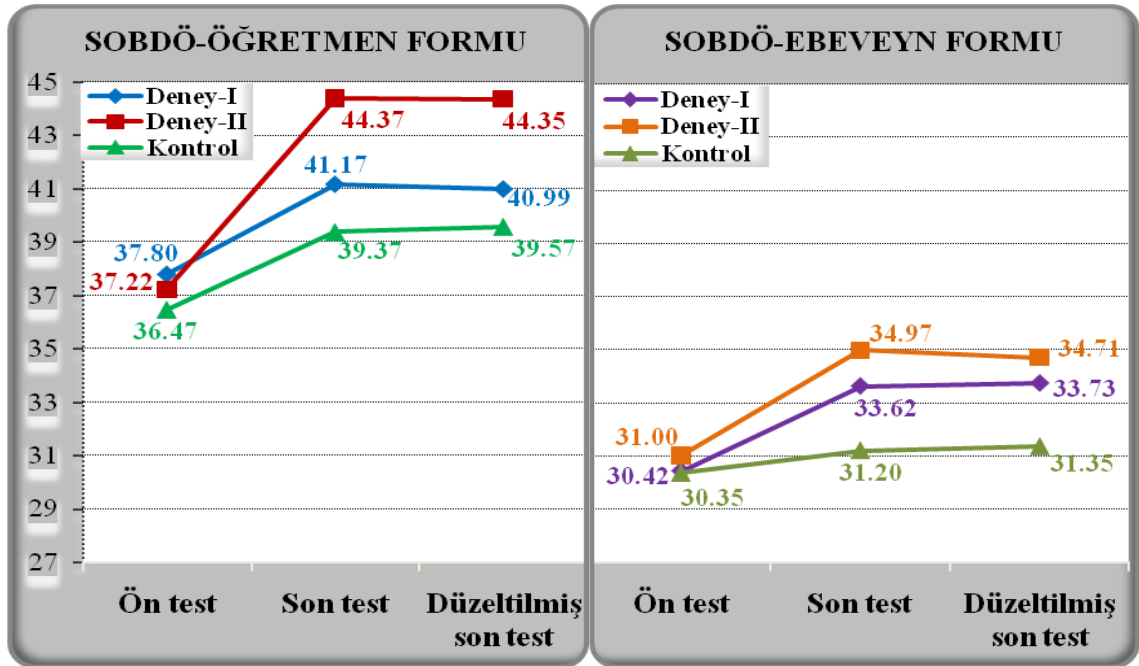
Öte yandan, Deney-I grubuna verilen hikâye anlatma temelli sosyal beceri eğitiminin “uyum” boyutuna ilişkin sosyal beceriler üzerindeki olumlu etkisinde, çocuğun hikâyede yer alan karakterlerin konuşma ve davranışlarından yola çıkarak uygun davranış becerilerini ve toplumsal davranışları öğrenmesinden söz edilebilir. Nitekim Sever (2003), hikâyelerdeki kahramanların kendisiyle, çevresiyle ve toplumla yaşadıkları çatışmaların, çocuğun toplum tarafından benimsenen veya kabul görmeyen değerleri öğrenmesinde etkili olduğunu belirtmektedir. Elde edilen bulgular, Esteban

vd. (2010)'nin resimli kitap okuma eğitim programının okul öncesi dönem çocuklarının değişikliklere uyum sağlama becerilerinin geliştirilmesine katkı sağladığını ve Baş'ın (2011) hikâye temelli eğitim programının sorumluluk ve işbirliği becerileri üzerinde olumlu yönde etkili olduğunu belirleyen çalışma sonuçları ile paralellik göstermektedir.

Hikâye anlatma temelli sosyal beceri eğitimi kapsamında her oturuma ait hikâye okunduktan ve hikâyelerle ilgili sorular yanıtladıktan sonra, oturumda yer alan hikâyenin içeriğinden yola çıkarak resim etkinliği yürütülmüştür. Bu noktada, çocukların hikâyede en sevdiği bölümü, en sevdiği karakteri, hikâyenin başında/ortasında/sonunda ne olduğunu anlatan resim yapmaları istenmiştir. Çocukların ilk haftalarda çoğunlukla hikâyelerden bağımsız bir içerikte ve kendi istedikleri şekilde resimler yaptıkları, ancak ilerleyen oturumlarla ve tekrarlı okumalarla birlikte hikâyede yer alan olay ve karakterlere göre resimler yaptıkları gözlenmiştir. Bu durum, çocukların beceri ve davranışları edinmelerinin zaman aldığını ve uyum becerilerinin süreç içerisinde kazanıldığını göstermektedir. Bu noktada hikâye anlatma temelli sosyal beceri eğitimi kapsamında yürütülen resim etkinliklerinin çocukların uyum sağlamaya yönelik becerileri üzerinde olumlu yönde bir etki yaratmış olabileceği düşünülmektedir. Alan yazınında, resmin çocukların kendini gerçekleştirmelerine, deneyimlerini ve düşüncelerini dile getirmelerine, sözel olarak ifade edemedikleri durumları ortaya koymalarına fırsat veren bir etkinlik olduğu ve uyum sorunu yaşayan çocukların duygularını ifade etmeleri açısından resim etkinliklerinin önemli olduğu üzerinde durulmaktadır (Dülger 2002, Chang 2005, Malchiodi 2005). Bu kapsamda, hikâye anlatma temelli sosyal beceri eğitimine katılan çocukların resim etkinlikleriyle birlikte kendisiyle ve çevresiyle uyumlu bir yapıya kanalize edilmiş olması beklenmektedir. Tüfekçi'nin (1996) çalışmasında, resim etkinliklerinin kişisel ve sosyal uyum üzerinde olumlu yönde etkili olduğunu belirlemesi, bu görüşü destekler niteliktedir.

Çizelge 4.8 Deney ve kontrol gruplarındaki çocukların Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği-Öğretmen Formu ve Ebeveyn Formu'nun “Kendini Kontrol” boyutundan aldıkları ön test, son test ve düzeltilmiş son test puan ortalamaları ve standart sapmaları

GRUPLAR		N	ÖN TEST		SON TEST		DÜZELTİLMİŞ SON TEST	
			$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	Sh
Öğretmen Formu	Deney I (Hikâye)	40	37.80	5.80	41.17	4.97	40.99	.604
	Deney II (Oyun)	40	37.22	3.99	44.37	.63	44.35	.603
	Kontrol	40	36.47	6.27	39.37	5.02	39.57	.604
Ebeveyn Formu	Deney I (Hikâye)	40	30.42	6.29	33.62	5.21	33.73	.663
	Deney II (Oyun)	40	31.00	5.36	34.97	5.39	34.71	.663
	Kontrol	40	30.35	6.32	31.20	6.35	31.35	.663



Şekil 4.3 Deney ve kontrol gruplarındaki çocukların Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği-Öğretmen Formu ve Ebeveyn Formu'nun “Kendini Kontrol” boyutundan aldıkları puan ortalamaları

Çizelge 4.8 ve şekil 4.3’de yer alan deney ve kontrol gruplarındaki çocukların öğretmen değerlendirmesine göre “Kendini Kontrol” boyutundan aldıkları ön test puan ortalamalarının, son testte Deney-I grubundaki çocuklarda 37.80’den 41.17’ye, Deney-

II grubundaki çocuklarda 37.22'den 44.37'ye, kontrol grubundaki çocuklarda ise 36.47'den 39.37'ye yükselmiş olduğu görülmektedir. Öğretmen değerlendirmesinden elde edilen bu sonuçlara göre, eğitim sonrasında “kendini kontrol” boyutundaki sosyal becerilerin oyun temelli sosyal beceri eğitimi alan Deney-II grubu çocuklarında, hikâye anlatma temelli sosyal beceri eğitimi alan Deney-I grubu ile mevcut okul öncesi eğitime devam eden kontrol grubu çocuklarından daha yüksek olması dikkat çekicidir. Benzer şekilde deney ve kontrol gruplarındaki çocukların “Kendini Kontrol” boyutundaki sosyal becerilerine ilişkin puan ortalamaları ebeveyn değerlendirmelerine göre incelendiğinde ise; Deney-I grubunda 30.42, Deney-II grubunda 31.00 ve kontrol grubunda 30.35 olan ön test puan ortalamaları ile Deney-I grubunda 33.62, Deney-II grubunda 34.97, kontrol grubunda 31.20 olan son test puan ortalamaları arasında farklılıkların olduğu dikkat çekmektedir. Bu durum, ebeveyn değerlendirmelerine göre “kendini kontrol” boyutuna ilişkin sosyal becerilerin eğitim sonrasında hikâye anlatma temelli ile oyun temelli sosyal beceri eğitimine dâhil olan çocuklar arasında birbirine yakın olduğunu ve mevcut okul öncesi eğitime devam eden çocuklardan daha iyi düzeyde olduğunu göstermektedir.

Çizelge 4.9 Deney ve kontrol gruplarındaki çocukların Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği-Öğretmen Formu ve Ebeveyn Formu'nun “Kendini Kontrol” boyutundan aldıkları ön test puan ortalamalarına göre düzeltilmiş son test puan ortalamalarına ilişkin ANCOVA sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Öğretmen Formu	Ön test (Ken. Kont.)	286.045	1	286.045	9.69	.000	2-1,
	Grup	482.450	2	241.225	16.61	.000***	2-3
	Hata	1684.480	116	14.521			
	Toplam	2483.592	119				
Ebeveyn Formu	Ön test (Ken. Kont.)	1734.010	1	1734.010	98.66	.000	1-3,
	Grup	238.257	2	119.129	6.77	.002**	2-3
	Hata	2038.740	116	17.575			
	Toplam	4065.467	119				

***p <.001, **p<.01; 1=Deney-I, 2=Deney-II, 3=Kontrol

Çizelge 4.9 incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarındaki çocukların Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği-Öğretmen Formu'nun "Kendini Kontrol" boyutundan aldıkları düzeltilmiş son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir [$F_{(2-116)}=16.61$, $p<.001$]. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Bonferroni testi sonucunda ise Deney-II grubu ile Deney-I grubu ve kontrol grubu arasında Deney-II grubunun lehine anlamlı bir farklılığın olduğu belirlenmiştir ($p<.001$). Buna karşın, Deney-I grubu ile kontrol grubu arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir ($p>.05$). Bu bulgu, öğretmen değerlendirmesine göre "kendini kontrol" boyutundaki sosyal beceriler üzerinde, oyun temelli sosyal beceri eğitiminin hikâye anlatma temelli sosyal beceri eğitiminden ve mevcut okul öncesi eğitimden anlamlı bir şekilde daha etkili olduğunu göstermektedir.

Çalışmada Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği-Ebeveyn Formu'nun "Kendini Kontrol" boyutundan aldıkları düzeltilmiş son test puan ortalamaları arasında da anlamlı bir farklılığın söz konusu olduğu saptanmıştır [$F_{(2-116)}= 6.77$, $p<.01$]. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Bonferroni testi sonucunda, Deney-I grubu ile kontrol grubu arasında Deney-I grubunun lehine, Deney-II grubu ile kontrol grubu arasında Deney-II grubunun lehine anlamlı bir farklılığın olduğu ortaya konmuştur ($p<.001$). Deney-I grubu ile Deney-II grubu arasında ise anlamlı bir farklılığın olmadığı saptanmıştır ($p>.05$). Bu noktada öğretmen değerlendirmesinden elde edilen sonuçlardan farklı olarak, ebeveyn değerlendirmesine göre "kendini kontrol" boyutundaki sosyal becerilerin oyun temelli sosyal beceri eğitimi alan Deney-II grubundaki çocuklar ile hikâye anlatma temelli sosyal beceri eğitimi alan Deney-I grubundaki çocuklarda benzer olduğu ve mevcut okul öncesi eğitime devam eden kontrol grubundaki çocuklardan anlamlı şekilde daha iyi olduğu tespit edilmiştir. Bu durum, eğitim sonrasında hikâye anlatma temelli ve oyun temelli sosyal beceri eğitimine katılan çocukların ebeveyn değerlendirmesine yansıyacak bir şekilde öfkelenildiğinde saldırgan davranışlar gösterme, sınıfındaki/odasındaki eşyalara zarar verme, oyunda kaybetmeyi kabullenmekte zorlanma, isteklerini ağlayarak veya mızızmlanarak ifade etme gibi olumsuz beceri ve davranışları mevcut okul öncesi eğitime devam eden çocuklara göre daha az sergilediğini ifade etmektedir.

Oyun temelli sosyal beceri eğitiminde çocukların kendilerini üzgün, kaygılı veya korkulu hissettikleri zaman bir şeyler yaparak kendilerini rahatlatabileceklerine ilişkin çeşitli etkinlikler yer almaktadır. Bu kapsamda, çocuklarla birkaç oturumda “üzgün”, “kızgın” ve “kaygılı” oldukları zamanlarda ne yapabilecekleri (*yumuşak bir oyuncığa sarılma, sevdiği biriyle konuşma, banyo yapma, sakın bir yere gitme, bir bardak su içme, yürüyüş yapma, anne-babayla konuşma, müzik dinleme, oyun oynama vb.*) üzerine sohbet edilmiş ve bu kapsamda uygulamaya dönük birtakım etkinlikler yürütülmüştür. Bunun yanı sıra, oyun temelli sosyal beceri eğitim programında sosyal-duygusal öğrenme alanıyla yakından ilgili olan birçok bilişsel-davranışsal becerilere yer verilmektedir. Bu noktada, kişilerarası problemlerle baş etmeyi sağlayan bilişsel problem çözme becerilerine ve beraberinde vücut işaretlerinin farkına varma, nefesi kontrol ederek ve kasları dinlendirerek olumsuz durumların üstesinden gelme, duyguları tanıma ve olumsuz duygularla baş etme, dikkatini yoğunlaştırma gibi becerilere odaklanan etkinlikler yürütülmektedir (Pahl ve Barrett 2007). Bu durumlarla birlikte, çocukların olumsuz olay ve durumlar karşısında alternatif üretme becerilerinin geliştirilmesi ve istemediği veya rahatsız olduğu bir durumla karşılaştığında nasıl tepki vermesinin uygun olduğunu öğrenmesi desteklenmiş olabilir.

Başka bir açıdan bakıldığında bu durumun nedeni, çocukların hareket ihtiyacının karşılanmasında ve enerjisinin uygun bir şekilde dışavurumunda oyunun önemli bir işlevinin olması ile açıklanabilir. Oyun temelli sosyal beceri eğitiminde çocukların müzik eşliğinde sınıfta serbestçe dolaşmasına ve müzik durduğunda verilen yönergeye göre hareket etmesine dayalı birçok etkinlik yer almaktadır. Bu etkinliklerin çocuğa negatif enerjisini boşaltma ve saldırganlık, aşırı hareketlilik, asabiyet gibi tepkilerden arınma fırsatı vermiş olması muhtemeldir. Bu noktada oyunun depresif ve çekingen çocukların rahatlamasına ve gerginliklerinin azalmasına yardımcı olan ve çocuğu saldırgan, alıngan veya içe dönük bir yapıdan uzaklaştıran bir etkinlik olduğu savunulmaktadır (Yavuzer 2005, Rivera 2009). Dolayısıyla bu gruptaki çocukların olay ve durumlar karşısındaki tepkilerinin daha ılımlı bir yapıya kanalize edilmiş olması ve öfkelenildiğinde saldırganlık gösterme, oyunda kaybettiğinde itiraz etme, izin istemeden başkalarının eşyalarını kullanma, isteklerini ağlayarak ve mızızlanarak ifade etme, sınıftaki/odasındaki eşyalara zarar verme gibi kendini kontrol boyutuna ilişkin

olumsuz beceri ve davranışlarının önüne geçilmiş olması beklenen bir durum olmaktadır. Benzer şekilde, Pahl ve Barrett (2010) tarafından yapılan çalışmanın sonucunda, oyun temelli sosyal beceri eğitiminin çocukların kaygı düzeylerinin azaltılmasında ve sosyal davranışlarının artırılmasında etkili olduğu tespit edilmiştir.

Kontrol grubunun devam etmiş olduğu mevcut okul öncesi eğitimin kendini kontrol boyutuna ilişkin sosyal beceriler üzerindeki etkisinin, hikâye temelli sosyal beceri eğitimine göre daha düşük olduğu dikkat çekmektedir. Mevcut okul öncesi eğitim programında Türkçe etkinliği kapsamında hikâye anlatma, resimli kitaptan hikâye okuma, başka bir hikâye oluşturma, hikâyeyi canlandırma ve hikâyeyi tekrar anlatma gibi hikâye temelli çeşitli etkinliklerin yürütülüyor olması beklenmektedir (Anonim 2012). Ancak, bu etkinliklerin çocuğu gelişimsel açıdan destekleyecek içeriğe sahip olmaması durumunda, sürecin olumlu etkilerinin azalması beklenen bir durum olmaktadır. Bu noktada Dağlıoğlu ve Çamlıbel-Çakmak'ın (2009) çalışmasında, okul öncesi dönem çocuklarına yönelik hikâye kitaplarının bir kısmında korku ve şiddet öğelerinin yer aldığı ortaya konmuştur. Bu durum, hikâyelerin özenle seçilmemiş olması durumunda, çocukların gelişimleri üzerindeki destekleyici etkisinden bahsetmenin güçleşeceğini göstermektedir. Fırat vd. (2013)'nin çalışmasında, okul öncesi öğretmenlerinin nitelikli çocuk hikâyelerinin özellikleri konusunda yetersiz bilgiye sahip olduklarının ve hikâyelerin seçiminde dikkatsiz ve umursamaz davrandıklarının tespit edilmesi bu noktada düşündürücüdür. Nitekim Sever (2002) şiddet uygulayarak amacına ulaşan kahramanlara, şiddeti olumlayan iletilere ve şiddeti sorun çözmenin bir yolu olarak ele alan olaylara yer veren eserlerin çocukta önemli duygusal örselenmelere neden olabileceğini dile getirmektedir.

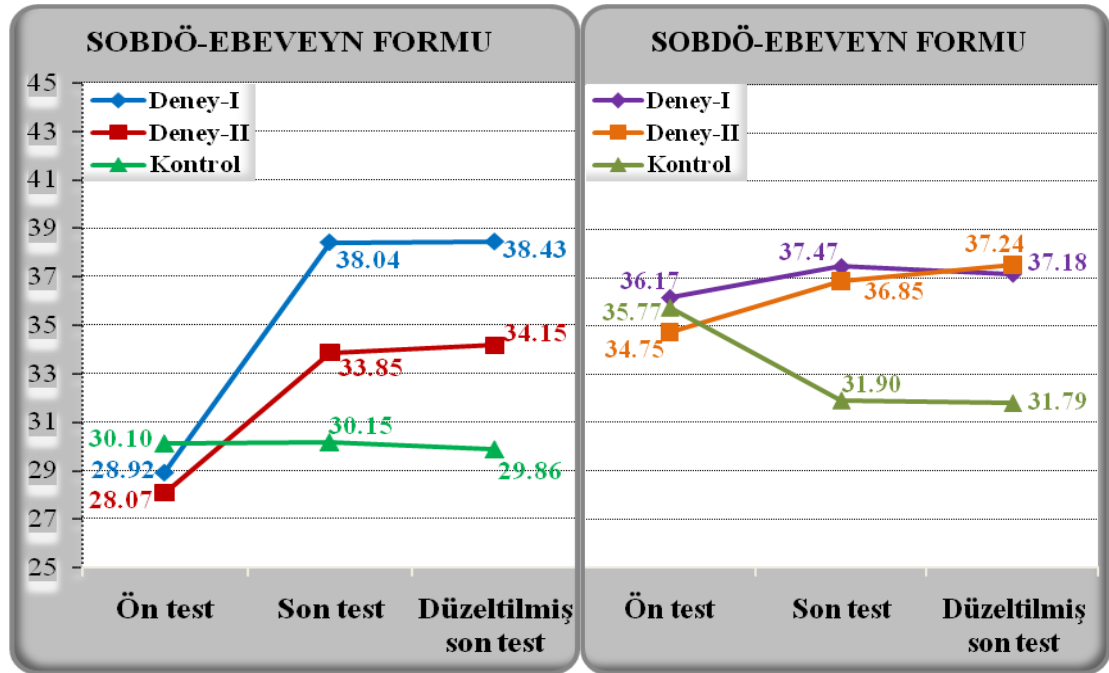
“Kendini kontrol” boyutuna ilişkin sosyal beceriler üzerinde oyun temelli ve hikâye anlatma temelli sosyal beceri eğitiminin olumlu bir etki yaratmış olmasının bir başka nedeni, bu gruptaki ebeveynlerin istenmeyen davranışlar karşısında okulda verilen eğitimi destekleyecek şekilde bir yaklaşımı benimsemiş olmaları olabilir. Hikâye anlatma ve oyun temelli sosyal beceri eğitimi kapsamında yapılan ara toplantılarda ve oturumun amacı doğrultusunda ebeveynlere gönderilen bültenlerde, ebeveynlerin çocuklarının olumsuz davranışları karşısında cezalandırıcı bir yaklaşım sergilemek

yerine onlarla konuşmayı tercih etmeleri gerektiği, saldırgan davranışların önlenmesinde çocuğun hareket ihtiyacını karşımaya yönelik etkinliklerin önemli olduğu, istenmeyen davranışlar üzerinde ebeveynlerin kararlı ve birbirleriyle tutarlı davranması gerektiği gibi konularda bilgilendirilmiştir. Bu durumların, çocukların olumsuz davranışlar üzerinde önleyici ve olumlu davranışlar üzerinde pekiştirici rol oynamış olması beklenmektedir. Webster-Stratton vd. (2001)'nin çalışmasında, aileyi sürece dâhil eden bir yaklaşımla verilen sosyal beceri ve problem çözme eğitiminin, çocukların saldırgan davranışlarının ve dışsal problemlerinin azaltılmasında etkili olduğu belirlenmiştir. Benzer şekilde Nicholson vd. (2002) anne-babalara verilen önleyici eğitim programının anne-babaların sözel ve bedensel cezalandırma davranışlarının azaltılmasında ve çocuklarının davranış problemlerinin önlenmesinde etkili olduğunu saptamıştır. Bu sonuçlara paralel olarak Ekinci-Vural (2006) aile katılımlı sosyal beceri eğitiminin kendini kontrol becerilerinin geliştirilmesinde geleneksel okul öncesi eğitimden daha etkili olduğunu tespit etmiştir.

Çalışmada, öğretmen değerlendirmesine göre oyun temelli sosyal beceri eğitiminin “kendini kontrol” boyutuna ilişkin sosyal beceriler üzerinde hikâye anlatma temelli eğitimden anlamlı bir şekilde daha etkili olduğu belirlenmiş olmakla birlikte, ebeveyn değerlendirmesine göre iki eğitim programının etkisinin birbirine yakın olduğu saptanmıştır. Bu durum, her iki eğitimin de “kendini kontrol” ile ilgili beceriler üzerinde okul dışı ortamlarda gözlenebilecek ve ebeveyn değerlendirmesine yansıtacak iyileşmeyi sağladığını düşündürmektedir. Her iki eğitim kapsamında da sistemli ve programlı bir şekilde kendini uygun bir şekilde ifade etme, öfkeyi kontrol etme, işbölümüne uyma, izin isteme, dikkatini verme gibi kendini kontrol boyutundaki becerilere yönelik etkinlikler yürütülmüştür. Bu noktada öğretmen ve ebeveyn değerlendirmesine ilişkin sonuçlar arasında kısmen var olan farklılığın, çocuğun evde ve okulda sergilediği becerilerin farklılık göstermesinden kaynaklanabileceği gibi, öğretmen ile ebeveynin olumlu ve olumsuz davranışlara yönelik algılarının farklılık göstermesinden de kaynaklanmış olabilir. Bu noktada Çifci-Tekinarslan vd. (2012)'nin, çocukların kendini kontrol boyutundaki sosyal becerilerine yönelik öğretmen ve ebeveyn değerlendirmesi arasında orta düzeyde bir ilişkinin olduğunu belirlemesi dikkat çekicidir.

Çizelge 4.10 Deney ve kontrol gruplarındaki çocukların Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği-Öğretmen Formu ve Ebeveyn Formu'nun "Sosyal Davranışlar" boyutundan aldıkları ön test, son test ve düzeltilmiş son test puan ortalamaları ve standart sapmaları

GRUPLAR		n	ÖN TEST		SON TEST		DÜZELTİLMİŞ SON TEST	
			$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	Sh
Öğretmen Formu	Deney I (Hikâye)	40	28.92	9.85	38.40	6.21	38.43	.889
	Deney II (Oyun)	40	28.07	4.64	33.85	5.68	34.15	.892
	Kontrol	40	30.10	5.46	30.15	6.16	29.86	.893
Ebeveyn Formu	Deney I (Hikâye)	40	36.17	5.60	37.47	6.78	37.18	1.06
	Deney II (Oyun)	40	34.75	6.70	36.85	5.42	37.24	1.06
	Kontrol	40	35.77	5.26	31.90	9.08	31.79	1.06



Şekil 4.4 Deney ve kontrol gruplarındaki çocukların Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği-Öğretmen Formu ve Ebeveyn Formu'nun "Sosyal Davranışlar" boyutundan aldıkları puan ortalamaları

Çizelge 4.10 ve şekil 4.4'deki "Sosyal Davranışlar" boyutundaki sosyal becerilere ilişkin öğretmen değerlendirmeleri incelendiğinde; hikâye anlatma temelli sosyal beceri eğitimine katılan Deney-I grubundaki çocukların 28.92 olan ön test puan

ortalamlarının eğitim sonrasında 38.40'a yükseldiği, bu farklılığın oyun temelli sosyal beceri eğitimine katılan Deney-II grubundaki çocuklarda 28.07'den 33.85'e şeklinde olduğu, mevcut okul öncesi eğitime devam eden kontrol grubundaki çocukların ise 30.10 olan ön test puan ortalamalarının son testte ($\bar{X}$ =30.15) neredeyse aynı kaldığı görülmektedir. "Prososyal Davranışlar" ebeveyn değerlendirmelerine göre incelendiğinde ise; Deney-I grubundaki çocukların puan ortalamalarının verilen eğitim sonrasında 36.17'den 37.47'ye, Deney-II grubundaki çocukların 34.75'den 36.85'e yükseldiği, kontrol grubundaki çocukların ise 35.77 olan ön test puan ortalamalarının son testte 31.90'a düştüğü dikkat çekmektedir. Öğretmen ve ebeveyn değerlendirmesinden elde edilen bu sonuçlar, "prososyal davranışlar" boyutundaki sosyal beceriler üzerinde hikâye anlatma temelli ve oyun temelli sosyal beceri eğitiminin olumlu yönde bir etki uyandırdığını, mevcut okul öncesi eğitimin ise böyle bir etkiye sahip olmadığını ortaya koymaktadır.

Çizelge 4.11 Deney ve kontrol gruplarındaki gruplarındaki çocukların Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği-Öğretmen Formu ve Ebeveyn Formu'nun "Prososyal Davranışlar" boyutundan aldıkları ön test puan ortalamalarına göre düzeltilmiş son test puan ortalamalarına ilişkin ANCOVA sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Öğretmen Formu	Ön test (Pros. dav.)	579.281	1	579.281	18.31	.000	1-2,
	Grup	1462.457	2	731.228	23.11	.000***	1-3,
	Hata	3669.819	116	31.636			2-3
	Toplam	5599.300	119				
Ebeveyn Formu	Ön test (Pros. dav.)	951.248	1	951.248	21.17	.000	1-3,
	Grup	781.114	2	390.557	8.69	.000***	2-3
	Hata	5211.427	116	44.926			
	Toplam	6908.992	119				

***p<.001; 1=Deney-I, 2=Deney-II, 3=Kontrol

Çizelge 4.11'e göre, deney ve kontrol gruplarındaki çocukların Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği-Öğretmen Formu'nun "Prososyal Davranışlar" boyutundan aldıkları düzeltilmiş son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık söz

konusudur [$F_{(2-116)}= 23.11$, $p<.001$]. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Bonferroni testi sonucunda ise Deney-I grubu ile Deney-II grubu ve kontrol grubu arasında Deney-I grubunun lehine, Deney-II grubu ile kontrol grubu arasında Deney-II grubunun lehine anlamlı bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir ($p<.001$). Bu durum, öğretmen değerlendirmesine göre “sosyal davranışlar” boyutuna ilişkin sosyal becerilerin geliştirilmesinde hikâye anlatma temelli sosyal beceri eğitiminin hem oyun temelli sosyal beceri eğitiminden hem de mevcut okul öncesi eğitimden, oyun temelli sosyal beceri eğitiminin ise sadece mevcut okul öncesi eğitimden anlamlı bir şekilde daha etkili olduğunu ortaya koymaktadır.

Benzer şekilde Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği-Ebeveyn Formu’ndan elde edilen sonuçlar da deney ve kontrol gruplarındaki çocukların “sosyal davranışlar”ı arasında anlamlı bir farklılığın olduğunu ortaya koymaktadır [$F_{(2-116)}=8.69$, $p<.001$]. Yapılan Bonferroni testi sonucunda, Deney-I grubu ile kontrol grubu arasında Deney-I grubunun lehine, Deney-II grubu ile kontrol grubu arasında Deney-II grubunun lehine anlamlı bir farklılığın olduğu saptanmıştır. Bu noktada öğretmen değerlendirmesinden elde edilen sonuçlardan farklı olarak, Deney-I grubu ile Deney-II grubu arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir ($p>.05$). Bu bulgu, ebeveyn değerlendirmesi açısından çocukların “sosyal davranışlar” boyutundaki sosyal beceriler üzerinde hikâye anlatma temelli ve oyun temelli sosyal beceri eğitiminin, kontrol grubuna verilen mevcut eğitimden daha etkili olduğunu ifade etmektedir. Bir bakıma, hikâye anlatma temelli ve oyun temelli sosyal beceri eğitimine katılan çocukların eğitim sonrasında çevresindeki insanlara sıcak davranma ve gülümseme, başkalarının hissettiği olumsuz duygular karşısında onları rahatlatma, haksızlığa uğrayan bir kişinin haklarını savunma, ihtiyacı olduğu zamanlarda yardım isteme ve kendisine yardım edildiğinde teşekkür etme gibi becerilerinin mevcut eğitime devam eden çocuklardan ebeveyn değerlendirmesine yansıyacak bir şekilde daha iyi olduğunu göstermektedir. Bu durum, araştırmacı tarafından okul ortamında hikâye anlatma ve oyun temelli sosyal beceri eğitimi kapsamında sosyal davranışlarla ilgili becerilerin kazanımına ve ifade edilmesine yönelik etkinliklerin yapılmış olmasıyla birlikte, çocukların bu davranışları içselleştirmesinin ve okul dışı ortamlarda gözlenebilecek şekilde sergilemelerinin sağlanmış olmasıyla açıklanabilir.

Çalışmada, öğretmen değerlendirmesine göre “prososyal davranışlar” boyutundaki sosyal beceriler üzerinde en büyük etkiyi hikâye anlatma temelli sosyal beceri eğitiminin sağladığı dikkat çekmektedir. Hikâye temelli eğitimde çocuklara okunan hikâyelerin içeriğinde, sorunları uygun bir şekilde çözüme kavuşturan, olumlu söz ve davranışlarda bulunan, başkalarına karşı yardımsever ve paylaşımcı olan vb. karakter özelliklerinin ön plana çıkarıldığı ve bu özelliklere sahip olması durumunda karakterlerin övgüyle karşılandığını, takdir edildiğini ve amacına ulaştığını gösteren olay kurgularının yer aldığı dikkat çekmektedir. Buradan yola çıkarak, çocukların uygun davranış örneklerini modellemesi ve kendi beceri ve davranışlarında bu yönde bir eğilim başlatması sağlanmış olabilir. Çünkü Doescher ve Sugawara (1989)’nın belirttiği gibi prososyal davranışların kazanılmasında model olmanın önemi büyüktür. Nitekim okul öncesi dönemde hikâye kahramanlarının önemli bir özdeşim ögesi olduğu ve çocukların hikâye kahramanının düşünce ve davranışlarını model aldığı üzerinde durulmaktadır (Dilidüzgün 2004, Yavuzer 2005). Nitekim Sever (2003), özdeşim kurmaya değer özelliklerle kurgulanmış ve iyi geliştirilmiş kişilik özellikleriyle desteklenmiş eserlerin çocuklar üzerinde kalıcı izler bıraktığını belirtmektedir.

Hikâye anlatma temelli sosyal beceri eğitiminin içeriğinde “*teşvik çemberi*”, “*teşvik panosu*” ve “*haftanın yıldızları*” adı altında yürütülen etkinlikler mevcuttur. “*Teşvik çemberi*” kapsamında, çocukların sırayla bir arkadaşı hakkında sevdiği bir şeyi, sınıfta yapmayı başardıkları bir şeyi, birinin kendisini iyi hissetmesi için yaptığı bir şeyi vb. açıklaması istenmekte ve bununla ilgili olarak çocukların görüş ve düşünceleri alınmaktadır. “*Teşvik panosu*” kapsamında her oturum içerisinde her bir çocuğun güzel bir şey söylediğini/yaptığını fark ettiği bir arkadaşını söylemesi ve ne yaptığını/söylediğini anlatması istenmekte ve bu doğrultuda uygun beceri ve davranışları sergilediği belirtilen çocukların sınıfta yer alan panoda “gülen yüz” kazanması sağlanmaktadır. “*Haftanın yıldızları*” kapsamında ise her oturumda kız ve erkek olmak üzere iki kişiye “yıldız” verilmekte ve çocukların “yıldız” alan arkadaşları hakkında sevdikleri veya takdir ettikleri şeyleri söylemesi beklenmektedir. Bu uygulamaların çocukların kendilerinin ve başkalarının davranışlarını gözden geçirmesini sağladığı ve paylaşma, yardım etme, güzel söz söyleme, selam verme,

teşekkür etme, özür dileme gibi beceri ve davranışların sergilenmesi konusunda teşvik edici olduğu düşünülmektedir.

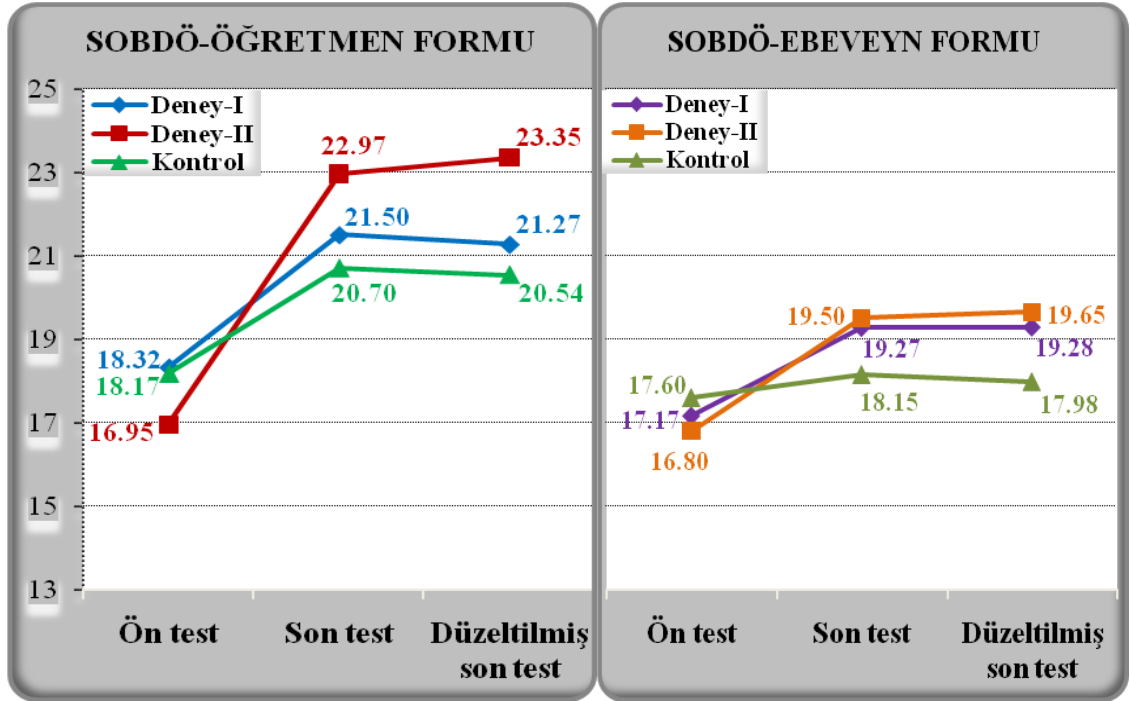
Öte yandan, hikâye anlatma temelli sosyal beceri eğitiminde yer alan her bir hikâyenin okunmasının ardından hikâyede ne anlatıldığı, kimlerin yer aldığı, hikâyedeki karakterin ne hissettiği ve hikâyenin sonunda ne olduğu gibi konular üzerinde sıklıkla tartışmalar yürütülmüş ve bu kapsamda yardım etme, teşekkür etme, sevgisini ifade etme gibi bir takım becerinin sergilenmesine yönelik durumlara dikkat çekilmiştir. Bu durumun Lamme ve McKinley'in (1992) değindiği gibi çocukların hayali olarak prososyal davranışları gözlemesine fırsatı verdiği ve çocukları yardımsever, duyarlı ve sıcakkanlı olmaya yönlendirdiği söylenebilir. Nitekim Trepanier ve Romatowski'nin (1982) çalışmasında, çocuklara paylaşmaya odaklanan hikâyelerin okunmasının ve hikâyeye ilgili eleştirel düşünme soruları sorulmasının, çocukların yüz ifadelerini daha iyi açıklayabilmesinde ve saldırganlıktan paylaşmaya doğru eğilim göstermeye başlamasında etkili olduğu tespit edilmiştir. Benzer şekilde, Uzmen (2001) çocuklara paylaşmaya/yardım etmeye odaklanan kitaplar okunmasının ardından kitapta geçen olay veya karakterlerle ve paylaşma/yardım etme davranışlarıyla ilgili sorular sorulmasının ve etkinlikler yürütülmesinin, çocukların yardım etme ve paylaşma davranışlarının daha iyi olmasını sağladığını ortaya koymuştur.

Çalışmada bir diğer bulgu olarak, "prososyal davranışlar" üzerinde oyun temelli sosyal beceri eğitiminin mevcut okul öncesi eğitimden olumlu yönde daha etkili olduğu belirlenmiştir. Bu durum üzerinde, oyun temelli sosyal beceri eğitimi kapsamında sevgisini ifade etme, teşekkür etme, yardım etme, gerektiğinde yardım isteme, selamlaşma, özür dileme, paylaşma gibi beceri ve davranışların kazanılmasına yönelik birçok etkinliğin yürütülmüş olması ve bu kapsamda çocuklara yaparak-yaşayarak öğrenme olanağı sunan oyundan yararlanılmış olması rol oynamış olabilir. Nitekim oyun sürecinin kendisi çocuğa yardım etme, paylaşma, başkalarına karşı sıcak davranma, cesaretli olma, kendine hâkim olma, sabırlı olma, başkalarının haklarını saygı duyma ve hoşgörülü olma gibi iyi kişilik özelliklerini kazandırmaktadır (Spodek ve Saracho 1998, San-Bayhan ve Artan 2007, Aydın ve Akyol-Gürler 2012).

Bu durumun bir diğer nedeni de oyun temelli sosyal beceri eğitimi kapsamında çalışma sayfalarıyla birlikte çocukların sosyal davranışları kazanmasına ve başkalarına karşı duyarlılık geliştirmesine yönelik etkinliklerin yürütülmüş olması olabilir. Oyun temelli sosyal beceri eğitimi kapsamında her oturum içerisinde koala karakterine ilişkin çizimlerin ve anlatımların yer aldığı çalışma sayfaları aracılığıyla çocuklarla birlikte koalanın okula başlama, yalnız kalma, arkadaş edinememe, karanlıkta kalma gibi olay ve durumlar karşısında yaşadığı sorunların üstesinden gelebilmesine ve kendisini daha iyi hissedebilmesine yönelik öneriler geliştirilmiş ve yardım etme, paylaşma, yardım isteme, sevgisini ifade etme gibi becerileri öne çıkaran tartışmalar yürütülmüştür. Bu durumların prososyal davranışlar boyutundaki birçok becerinin çocuklar tarafından içselleştirilmesinde etkili olmuş olması beklenmektedir. Beland vd. (1991)'ne göre, öfke, korku ve kaygı gibi durumların istenilen davranışın sergilenmesini engellediği durumlarda prososyal davranışların öğrenilmesi güçleşmektedir. Bu bağlamda, oyun temelli sosyal beceri eğitiminin çocukların kendini kontrol boyutuna ilişkin sosyal becerileri üzerinde olumlu yönde bir etki yaratmış olmasıyla birlikte (Bkz çizelge 4.9), prososyal davranışlar üzerindeki etkisi desteklenmiş olabilir.

Çizelge 4.12 Deney ve kontrol gruplarındaki çocukların Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği-Öğretmen Formu ve Ebeveyn Formu'nun "Atılmanlık" boyutundan aldıkları ön test, son test ve ön test puan ortalamalarına göre düzeltilmiş son test puan ortalamaları ve standart sapmaları

GRUPLAR		n	ÖN TEST		SON TEST		DÜZELTİLMİŞ SON TEST	
			$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	Sh
Öğretmen Formu	Deney I (Hikâye)	40	18.32	5.69	21.50	4.04	21.27	.432
	Deney II (Oyun)	40	16.95	3.25	22.97	2.28	23.35	.434
	Kontrol	40	18.17	3.42	20.70	.29	20.54	.431
Ebeveyn Formu	Deney I (Hikâye)	40	17.17	4.21	19.27	.28	19.28	.460
	Deney II (Oyun)	40	16.80	4.65	19.50	.69	19.65	.460
	Kontrol	40	17.60	4.31	18.15	3.15	17.98	.461



Şekil 4.5 Deney ve kontrol gruplarındaki çocukların Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği-Öğretmen Formu ve Ebeveyn Formu'nun “Atılganlık” boyutundan aldıkları puan ortalamaları

Çizelge 4.12 ve şekil 4.5’de “Atılganlık” boyutuna ilişkin öğretmen değerlendirmeleri incelendiğinde, Deney-I grubundaki çocuklarda 18.32, Deney-II grubundaki çocuklarda 16.95 ve kontrol grubundaki çocuklarda 18.17 olan ön test puan ortalamalarının, verilen eğitim sonrasında Deney-I grubundaki çocuklarda 21.50’ye, Deney-II grubundaki çocuklarda 22.97’ye, kontrol grubundaki çocuklarda ise 20.70’e yükseldiği ortaya çıkmaktadır. Bu noktada, eğitim sonrasında öğretmen değerlendirmesine göre “atılganlık” boyutundaki sosyal beceriler açısından oyun temelli sosyal beceri eğitimine katılan Deney-II grubu çocuklarının en yüksek puan ortalamasına, mevcut okul öncesi eğitime devam eden kontrol grubu çocuklarının ise en düşük puan ortalamasına sahip olduğu dikkat çekmektedir. “Atılganlık” boyutuna ilişkin ebeveyn değerlendirmesine göre incelendiğinde ise; ön test ile son test puan ortalamalarının Deney-I grubunda 17.17 ile 19.27, Deney-II grubunda 16.80 ile 19.50, kontrol grubunda ise 17.60 ile 18.15 olduğu görülmektedir. Ebeveyn değerlendirmesinden elde edilen bu sonuçlara göre “atılganlık” boyutundaki sosyal becerilerin Deney-I ve Deney-II grubundaki çocuklar arasında çok yakın olması dikkat çekicidir.

Çizelge 4.13 Deney ve kontrol gruplarındaki çocukların Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği-Öğretmen Formu ve Ebeveyn Formu'nun "Atılgnlık" boyutundan aldıkları ön test puan ortalamalarına göre düzeltilmiş son test puan ortalamalarına ilişkin ANCOVA sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Öğretmen Formu	Ön test (Atılgnlık)	402.209	1	402.209	54.17	.000	2-1,
	Grup	166.364	2	83.182	11.20	.000***	2-3
	Hata	861.166	116	7.424			
	Toplam	1369.925	119				
Ebeveyn Formu	Ön test (Atılgnlık)	357.871	1	357.871	42.30	.000	2-3
	Grup	60.962	2	30.481	3.60	.030*	
	Hata	981.204	116	8.459			
	Toplam	1380.925	119				

***p <.001, *p<.05; 1=Deney-I, 2=Deney-II, 3=Kontrol

Çizelge 4.13 incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarındaki çocukların Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği-Öğretmen Formu'nun "atılgnlık" boyutundan aldıkları düzeltilmiş son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir [$F_{(2-116)}=11.20$, $p<.001$]. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Bonferroni testi sonucunda Deney-II ile Deney-I ve kontrol grubu arasında Deney-II grubunun lehine anlamlı bir farklılığın olduğu belirlenmiştir ($p<.001$). Buna karşın, Deney-I ile kontrol grubu arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir ($p>.05$). Bu durum, öğretmen değerlendirmesine göre "atılgnlık" boyutundaki sosyal beceriler üzerinde oyun temelli sosyal beceri eğitiminin hikâye anlatma temelli sosyal beceri eğitiminden ve mevcut okul öncesi eğitimden anlamlı bir şekilde daha etkili olduğunu göstermektedir.

Benzer şekilde çocukların Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği-Ebeveyn Formu'nun "atılgnlık" boyutundan aldıkları düzeltilmiş son test puan ortalamaları arasında da anlamlı bir farklılık söz konusudur [$F_{(2-116)}=3.60$, $p<.05$]. Yapılan Bonferroni testi sonucunda, bu farklılığın Deney-II ile kontrol grubu arasında Deney-II grubunun lehine

olduğu ortaya konmuştur ($p<.05$). Bu noktada Deney-I ile kontrol grubu arasında ve öğretmen değerlendirmesinden elde edilen sonuçlardan farklı şekilde Deney-I ile Deney-II grubu arasında anlamlı düzeyde bir farklılığın olmadığı saptanmıştır ($p>.05$). Bu bulgu, ebeveyn değerlendirmesine göre “atılganlık” boyutundaki sosyal beceriler üzerinde oyun temelli sosyal beceri eğitiminin hikâye anlatma temelli sosyal beceri eğitimi ile benzer bir etkiye sahip olduğunu ancak, mevcut okul öncesi eğitimden olumlu yönde daha etkili olduğunu ifade etmektedir. Bu noktada öğretmen ve ebeveyn değerlendirmesinden elde edilen sonuçlar benzer şekilde, oyun temelli sosyal beceri eğitimine katılan çocukların başka çocukların oyunlarına katılmaya çekinme, yeni arkadaş edinmekte zorlanma, utangaç ve içe kapanık olma, tanımadığı kişilerin yanında konuşmaya çekinme gibi beceri ve davranışları mevcut okul öncesi eğitime devam eden çocuklara göre anlamlı bir şekilde daha az sergilediğini ortaya koymaktadır.

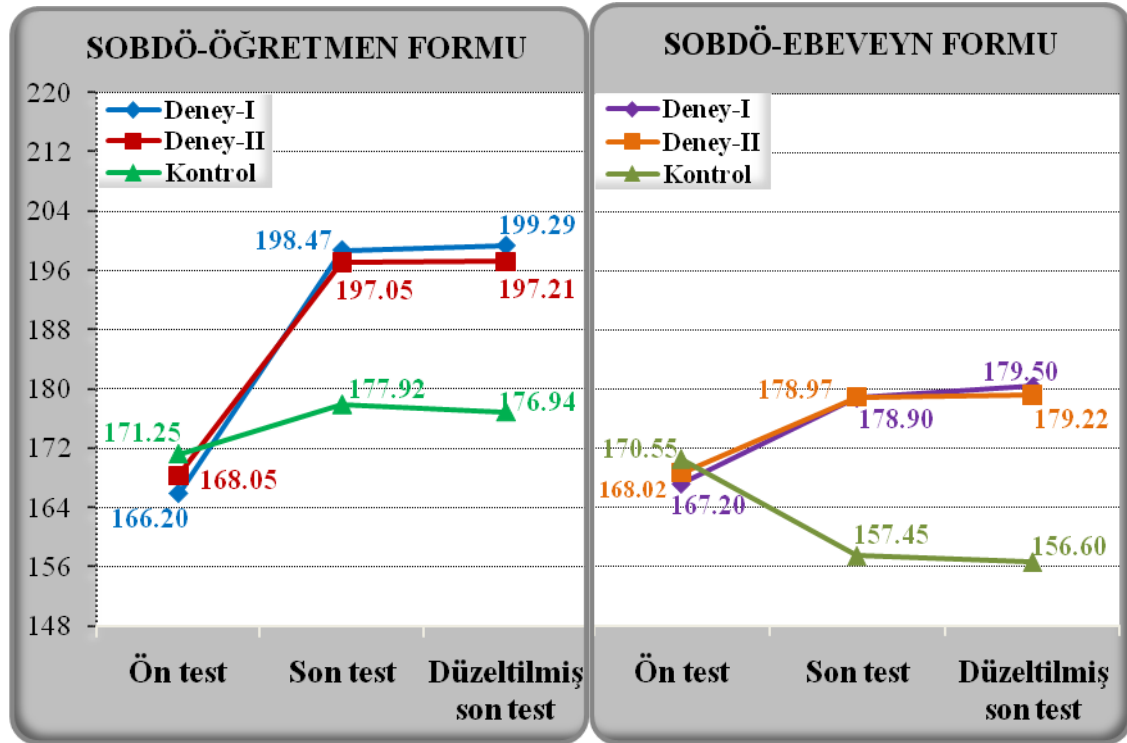
Bu noktada öğretmen ve ebeveyn değerlendirmesine göre “atılganlık” boyutundaki sosyal beceriler üzerinde en yüksek puan ortalamasının oyun temelli sosyal beceri eğitimine ait olması ve öğretmen değerlendirmesine göre oyun temelli sosyal beceri eğitiminin anlamlı bir şekilde daha etkili olduğunun belirlenmesi, oyun temelli sosyal beceri eğitiminin kapsamında yerine getirilen etkinliklere ve yapılan uygulamalara dikkat çekmektedir. Oyun temelli sosyal beceri eğitiminin içeriğinde çocukların nasıl arkadaş edinebileceklerine, arkadaşlarının oyunlarına katılmak için ne yapabileceklerine, tanımadığı bir ortama girdiklerinde nasıl davranabileceklerine vb. yönelik süreçlerin işletilmesi söz konusudur. Bununla birlikte eğitimin özünde çocukların hareket etmelerine ve sürece aktif olarak katılmalarına fırsat veren oyun temelli etkinlikler yer almaktadır. Bu durumlardan kaynaklı olarak, çocukların başka çocukların oyunlarına çekinmeden katılma, kolayca yeni arkadaş edinme, tanımadığı kişilerin yanında çekinmeden konuşma gibi beceri ve davranışlarının geliştirilmiş olması muhtemel olmaktadır. Durualp ve Aral (2010) oyunun çocuklara günlük hayatta karşılaşabilecekleri saldırgan, çekingen ve atılgan davranış biçimlerini deneyebilecekleri bir ortam hazırladığını ve oyun sayesinde çocukların atılgan ve girişken davranış biçimlerini, saldırgan ve çekingen davranışlardan ayırt edilebildiğini ve ilişkilerinde girişken olmayı tercih ettiklerini belirtmektedir. Bu noktada Kamaraj’ın (2004) beş yaş çocuklarının atılganlık becerilerinin geliştirilmesinde yaratıcı drama

eğitiminin ve Durualp'in (2009) altı yaş çocuklarının çekingenlik boyutundaki sosyal becerilerinin geliştirilmesinde oyun temelli sosyal beceri eğitiminin mevcut okul öncesi eğitimden daha etkili olduğunu tespit etmiş olması benzer bir bulgudur.

Bu noktada hikâye anlatma temelli sosyal beceri eğitiminin “atılgnlık” boyutuna ilişkin sosyal beceriler üzerindeki etkisinin kontrol grubunun devam etmiş olduğu mevcut okul öncesi eğitimden anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Bu durumun, hikâye anlatma temelli sosyal beceri eğitiminde hikâyelere dayalı olarak yürütülen etkinliklerin ön planda olmasından ve hikâye sürecinde hareket etme, girişimde bulunma, kendini ortaya koyma gibi süreçlerin daha az işletilmiş olmasından kaynaklanmış olabileceği söylenebilir. Bununla birlikte, öğretmen değerlendirmesine göre oyun temelli sosyal beceri eğitime katılan çocukların “atılgnlık” boyutundaki sosyal becerilerinin hikâye anlatma temelli sosyal beceri eğitime katılan çocuklardan anlamlı bir şekilde daha iyi olduğu belirlenirken, ebeveyn değerlendirmesine göre her iki eğitime katılan çocukların “atılgnlık” boyutundaki sosyal becerilerinin benzer olması dikkat çekicidir. Bu durum üzerinde, hikâye anlatma temelli sosyal beceri eğitimi kapsamında çocukların ifade etme, sorun çözme, kurallara uyma, liderlik gösterme gibi iletişim kurmaya ve uyum sağlamaya yönelik bir takım becerilerinin geliştirilmiş olmasıyla birlikte (çizelge 4.5 ve 4.7), ebeveyn değerlendirmesine yansıyacak bir şekilde atılgnlık boyutundaki becerilerine dolaylı olarak bir katkı yapılmış olması etkili olmuş olabilir. Nitekim Rambli vd. (2013)'ne göre, zenginleştirilmiş içerikteki okuma etkinlikleri çocukların katılım gösterme becerileri üzerinde teşvik edici rol oynamaktadır. Bu noktada DeGeorge'nin (1998) hikâye okuma etkinliklerinin çocukların arkadaş edinme konusunda kendilerini rahat hissetmelerini sağladığını ve arkadaşlık becerilerini geliştirdiğini belirleyen çalışması dikkat çekici olmaktadır.

Çizelge 4.14 Deney ve kontrol gruplarındaki çocukların Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği-Öğretmen Formu ve Ebeveyn Formu'nun toplamından aldıkları ön test, son test ve ön test puan ortalamalarına göre düzeltilmiş son test puan ortalamaları ve standart sapmaları

	GRUPLAR	n	ÖN TEST		SON TEST		DÜZELTİLMİŞ SON TEST	
			$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	Sh
Öğretmen Formu	Deney I (Hikâye)	40	166.20	21.35	198.47	16.91	199.29	2.14
	Deney II (Oyun)	40	168.05	17.97	197.05	10.92	197.21	2.14
	Kontrol	40	171.25	19.69	177.92	18.09	176.94	2.14
Ebeveyn Formu	Deney I (Hikâye)	40	167.20	23.58	178.90	20.09	179.50	3.54
	Deney II (Oyun)	40	168.02	22.58	178.97	19.42	179.22	3.54
	Kontrol	40	170.55	16.40	157.45	31.09	156.60	3.55



Şekil 4.6 Deney ve kontrol gruplarındaki çocukların Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği-Öğretmen Formu ve Ebeveyn Formu'nun toplamından aldıkları puan ortalamaları

Çizelge 4.14 ve şekil 4.6’da öğretmen değerlendirmesine göre, hikâye anlatma temelli sosyal beceri eğitiminin uygulandığı Deney-I (ön test: $\bar{X}$ =166.20, son test: $\bar{X}$ =198.47) ve oyun temelli sosyal beceri eğitiminin uygulandığı Deney-II (ön test: $\bar{X}$ =168.05, son test: $\bar{X}$ =197.05) grubundaki çocukların ön test puan ortalamalarının son testte büyük bir artış gösterdiği, kontrol grubundaki çocuklarda (ön test: $\bar{X}$ =171.25, son test: $\bar{X}$ =177.92) ise bu artışın daha düşük düzeyde olduğu dikkat çekmektedir. Ebeveyn değerlendirmeleri dikkate alındığında; Deney-I grubundaki çocukların 167.20 olan ön test puan ortalamalarının uygulanan eğitim sonrasında 178.90’a yükseldiği, bu farklılığın Deney-II grubundaki çocuklarda ön testte: 168.02, son testte: 178.97 şeklinde olduğu, kontrol grubundaki çocukların ise 170.55 olan ön test puan ortalamalarının son testte 157.45’e düştüğü görülmektedir. Bu durum, hem öğretmen hem de ebeveyn değerlendirmesi açısından hikâye anlatma temelli sosyal beceri eğitimine katılan Deney-I grubundaki ve oyun temelli sosyal beceri eğitimine katılan Deney-II grubundaki çocukların eğitim sonrasındaki toplam sosyal becerilerinin birbirine çok yakın olduğunu ve mevcut okul öncesi eğitime devam eden kontrol grubundaki çocuklardan daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Çizelge 4.15 Deney ve kontrol gruplarındaki çocukların Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği-Öğretmen Formu ve Ebeveyn Formu’nun toplamından aldıkları ön test puan ortalamalarına göre düzeltilmiş son test puan ortalamalarına ilişkin ANCOVA sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Öğretmen Formu	Ön test (Toplam)	7130.583	1	7130.583	38.85	.000	1-3,
	Grup	12093.053	2	6046.527	32.94	.000***	2-3
	Hata	21290.067	116	183.535			
	Toplam	38955.300	119				
Ebeveyn Formu	Ön test (Toplam)	9825.113	1	9825.113	19.53	.000	1-3,
	Grup	13758.221	2	6879.111	13.67	.000***	2-3
	Hata	58339.362	116	502.926			
	Toplam	80476.925	119				

***p <.001; 1=Deney-I, 2=Deney-II, 3=Kontrol

Çizelge 4.15 incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarındaki çocukların Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği-Öğretmen Formu [$F_{(2-116)}= 32.94, p<.001$] ve Ebeveyn Formu'nun [$F_{(2-116)}=13.67, p<.001$] toplamından aldıkları düzeltilmiş son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Bonferroni testi sonucunda öğretmen ve ebeveyn değerlendirmesinde benzer şekilde Deney-I ile kontrol grubu arasında Deney-I grubunun lehine, Deney-II ile kontrol grubu arasında ise Deney-II grubunun lehine anlamlı bir farklılığın olduğu belirlenmiştir ($p<.001$). Buna karşın, Deney-I ile Deney-II grubu arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı saptanmıştır ($p>.05$). Bu durum, öğretmen ve ebeveyn değerlendirmesine göre toplam sosyal beceriler üzerinde hikâye anlatma ve oyun temelli sosyal beceri eğitiminin mevcut okul öncesi eğitimden anlamlı bir şekilde ve olumlu yönde daha etkili olduğunu ifade etmektedir. Bu noktada elde edilen bulgular, yurt dışında geliştirilmiş ve araştırmacı tarafından Türkçe'ye uyarlaması yapılmış olan hikâye anlatma temelli sosyal beceri eğitiminin ve oyun temelli sosyal beceri eğitiminin ülkemizde okul öncesi dönem çocuklarının sosyal becerilerinin geliştirilmesinde kullanılabileceğini ve sürecin işlevselliğine katkı sağlayacağını ortaya koymaktadır.

Bu noktada yapılan analizler sonucunda, öğretmen ve ebeveyn değerlendirmesine göre hikâye anlatma temelli ve oyun temelli sosyal beceri eğitimi arasında toplam sosyal beceriler üzerine etkisi açısından anlamlı bir farklılık olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Bu durum, her iki eğitim programının çalışma grubundaki çocukların sosyal becerilerinin geliştirilmesinde işlevsel olduğunu, hikâyenin ve oyunun sosyal becerilerin geliştirilmesinde etkili birer yöntem olarak kullanılabileceğini ortaya koymaktadır. Bu sonuç, alan yazın çalışma sonuçları (Brigman vd. 1999, Görker 2001, Guglielmo ve Tryon, 2001, Uzmen 2001, Brigman ve Webb 2003, Walsh vd. 2006, Durualp, 2009, Pahl ve Barrett 2010, Esteban vd. 2010, Baş 2011, Reynolds vd. 2011) ile paralellik göstermektedir.

Milli Eğitim Bakanlığı okul öncesi eğitim programı kapsamında ülkemizde halihazırda uygulanmakta olan eğitimde, oyunun ve hikâyenin kullanılan bir etkinlik olduğu bilinmekle birlikte, sosyal becerileri ön plana çıkaracak bir şekilde ele alınmamış

olduğu ifade edilebilir. Bu noktada Gönen vd. (2012)'nin okul öncesi dönem çocuklarına yönelik resimli çocuk kitaplarında sosyal beceri açısından ağırlıklı olarak akranlarla ilgili becerilere odaklanıldığını, diğer kategorideki becerilere yeterince yer verilmediğini ortaya koyması dikkat çekicidir. Bir başka çalışmada Zembat ve Zülfikar (2006), okul öncesi eğitim kurumlarındaki öğretmenlerin sohbet ve hikâye etkinlikleri kapsamında tartışma yöntemini sınırlı oranda kullandığını tespit etmiştir. Buna karşın, hikâye temelli sosyal beceri eğitiminde çocuklarla birlikte düşünmeye ve ifade etmeye yönelik süreçlerin işletilmiş ve kişi, olay veya durumlar hakkında tartışmaların yürütülmüş olması, sosyal beceriler üzerinde hikâye temelli sosyal beceri eğitiminin mevcut eğitimden daha etkili olmasında rol oynamış olabilir. Bir diğer çalışma kapsamında Aktaş-Arnas vd. (2004), okul öncesi eğitim kurumlarında öğretmenlerin hikâye sonrasında çocuklara hikâye ile ilgili sorular sorduklarını veya hikâyeyi çocuklara anlattırdıklarını ancak, hikâyeyi canlandırma, resimlendirme gibi hikâye sonrasına ilişkin herhangi bir etkinliğe yer vermediklerini belirlemiştir. Hikâye anlatma temelli sosyal beceri eğitiminde okunan her hikâyenin ardından çocuklarla birlikte hikâyede olanlarla ilgili sorular yanıtlanmış ve ardından çocukların oturumun amacı doğrultusunda verilen yönergeler eşliğinde hikâyeyi resmetmesi ve etkinlikler kapsamında hikâyeyi canlandırması istenmiştir. Benzer şekilde Deretarla-Gül ve Erden (2004), okul öncesi öğretmenlerinin hikâye kitaplarını en çok anadil etkinliklerinde kullandığını ve hikâye etkinlikleri kapsamında sanat malzemelerini, hikâye kasetlerini bulundurma ve kullanma durumlarının oldukça sınırlı olduğunu tespit etmiştir. Bu durumun aksine, hikâye temelli sosyal beceri eğitiminde sosyal becerilerin ve davranışların geliştirilmesine yönelik olarak ses kayıt CD'sinin dinlenmesini ve sanat ürünlerinin oluşturulmasını içeren organize etkinlikler mevcuttur. Bu durumlar, sosyal beceriler üzerinde hikâye anlatma temelli sosyal beceri eğitiminin mevcut okul öncesi eğitimden daha etkili olmasının nedenini açıklar niteliktedir.

Öte yandan, Aktaş-Arnas vd. (2004)'nin çalışmasında, mevcut okul öncesi eğitim programı içerisinde öğretmenlerin sosyal oyunlardan ziyade kurallı oyunlara ve fiziksel oyunlara daha fazla yer verdiği saptanmıştır. Oyun temelli sosyal beceri eğitiminde sosyal becerilere odaklanan etkinliklere ve düşünmeye, konuşmaya, üretmeye ve sorun çözmeye dayalı oyunlara yer verilmiştir. Benzer şekilde Şener-Demir (2004) resmi okul

öncesi eğitim kurumlarında çocuk merkezli bir yaklaşımdan çok içerik merkezli yaklaşımla oyunların oynandığını ve oyunu bir ders olarak ele alan bir yaklaşımla etkinliklerin yürütüldüğünü saptamıştır. Buna karşın, oyun temelli sosyal beceri eğitiminde çocuğun eğlenmesini öncelikli gören ve bu kapsamda çocuğun sürece aktif katılımını teşvik eden etkinliklere yer verilmiştir. Bu noktada Çorbacı-Oruç vd. (2004) okul öncesi eğitim kurumlarında sıklıkla oyun oynanmasına karşın, oyunun bir öğretim yöntemi olarak kullanılmasının daha sınırlı olduğunu ortaya koymuştur. Oyun temelli sosyal beceri eğitiminde ise serbest veya amaçsız oyunlardan ziyade sosyal becerilerin kazanılmasına yönelik olarak düzenlenmiş oyun temelli etkinlikler mevcuttur. Bir başka çalışma kapsamında Erşan (2011) da, okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin oyun sırasında çocuklara yeterli rehberlik yapmadıklarını ve çocuklarla etkileşim içinde olmadıklarını saptamıştır. Oyun temelli sosyal beceri eğitiminde ise çocukların beceri ve davranışlarının gözlenmesine ve sonuçlarının paylaşılmasına ilişkin süreçler yer almaktadır. Buna benzer durumlardan kaynaklı olarak, oyun temelli sosyal beceri eğitiminin sosyal beceriler üzerinde olumlu yönde bir etki yaratmış olması beklenen bir sonuç olmaktadır.

Bununla birlikte, sosyal becerilerin toplamına ilişkin çizelge 4.14’de yer alan düzeltilmiş son test puan ortalamaları incelendiğinde; çocukların sosyal becerileri üzerinde öğretmenlerin (Deney-I: $\bar{X}$ =199.29, Deney-II: $\bar{X}$ =197.21 ve kontrol: $\bar{X}$ =176.94) ebeveynlere göre (Deney-I: $\bar{X}$ =179.50, Deney-II: $\bar{X}$ =179.22 ve kontrol: $\bar{X}$ =156.60) eğitim sonrasında daha fazla yol kat edildiğini ortaya koyması dikkat çekicidir. Bu durum, sosyal bir ortam olmasından dolayı okulda öğretmenin çocukların kurallara uyma, sorumlulukları yerine getirme, sırasını bekleme, başkalarına yardım etme, duygularını ifade etme, sorulara cevap verme gibi becerilerini daha iyi gözlemleme fırsatının ve çocukları birbirleriyle karşılaştırma olanağının olmasından kaynaklanmış olabilir. Başka bir açıdan ise bu durumun nedeni, öğretmenin belirli bir pedagojik formasyona ve standart beceri ve davranışlar konusunda bilgiye sahip olmasından kaynaklı olarak, beceri ve davranışlardaki değişime ilişkin değerlendirmelerde daha yansız davranmalarının söz konusu olması ile açıklanabilir. Benzer şekilde, sosyal becerileri karşılaştırmalı olarak ele alan çalışmalarda (Gresham ve Elliot 1990, Can-

Yaşar 2011, Altay ve Güre 2012, Çifçi-Tekinaraslan vd. 2012), öğretmen ile ebeveyn değerlendirmesinden elde edilen bulgular arasında farklılıklara rastlanmıştır.

Okulda alınan eğitimin evde desteklenmesi veya okulda uygun olarak verilen beceri ve davranışların ailede sergilenme ve kabul görme durumunun paralellik göstermesi durumunda çocuğun beceri ve davranışlarındaki süreklilik artacaktır. Çocuğun çok yönlü gelişiminin sağlanmasının önemli olduğu düşünüldüğünde, okul ortamında ve okul dışındaki sosyal yaşamında sergilediği beceri ve davranışlarının tutarlılık göstermesi önemli görülmektedir. Çalışma kapsamında, çocuğun öğretmen ve ebeveyn gibi farklı kaynaklar tarafından sosyal becerilerinin değerlendirilmiş olması, çocuğun sosyal becerilerine ilişkin genel kanıları ortaya koymuş olmakla birlikte, çocuğun evde ve okulda sergilediği sosyal beceriler konusunda fikir edinilmesini sağlamıştır. Bu kapsamda hem öğretmen hem de ebeveyn değerlendirilmesine dayalı sosyal beceriler üzerinde hikâye anlatma temelli ve oyun temelli sosyal beceri eğitiminin olumlu etkilerinin olduğunun belirlenmesi, sonucun geçerliğini güçlendiren ve eğitimin etkisini netleştiren bir durum olmuştur.

Araştırmacı tarafından yapılan uygulamalarda hikâye anlatma temelli sosyal beceri eğitiminde ilk oturumlarda okunan hikâyelerin sonraki oturumlarda yeniden okunuyor olmasının, çocukların hikâyelerin içeriğine daha hakim olmasını ve daha çok katılım göstermelerini sağladığı gözlenmiştir. Bunun yanı sıra, çocukların yeniden okunan hikâyelerde ilk okumalardan farklı noktaları ilginç buldukları ve ayrıntılara daha fazla dikkat ettikleri görülmüştür. Dahası, her oturumun başında bir önceki oturumda okunan hikâyede ne olduğuyla ilgili sorular sorulduğunda, çocukların karakterin hissettiği duygularla ilgili kısımlara daha çok değindikleri ve bu noktada anne sözü dinlememe, evde yalnız kalma, rüzgâra kapılma gibi olumsuz durumların sonucunda yaşanan olayları daha iyi hatırladıkları dikkat çekmiştir. Buna karşın, bir önceki oturumda okunan hikâyeye yönelik anlatımlarda daha önceki oturumlarda okunan hikâyelerin içeriğindeki olay ve durumlardan da bahsettikleri görülmüştür.

Bunun yanı sıra, hikâye anlatma temelli sosyal beceri eğitimi kapsamında her oturumda okunan hikâyelerde bazı noktalarda ara verilmekte ve çocuklara mevcut durumlarla

ilgili soru sorulmaktadır. Uygulama süresince bu durumun çocukların kısa sürede öğrenilenleri gözden geçirmesini ve süreç içerisinde etkin olmasını sağladığı görülmüştür. Ancak, hikâyeye çok kez ara verilmesi durumunda çocukların dikkatlerinin dağılabildiği ve aranın uzun olması durumunda hikâyeye yeniden motive olmalarının zorlaştığı gözlenmiştir. Öte yandan, hikâye anlatma temelli sosyal beceri eğitiminde her oturuma bir önceki oturumun tekrar edilmesiyle başlanmakta ve her oturumun sonunda bir sonraki oturumdaki hikâyenin neyle ilgili olduğundan bahsedilmektedir. Bu durumların, çocukların hikâyelerde yer alan olaylarla bütünleşmesinde ve hikâyedeki karakterlerin konuşma ve davranışlarını benimsemesinde etkili olduğu düşünülmektedir.

Bununla birlikte, oyun temelli sosyal beceri eğitimine yönelik uygulamalara ilişkin gözlemler doğrultusunda, her oturum içerisinde koala karakteri ile ilgili çalışmaların yürütülmüş olmasının çocukların koala karakteri ile bağ kurmaları ve bu noktadaki doğru beceri ve davranışları örnek almaları açısından oldukça etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu kapsamda, her oturum içerisinde çeşitli malzeme ve materyallerin kullanılmasının söz konusu olmasının, çocukların ilgilerini canlı tutmasına katkı sağladığı düşünülmektedir. Bu kapsamda eğitimin kapsamında yer alan oyun etkinliklerinin müzikle desteklenmiş olması durumunda, çocukların etkinliklere büyük bir zevkle ve istekle katılmalarının söz konusu olduğu gözlenmiştir. Oyun temelli sosyal beceri eğitimi kapsamında çocuklarla olay ve durumların sonuçlarını tartışma, duygu durumları üzerine sohbet etme ve olası duruma çözüm üretme gibi etkinliklerde ilk oturumlar süresince çocukların daha kısıtlı konuşmalar yaptığı ve benzer içerikte durumlar üzerinden örnekler verdiği görülürken, ilerleyen oturumlarla birlikte daha karmaşık duygu durumlarına yönelik açıklamalar yapabildiği, olası soruna ve davranışa yönelik farklı alternatifler üretebildiği görülmüştür.

Çalışmada, hikâye anlatma temelli sosyal beceri eğitiminin uygulandığı gruptaki öğretmenlerle yapılan görüşmelerde uygulanmış olan eğitimle birlikte çocukların kendilerini daha iyi ifade edebildiklerini, birbirleriyle daha sağlıklı iletişim kurabildiklerini, anlatılanları daha dikkatli dinlediklerini, konuşmalara katılmakta daha istekli olduklarını, sosyalleşmeye ve uyumlu olmaya başladıklarını, karşılaştığı sorunlar

karşısında çözüm üretmeye başladıklarını, grup bilinci geliştirdiklerini ve birbirleriyle ilgili durumlara karşı daha özenli davrandıklarını bildirmişlerdir. Ayrıca, öğretmenler eğitim kapsamında okunan hikâyelerin ilgilerini çektiğini ve eğitim sürecindeki uygulamalardan memnun kaldıklarını belirtmişlerdir.

Oyun temelli sosyal beceri eğitiminin uygulandığı gruptaki öğretmenlerle yapılan görüşmelerde ise uygulanan eğitim sayesinde çocukların olumsuz durumlarla baş etmekte ustalık kazandıklarını, sınıf kurallarına uymakta ve nezaket kurallarını yerine getirmekte daha başarılı olduklarını, daha uyumlu olmaya ve sosyalleşmeye başladıklarını bildirilmişlerdir. Bunun yanı sıra, öğretmenler eğitimde rastladıkları bir takım etkinlikleri sonraki uygulamalarında kullanacaklarını ve daha öncesinde hiç görmedikleri etkinlik örnekleri ile karşılaştıklarını vurgulamışlardır.

Çizelge 4. 16 Deney-I grubundaki çocukların Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği-Öğretmen Formu ve Ebeveyn Formu’nun boyutlarından ve toplamından aldıkları son test ile kalıcılık testi puan ortalamalarına ilişkin bağımlı gruplarda t-testi sonuçları

	SOBDÖ	Ölçüm	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
ÖĞRETMEN FORMU	İletişim	Son test	40	55.07	4.47	39	.26	.791
		Kalıcılık testi	40	53.62	5.88			
	Uyum	Son test	40	42.32	4.96	39	.66	.508
		Kalıcılık testi	40	41.82	3.93			
	Kendini Kontrol	Son test	40	41.17	4.97	39	1.54	.131
		Kalıcılık testi	40	40.45	4.18			
	Prososyal Davranışlar	Son test	40	38.40	6.21	39	-2.38	.022*
		Kalıcılık testi	40	41.07	6.48			
	Atılgnlık	Son test	40	21.50	4.04	39	-2.16	.036*
		Kalıcılık testi	40	22.45	3.64			
	TOPLAM	Son test	40	198.47	16.91	39	-.35	.726
		Kalıcılık testi	40	199.42	19.88			
EBEVEYN FORMU	İletişim	Son test	40	50.52	7.32	39	1.13	.262
		Kalıcılık	40	49.22	5.46			
	Uyum	Son test	40	38.00	5.97	39	.35	.724
		Kalıcılık testi	40	37.67	4.46			
	Kendini Kontrol	Son test	40	33.62	5.21	39	1.52	.136
		Kalıcılık testi	40	32.57	6.01			
	Prososyal Davranışlar	Son test	40	37.47	6.78	39	-1.03	.305
		Kalıcılık testi	40	38.50	5.18			
	Atılgnlık	Son test	40	19.27	3.28	39	-.52	.605
		Kalıcılık testi	40	19.02	3.38			
	TOPLAM	Son test	40	178.90	20.09	39	.62	.533
		Kalıcılık testi	40	177.00	17.54			

*p<.05

Çizelge 4.16’deki Deney-I grubundaki çocukların sosyal becerilerine ait son test ile kalıcılık testi puan ortalamaları arasındaki farka ilişkin öğretmen değerlendirmesi incelendiğinde, farkın “iletişim” [$t_{(39)}=.26$, $p>.05$], “uyum” [$t_{(39)}=.66$, $p>.05$], “kendini kontrol” [$t_{(39)}=1.54$, $p>.05$] boyutunda ve toplamda [$t_{(39)}= -.35$, $p>.05$] anlamlı olmadığı, “prososyal davranışlar” [$t_{(39)}= -2.38$, $p<.05$] ve “atılgnlık” boyutunda [$t_{(39)}= -2.16$,

$p < .05$] ise kalıcılık testinin lehine anlamlı olduğu görülmektedir. Bu sonuç, öğretmen değerlendirmesine göre hikâye anlatma temelli sosyal beceri eğitiminin, eğitimin sonlanmasından iki ay sonrasında da “iletişim”, “uyum”, “kendini kontrol” boyutundaki sosyal beceriler üzerindeki etkisinin korunduğunu, “prososyal davranışlar” ve “atılganlık” boyutundaki sosyal beceriler üzerindeki etkisinin ise artarak devam ettiğini göstermektedir. Benzer şekilde, ebeveyn değerlendirmeleri dikkate alındığında da çocukların sosyal becerilerine ilişkin son test ile kalıcılık testi puan ortalamaları arasındaki farkın “iletişim” [$t_{(39)} = 1.13$, $p > .05$], “uyum” [$t_{(39)} = .35$, $p > .05$], “kendini kontrol” [$t_{(39)} = 1.52$, $p > .05$], “prososyal davranışlar” [$t_{(39)} = -1.03$, $p > .05$] ve “atılganlık” [$t_{(39)} = -.52$, $p > .05$] boyutunda ve toplamda [$t_{(39)} = -.62$, $p > .05$] anlamlı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgu ise öğretmen değerlendirmesini destekler bir şekilde ebeveyn değerlendirmesine göre de hikâye anlatma temelli sosyal beceri eğitiminin, “iletişim”, “uyum”, “kendini kontrol”, “prososyal davranışlar”, “atılganlık” boyutundaki ve toplamdaki sosyal beceriler üzerindeki etkisinin kalıcı olduğunu ifade etmektedir.

Çizel 4.17 Deney-II grubundaki çocukların Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği-Öğretmen Formu ve Ebeveyn Formu’nun boyutlarından ve toplamından aldıkları son test ile kalıcılık testi puan ortalamalarına ilişkin bağımlı gruplarda t-testi sonuçları

	SOBDÖ	Ölçüm	N	$\bar{X}$	S	sd	T	p
ÖĞRETMEN FORMU	İletişim	Son test	40	51.62	5.25	39	1.67	.102
		Kalıcılık testi	40	49.65	7.22			
	Uyum	Son test	40	44.22	.83	39	1.79	.080
		Kalıcılık testi	40	43.67	1.67			
	Kendini Kontrol	Son test	40	44.37	.740	39	1.62	.111
		Kalıcılık testi	40	43.40	3.42			
	Prososyal Davranışlar	Son test	40	33.85	5.68	39	-1.64	.109
		Kalıcılık testi	40	35.12	5.46			
	Atılganlık	Son test	40	22.97	2.28	39	1.53	.132
		Kalıcılık testi	40	22.37	2.20			
	TOPLAM	Son test	40	197.22	12.33	39	1.62	.112
		Kalıcılık testi	40	197.05	10.92			
EBEVEYN FORMU	İletişim	Son test	40	49.07	5.87	39	-1.53	.133
		Kalıcılık	40	50.27	4.57			
	Uyum	Son test	40	38.57	5.18	39	.32	.750
		Kalıcılık testi	40	38.40	5.11			
	Kendini Kontrol	Son test	40	34.97	5.39	39	1.68	.101
		Kalıcılık testi	40	34.32	5.62			
	Prososyal Davranışlar	Son test	40	36.85	5.42	39	-1.31	.198
		Kalıcılık testi	40	37.75	5.72			
	Atılganlık	Son test	40	19.50	3.69	39	1.49	.144
		Kalıcılık testi	40	18.95	3.55			
	TOPLAM	Son test	40	178.97	19.42	39	-.38	.702
		Kalıcılık testi	40	179.70	18.01			

p>.05

Çizelge 4.17’de, Deney-II grubundaki çocukların hem öğretmen değerlendirmesine göre “iletişim” [$t_{(39)}= 1.67, p>.05$], “uyum” [$t_{(39)}=1.79, p>.05$], “kendini kontrol” [$t_{(39)}=1.62, p>.05$], “sosyal davranışlar” [$t_{(39)}=- 1.64, p>.05$], “atılganlık” [$t_{(39)}=-1.53, p>.05$] boyutundaki ve toplamdaki [$t_{(39)}=-.11, p>.05$] sosyal becerilerine, hem de ebeveyn değerlendirmesine göre “iletişim” [$t_{(39)}= -1.53, p>.05$], “uyum” [$t_{(39)}=.32, p>.05$],

“kendini kontrol” [$t_{(39)}=1.68$, $p>.05$], “prososyal davranışlar” [$t_{(39)}=-1.31$, $p>.05$], “atılganlık” [$t_{(39)}=-1.49$, $p>.05$] boyutundaki ve toplamdaki [$t_{(39)}=-.38$, $p>.05$] sosyal becerilerine ilişkin son test ile kalıcılık testi puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olmadığı dikkat çekmektedir. Bu durum, öğretmen ve ebeveyn değerlendirmesine göre oyun temelli sosyal beceri eğitiminin, eğitimin sona ermesinden iki ay sonra da çocukların sosyal becerileri üzerinde etkili olmaya devam ettiğini ve verilen eğitimin kalıcı olduğunu ortaya koymaktadır.

Bu noktada, öğretmen ve ebeveyn değerlendirmesine göre hikâye anlatma temelli ve oyun temelli sosyal beceri eğitiminin etkisinin devam ettiğinin belirlenmiş olması, çocukların okuldaki ve okul dışındaki sosyal becerilerinde meydana gelen gelişmenin devam ettiği anlamına gelmektedir. Sosyal beceriler kısa sürede sonuç gösteren beceriler olmamakta ve kimi zaman kazanılması uzun zaman almaktadır. Bu noktada çocuğa doğru beceri ve davranışın ne olduğunun öğretilmiş olmasından ziyade, çocuğun doğru beceri ve davranış repertuarına eklemiş ve günlük yaşamında alışkanlık haline getirmiş olması gerekmektedir. Bu noktada çocuklarda kazanılan sosyal becerilerin pekiştirilmeye devam edilmesi ve çocukların farklı zaman ve koşullarda yeni beceriler edinmeleri için fırsatların oluşturulması gerekli olmaktadır. Akkök (2006), öğretilen yeni becerilerin genelleştirilmesinde ve kalıcılığının sağlanmasında, çocuğun öğrendiği yeni beceriyi kullanacağı ortamın oluşturulmasının, öğrendiği yeni beceriyi farklı ortamlarda kullandığı zaman ödüllendirilmesinin, çocuğa farklı durumlarda yapması gerekenlerin açıklanmasının ve becerilerin gerekliliğinin anlatılmasının önemli olduğunu belirtmektedir. Bunun yanı sıra, sosyal becerilerinin geliştirilmesi ve bu becerilerin kalıcı olabilmesi için ev ortamında anne-babaların benzer tutum ve davranışları sergilemesi gerektiği üzerinde durmaktadır. Bu nedenlerle, okul ve ev yaşamının bir bütün olarak ele alındığı ve ebeveynin sürece aktif olarak katılımının sağlandığı süreçlerin çocuğun yaşamında olumlu yönde ve etkili bir şekilde katkı sağlayacağı yönündeki bir gerçekten hareketle, çabaların ve çalışmaların yürütülmesi önemli görülmektedir.

5. SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Çalışmada, hikâye anlatma temelli sosyal beceri eğitiminin, oyun temelli sosyal beceri eğitiminin ve ülkemizde halihazırda uygulanmakta olan mevcut okul öncesi eğitimin anasınıfına devam eden çocukların sosyal becerilerine etkisi incelenmiştir. Bu kapsamda, çocukların eğitim öncesine ve sonrasına ilişkin “iletişim”, “uyum”, “kendini kontrol”, “prososyal davranışlar”, “atılganlık” boyutlarındaki ve toplamdaki sosyal becerileri öğretmen ve ebeveyn değerlendirmesine göre belirlenmiştir. Bu kapsamda yapılan analizler doğrultusunda elde edilen sonuçlar, bu bölümde başlıklar dahilinde sunulmuştur.

Hikâye anlatma temelli sosyal beceri eğitimine ilişkin sonuçlar

Çalışmada, hikâye anlatma temelli sosyal beceri eğitiminin hem öğretmen hem de ebeveyn değerlendirmesine göre “iletişim” boyutundaki sosyal beceriler üzerinde mevcut okul öncesi eğitimden anlamlı bir şekilde ve olumlu yönde daha etkili olduğu belirlenmiştir. Bunun yanı sıra, öğretmen değerlendirmesine göre hikâye anlatma temelli sosyal beceri eğitiminin “iletişim” boyutundaki sosyal beceriler üzerindeki etkisinin oyun temelli sosyal beceri eğitiminden anlamlı bir şekilde daha iyi olduğu tespit edilmiştir.

Benzer şekilde, hikâye anlatma temelli sosyal beceri eğitiminin hem öğretmen hem de ebeveyn değerlendirmesine göre “uyum” boyutundaki sosyal beceriler üzerinde olumlu yönde ve mevcut okul öncesi eğitimden anlamlı bir şekilde daha etkili olduğu ortaya konmuştur.

Öğretmen değerlendirmesine göre “kendini kontrol” boyutundaki sosyal beceriler açısından, hikâye anlatma temelli sosyal beceri eğitimine dahil olan çocuklar ile mevcut okul öncesi eğitime devam eden kontrol grubu çocukları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı belirlenmiştir. Buna karşın, ebeveyn değerlendirmesine göre “kendini kontrol” boyutundaki sosyal beceriler üzerinde, hikâye anlatma temelli sosyal beceri eğitiminin oyun temelli sosyal beceri eğitimi ile benzer bir etki yarattığı ve kontrol grubunun

devam etmiş olduğu mevcut eğitimden anlamlı bir şekilde daha etkili olduğu görölmüştür.

Hikâye anlatma temelli sosyal beceri eğitiminin öğretmen değerlendirmesine göre, “prososyal davranışlar” boyutundaki sosyal beceriler üzerinde oldukça işlevsel olduğu, oyun temelli sosyal beceri eğitimden ve kontrol grubunun devam etmiş olduğu mevcut okul öncesi eğitimden de anlamlı bir şekilde daha etkili olduğu ortaya konmuştur. Ancak, ebeveyn değerlendirmesine göre “prososyal davranışlar” boyutundaki sosyal beceriler üzerine etkisi açısından hikâye anlatma temelli ile oyun temelli sosyal beceri eğitimi arasında anlamlı düzeyde bir farklılığın olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Bununla birlikte, hem öğretmen hem de ebeveyn değerlendirmesine göre “atılganlık” boyutundaki sosyal beceriler açısından hikâye anlatma temelli sosyal beceri eğitimi alan çocuklar ile mevcut okul öncesi eğitime devam eden çocuklar arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı saptanmıştır. Benzer şekilde, ebeveyn değerlendirmesine göre “atılganlık” boyutundaki sosyal becerilerin hikâye anlatma temelli sosyal beceri eğitimi alan çocuklar ile oyun temelli sosyal beceri eğitimi alan çocuklar arasında anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı tespit edilmiştir.

Öte yandan, hikâye anlatma temelli sosyal beceri eğitimi alan çocukların toplam sosyal becerilerinin hem öğretmen hem de ebeveyn değerlendirmesine göre mevcut okul öncesi eğitime devam eden çocuklardan oldukça yüksek olduğu dikkat çekmektedir. Buna göre, sosyal becerilerin geliştirilmesinde hikâye anlatma temelli sosyal beceri eğitiminin mevcut okul öncesi eğitimden anlamlı bir şekilde daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu noktada, toplam sosyal beceriler üzerindeki etkisi açısından hem öğretmen hem de ebeveyn değerlendirmesine göre hikâye anlatma temelli ve oyun temelli sosyal beceri eğitimi arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı ortaya konmuştur.

Oyun temelli sosyal beceri eğitime ilişkin sonuçlar

Çalışma kapsamında, oyun temelli sosyal beceri eğitiminin hem öğretmen hem de ebeveyn değerlendirmesine göre “iletişim” boyutundaki sosyal beceriler üzerinde olumlu yönde ve mevcut okul öncesi eğitimden anlamlı bir şekilde daha etkili olduğu saptanmıştır.

Benzer şekilde, oyun temelli sosyal beceri eğitime dahil olan çocukların öğretmen ve ebeveyn değerlendirmesine göre “uyum” boyutundaki sosyal becerilerinin mevcut okul öncesi eğitime devam eden çocuklardan anlamlı bir şekilde daha iyi olduğu belirlenmiştir. Bunun yanı sıra, “uyum” boyutundaki sosyal beceriler üzerine etkisi açısından hikâye anlatma temelli ile oyun temelli sosyal beceri eğitimi arasında anlamlı düzeyde bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir.

Buna karşın, öğretmen değerlendirmesine göre oyun temelli sosyal beceri eğitiminin “kendini kontrol” boyutundaki sosyal beceriler üzerinde hikâye anlatma temelli sosyal beceri eğitiminden ve mevcut okul öncesi eğitimden anlamlı bir şekilde daha etkili olduğu saptanmıştır. Ancak, ebeveyn değerlendirmesine göre “kendini kontrol” boyutundaki sosyal beceriler üzerindeki anlamlı farklılığın yalnızca oyun temelli sosyal beceri eğitimi ile mevcut okul öncesi eğitim arasında ve oyun temelli sosyal beceri eğitiminin lehine olduğu belirlenmiştir.

Oyun temelli sosyal beceri eğitimi alan çocukların “prososyal davranışlar” boyutundaki sosyal becerilerinin ise hem öğretmen hem de ebeveyn değerlendirmesine göre, mevcut okul öncesi eğitime devam eden kontrol grubu çocuklarından anlamlı bir şekilde daha iyi olduğu görülmüştür.

Bununla birlikte, öğretmen ve ebeveyn değerlendirmesinde benzer şekilde “atılmanlık” boyutundaki sosyal becerilerin oyun temelli sosyal beceri eğitimine dahil olan çocuklarda mevcut okul öncesi eğitime devam eden çocuklardan anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu noktada, oyun temelli sosyal beceri eğitiminin yalnızca öğretmen değerlendirmesine göre “atılmanlık” boyutundaki sosyal beceriler

üzerinde, hikâye anlatma temelli sosyal beceri eğitiminden anlamlı bir şekilde daha etkili olduğu tespit edilmiştir.

Buna ek olarak, hem öğretmen hem de ebeveyn değerlendirmesine göre oyun temelli sosyal beceri eğitimi alan çocukların toplam sosyal becerilerinin mevcut okul öncesi eğitim alan çocuklardan oldukça yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu bağlamda, sosyal becerilerin geliştirilmesinde oyun temelli sosyal beceri eğitiminin mevcut okul öncesi eğitimden anlamlı bir şekilde daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Hikâye anlatma temelli sosyal beceri eğitimi ile oyun temelli sosyal beceri eğitiminin karşılaştırılmasına ilişkin sonuçlar

Çalışma kapsamında elde edilen öğretmen ve ebeveyn değerlendirmeleri birlikte ele alındığında, hikâye anlatma temelli sosyal beceri eğitiminin “iletişim”, “uyum”, “kendini kontrol”, “prososyal davranışlar” boyutundaki ve toplamdaki sosyal beceriler üzerinde, oyun temelli sosyal beceri eğitiminin ise “iletişim”, “uyum”, “kendini kontrol”, “prososyal davranışlar”, “atılgnlık” boyutundaki ve toplamdaki sosyal beceriler üzerinde mevcut okul öncesi eğitimden anlamlı bir şekilde daha etkili olduğu ortaya çıkmaktadır. Bu noktada, ebeveyn değerlendirmesine göre hikâye anlatma temelli sosyal beceri eğitimi ile oyun temelli sosyal beceri eğitimi arasında sosyal beceriler üzerine etkisi açısından anlamlı bir farklılığın olmadığı belirlenmiş olmakla birlikte, öğretmen değerlendirmesine göre hikâye anlatma temelli sosyal beceri eğitiminin “iletişim” ve “prososyal davranışlar” boyutundaki sosyal beceriler üzerinde oyun temelli sosyal beceri eğitiminden, oyun temelli sosyal beceri eğitiminin ise “kendini kontrol” ve “atılgnlık” boyutundaki sosyal beceriler üzerinde hikâye anlatma temelli sosyal beceri eğitiminden anlamlı bir şekilde daha etkili olduğu tespit edilmiştir.

Çalışmadan elde edilen bu sonuçlar doğrultusunda, öğretmenlere, ebeveynlere ve araştırmacılara yönelik olarak bazı önerilerde bulunulmuştur.

Öğretmenlere yönelik öneriler

- Öğretmenlerin eğitimci el kitapçıkları aracılığıyla sosyal becerileri desteklemeye yönelik bilgi ve tecrübelerinin artırılması, sınıf içerisinde sosyal becerileri desteklemeye yönelik etkinlik hazırlama ve uygulama becerilerinin geliştirilmesi sağlanabilir.
- Öğretmenlerin sosyal beceri eğitim etkinliklerinde bütüncül bir yaklaşımı ve çocuğun gelişimini çok yönlü olarak destekleyen bir anlayışı benimsemesi gerekli olmakta ve bu noktada, grup tartışması, proje yaklaşımı, aile katılımı, drama, oyun, hikâye anlatma, model olma gibi farklı yöntem ve teknikleri işe koşan sosyal beceri eğitim programlarını hazırlaması önerilmektedir.
- Öğretmenler, öğrenme süreciyle birlikte çocukların farklı boyutlardaki sosyal becerilerinin geliştirilmesinde oyun, hikâye, drama, sanat, müzik gibi farklı etkinliklerden faydalanabilir ve çeşitlendirilmiş ve zenginleştirilmiş içerikteki eğitim etkinlikleri aracılığıyla çocukların sosyal becerileri üzerinde olumlu yönde ve kalıcı düzeyde bir etki uyandırabilir.
- Öğretmenlerin, sosyal becerilere yönelik etkinlikler kapsamında hikâye okuma veya anlatma etkinliklerine yer vermesinin yanı sıra tartışma, canlandırma, resmetme gibi hikâye sonrası etkinliklere yer vermeye özen göstermesi sürecin işlevselliğine katkı sağlayabilir.
- Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içerisinde çocukları nitelikli çocuk hikâyeleriyle buluşturması ve bunun için hikâyelerinin özellikleri ve eğitim ortamlarında kullanımı konusunda bilgilerinin artırılması sağlanabilir.
- Okul öncesi öğretmenlerinin çocuk merkezli bir yaklaşımla etkinlikleri hazırlama ve uygulama konusunda bilgilendirilmesi ve bilinçlendirilmesi ve bunun için her il bünyesinde belirli aralıklarla hizmet içi eğitim seminerlerinin düzenlenmesi önerilmektedir.
- Çocuklar için doğal bir öğrenme ortamı olan oyundan yararlanılarak olumsuz beceri ve davranışların önlenmesine yönelik çabaların desteklenmesi

sağlanabilir ve bu noktada oyun sosyal becerilere yönelik farklı etkinliklerle bütünleştirilerek kullanılabilir.

- Öğretmenlerin sınıf içindeki etkinliklerin evde de desteklenmesini sağlaması ve sosyal becerilere yönelik çalışmalarının amacına ulaşması için eğitim etkinliklerini aileyi sürece dahil eden ve aileden destek alan bir yapıda düzenlenmesi gerekli görülmektedir. Bu noktada eğitim ortamlarında uygulanan sosyal beceri eğitim programlarında gerek oturumlar dahilinde gerekse etkinliklerin parçası şeklinde ailenin etkin katılımını gerektiren süreçlere yer verilebilir.
- Okul öncesi öğretmenlerine ve öğretmen adaylarına yol gösterici olması açısından, sosyal becerilerin teorik alt yapısını ve etkinlik örneklerini içeren kaynaklar hazırlanabilir ve bu kapsamda günlük öğrenme sürecini ve farklı kazanım ve göstergeleri destekleyen etkinliklere yer verilebilir.
- Alanda sosyal becerilere yönelik yapılan çalışmaların sonuçlarının, öğretmenlerle başta olmak üzere toplumda yer alan bireylerle gazete, televizyon, dergi gibi farklı iletişim kanalları aracılığıyla paylaşılması sağlanmalıdır.

Ebeveynlere yönelik öneriler

- Ebeveynlerin sosyal becerilerin önemi ve gelişimi konusunda teoriye ve uygulamaya dayalı olarak bilgilendirilmesi amacıyla Milli Eğitim Bakanlığı'nın, üniversitelerin ve sivil toplum kuruluşlarının işbirliğiyle çalışmalar yürütülebilir.
- Ebeveynlerin çocukların sosyal becerilerini gözleme, değerlendirme ve geliştirme gibi konularda bilgilendirilmesi ve bilinçlendirilmesi gerekli görülmektedir. Bu kapsamda, halk eğitim merkezleri bünyesinde veya sivil toplum kuruluşları desteğinde kurs, seminer, panel gibi etkinliklerin düzenlenmesi ve bu etkinliklerin çoğunluğun katılımını sağlamak amacıyla ücretsiz olarak verilmesi önerilmektedir.
- Ebeveynlerin birbirleriyle, çevresindeki yetişkinlerle ve çocuklarıyla kurduğu iletişim sürecinde kendini ve duygularını uygun bir şekilde ifade etme, yardım

isteme, görevlerini yetine getirme, empati kurma gibi beceri ve davranışları sergilemeye özen göstermesi ve çocuklarının beceri ve davranışları kazanmaları konusunda uygun rol model olmaları sağlanabilir.

- Ebeveynler günün belirli bir diliminde çocuklarıyla birlikte zaman geçirmeye özen gösterebilir ve çocuklarına hikâye okuyarak, onlarla oyun oynayarak ve birlikte sohbet ederek çocuklarının iletişim kurma ve uyum sağlama becerilerini geliştirebilir.
- Ebeveynlerin okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanmakta olan eğitim programları kapsamında yer verilen aile katılım çalışmalarına katılım göstererek çocuklarının beceri ve davranışlarının geliştirilmesine destek olması ve aile katılımında devamlılığı sağlamaya özen göstermesi gerekmektedir.

Araştırmacılara yönelik öneriler

- Bu çalışma, anasınıfına devam eden çocuklar üzerinde yürütülmüştür. İleride yapılacak olan çalışmalarda, dört-beş yaş grubu çocuklar üzerinde sosyal beceri eğitiminin etkisi incelenebilir.
- Okul öncesi dönem çocuklarının sosyal becerileri üzerinde boylamsal bir çalışma yürütülebilir. Bu noktada, yaşın, cinsiyetin ve alınan eğitimin sürece etkisi saptanabilir.
- Bu çalışmada, okul öncesi dönem çocuklarının sosyal becerilerine hikâye anlatma temelli ve oyun temelli sosyal beceri eğitiminin etkisi incelenmiştir. Başka çalışmalarda, farklı yöntem ve teknikleri (işbirlikçi öğrenme, proje yaklaşımı, akran destekli öğrenme, drama etkinlikleri vb.) içeren sosyal beceri eğitim programlarının sosyal beceriler üzerindeki etkisi karşılaştırmalı olarak incelenebilir.
- Okul öncesi dönem çocuklarına verilen sosyal beceri eğitiminin farklı gruplar (alt, üst ve orta sosyo-ekonomik düzeye sahip olan, köyde ve kentte yaşayan, parçalanmış aileye ve tam aileye sahip olan, resmî ve özel okul öncesi eğitim kurumuna devam eden vb.) üzerindeki etkililiği değerlendirilebilir.
- Ebeveynlere ve öğretmenlere çocukların iletişim kurma, öfkeyi kontrol, ifade etme, sorun çözme gibi becerilerini nasıl geliştirebileceklerine yönelik olarak

verilen sosyal-duygusal eğitim programının çocukların sosyal becerilerine etkisi araştırılabilir.

- Ebeveynlerin kendilerinin sosyal becerilerinin geliştirilmesine yönelik olarak verilen bireysel veya grup eğitiminin, çocuklarının sosyal becerileri üzerindeki etkisi saptanabilir.
- Ebeveynlere ve çocuklara eş zamanlı olarak verilen sosyal beceri eğitiminin çocukların problem davranışlarına ve atılganlık becerilerine etkisi incelenebilir.
- Bu çalışma kapsamında birlikte ele alınmış olan iletişim, uyum, kendini kontrol, prososyal davranışlar ve atılganlık boyutundaki sosyal becerilerin her biri ayrı ayrı çalışmalarla ele alınabilir ve bu noktada daha kapsamlı sosyal beceri eğitim programları geliştirilebilir.
- Okul öncesi dönem çocuklarının sosyal becerilerine yönelik olarak daha geniş örneklem üzerinde ve daha uzun dönemli deneysel çalışmalar yürütülebilir.

KAYNAKLAR

- Agarwal, R. and Nagar, N. 2011. Cooperative learning. Kalpaz Publications, 210 p., India.
- Agostin, R. M. and Bain, S. K. 1997. Predicting early school success with development and social skills screeners. *Psychology in the Schools*, 34(3); 219-228.
- Akgün, E. ve Yeşilyaprak, B. 2010. Anne çocuk ilişkisini oyunla geliştirme eğitim programının etkililiği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 43(2); 123-147.
- Akkök, F. 2006. İlköğretimde sosyal becerilerin geliştirilmesi: Ana-baba el kitabı (4. basım). Özgür Yayınları, 105 s., İstanbul.
- Akkuş-Sevigen, F. 2013. Oyun temelli matematik eğitim programının çocuğun matematik gelişimine etkisinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 122 s., Ankara.
- Akman, B ve Gülay, H. 2008. A comparison of social skills of 6-year old unprotected children and 6 year old children living with their family. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(19); 23-39.
- Akman, B., Üstün, E. ve Kargı, E. 2004. Özel gereksinimli çocuklarda sosyal beceri eğitiminin önemi. OMEP Dünya Konsey Toplantısı ve Konferansı, Haktanır, G. ve Güler, T. (Yay. Haz.), 5-11 Ekim 2003. YA-PA Yayınları, Cilt:3, (166-173); İstanbul.
- Akman, B., Topçu, Z., Baydemir, G., Şahin, S., Şirin, E. ve Arslan, A. Ç. 2011. 6 yaş grubu çocukların sosyal becerilerinin oyun arkadaşı tercihleri üzerindeki etkisi. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 6(2); 1548-1560.
- Aksoy, P. and Baran, G. 2010. Review of studies aimed at bringing social skills for children in preschool period. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 9, 663-669.
- Aksoy, P. and Baran, G. 2014. Play "from development to learning" in pre-school period. *Preschool Education in Turkey and in the World: A Theoretical and Empirical Perspective*. Başal, H. A., Ömeroğlu, E. and Kostova, Z. (eds.), St. Kliment Ohridski University Press, 283-295, Sofia.
- Aktaş-Arnas, Y., Erden, Ş., Aslan, D. ve Cömertpay, B. 2004. Okul öncesi öğretmenlerin günlük programda yer verdikleri etkinlikler ve bu etkinliklerde kullandıkları yöntemler. OMEP Dünya Konsey Toplantısı ve Konferansı, Haktanır, G. ve Güler, T. (Yay. Haz.), 5-11 Ekim 2003. YA-PA Yayınları, Cilt:3, (435-450); İstanbul.

- Al Otaiba, S. 2004. Weaving moral elements and research-based reading practices in inclusive classrooms using shared book reading techniques. *Early Child Development and Care*, 174(6); 575–589.
- Alpar, R. 2006. Spor bilimlerinde uygulamalı istatistik. Nobel yayıncılık, 360 s., Ankara.
- Altay, F. B. ve Güre, A. 2012. Okulöncesi kuruma (devlet-özel) devam eden çocukların sosyal yeterlik ve olumlu sosyal davranışları ile annelerinin ebeveynlik stilleri arasındaki ilişkiler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(4); 2699-2718.
- Anderson-McNamee, J. K. and Bailey, S. J. 2010. The importance of play in early childhood development. Montana State University Extension, 4 p., Bozeman.
- Anonim, 2012. Okul öncesi eğitim programı. Milli Eğitim Bakanlığı, 114 s., Ankara.
- Anticich, S. A., Barrett, P. M., Silverman, W., Lacherez, P. and Gillies, R. 2013. The prevention of childhood anxiety and promotion of resilience among preschool-aged children: A universal school based trial. *Advances in School Mental Health Promotion*, 6(2); 93-121.
- Aral, N., Kandır, A. ve Can-Yaşar, M. 2001a. Okul öncesi eğitim 1. YA-PA Yayınları, 159 s., İstanbul.
- Aral, N., Kandır, A. ve Can-Yaşar, M. 2001b. Okul öncesi eğitim 2. YA-PA Yayınları, 104 s., İstanbul.
- Aral, N., Baran, G., Bulut, Ş. ve Çimen, S. 2001c. Çocuk Gelişimi 2. YA-PA Yayınları, 131 s., İstanbul.
- Aram, D. and Shlak, M. 2008. The safe kindergarten: Promotion of communication and social skills among kindergartners. *Early Education and Development*, 19(6); 865–884.
- Arda, T. B. ve Ocak, Ş. 2012. Sosyal yeterlilik ve alternatif düşünme stratejilerinin desteklenmesi: ADSD okulöncesi program. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(4); 2679-2698.
- Ashiabi, G. S. 2007. Play in the preschool classroom: Its socioemotional significance and the teacher's role in play. *Early Childhood Education Journal*, 35(2); 199-207.
- Aslan, E. 2008. Drama temelli sosyal beceri eğitimlerinin 6 yaş çocuklarının sosyal ilişkiler ve işbirliği davranışlarına etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, 299 s., Aydın.
- Atay, M. 2011. Erken çocukluk döneminde gelişim 2 (1. baskı). Kök Yayıncılık, 128 s., Ankara.

- Avcı, N. 2007. Gelişimde 0-3 yaş: Yaşama merhaba (4. baskı). Morpa Kültür Yayınları, 199 s., İstanbul.
- Avcıoğlu, H. 2004. Okul öncesi dönemdeki çocuklara sosyal becerilerin öğretilmesinde işbirlikçi öğrenme yöntemi ile sunulan öğretim programının etkinliğinin incelenmesi. OMEP Dünya Konsey Toplantısı ve Konferansı, Haktanır, G. ve Güler, T. (Yay. Haz.), 5-11 Ekim 2003, Kuşadası. YA-PA Yayınları, Cilt:1, (490-504); İstanbul.
- Avcıoğlu, H. 2007. Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması (4-6 yaş). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 7(2); 93-103.
- Avcıoğlu, H. 2009. Etkinliklerle sosyal beceri eğitimi (3. baskı). Kök Yayıncılık, 201 s., Ankara.
- Aydın, M. Z. ve Akyol-Gürler, Ş. 2012. Okulda değerler eğitimi: Yöntemler-etkinlikler-kaynaklar (1. basım). Nobel yayıncılık, 244 s., Ankara.
- Bacanlı, H. 2006. Gelişim ve öğrenme (12. basım). Nobel Yayın Dağıtım, 258 s., Ankara.
- Bacanlı, H. 2008. Sosyal beceri eğitimi (3. baskı). Asal Yayınları, 136 s., Ankara.
- Bakırcıoğlu, R. 2007. Çocuk ruh sağlığı ve uyum bozuklukları (2. baskı). Anı Yayıncılık, 309 s., Ankara.
- Bandura, A. 1971. Social learning theory. General Learning Press, 46 p., New York.
- Barfield, J., Hannigan-Downs, S. and Lieberman, L. 1998. Implementing a peer tutor program: Strategies for practitioners. Physical Educator, 55(4); 211-222.
- Barrett, P. M. 1998. Evaluation of cognitive-behavioral group treatments for childhood anxiety disorders. Journal of Clinical Child Psychology, 27(4); 459-468.
- Barrett, P. M. 2007a. Fun FRIENDS: A facilitator's guide for building resilience in 4 to 7 year-old children through play. Fun Friends Publishing Pathways Health and Research Centre, 124 p., Brisbane, Australia.
- Barrett, P. M. 2007b. Fun FRIENDS: A parent's guide for building resilience in 4 to 7 year-old children through play. Fun Friends Publishing Pathways Health and Research Centre, 106 p., Brisbane, Australia.
- Barrett, P. M., Healy-Farrell, L., Piacentini, J. and March, J. 2004. Obsessive-compulsive disorder in childhood and adolescence: Description and treatment. In: Handbook of Interventions that Work with Children and Adolescents: Prevention and Treatment. Barrett, P. M. and Ollendick, T. H. (eds.). John Wiley & Sons Ltd., 187-216, England.

- Baş, N. 2011. Hikâye temelli eğitim programının 60-72 aylık çocukların sorumluluk ve işbirliği becerilerinin gelişimine etkisinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 134 s., İstanbul.
- Beelmann, A. and Lösel, F. 2006. Child social skills training in developmental crime prevention: Effects on antisocial behavior and social competence. *Psicothema*, 18(3); 603-610.
- Bellini, S. 2008. Building social relationships: A systematic approach to teaching social interaction skills to children and adolescents with autism spectrum disorders and other social difficulties. Autism Asperger Publishing Company, 270 p., United States of America.
- Beland, K. B., Anderson, M., Frank, J. and Mayhew, D. 1991. Second step: A violence-prevention curriculum. Preschool-kindergarten (ages 4-6) teacher's guide. 143 p., Seattle, Washington.
- Bergen, D. 2009. Play as the learning medium for future scientists, mathematicians and engineers. *American Journal of Play*, 1(4); 413-428.
- Bierman, K. L., Domitrovich, C. E., Nix, R. L., Gest, S. D., Welsh, J. A., Greenberg, M. T., Blair, C., Nelson K. E. and Gill, S. 2008. Promoting academic and social-emotional school readiness: The Head Start REDI Program. *Child Development*, 79(6); 1802-1817.
- Bodrova, E. ve Leong, D. J. 2010. Bebekler ve 1-3 yaş çocuklarında gelişimsel ilerlemeyi destekleme. *Zihin Araçları: Erken Çocukluk Eğitiminde Vygotsky Yaklaşımı*. Haktanır, G. (Yay. Haz.). Şahin, F. (çev.), Anı Yayıncılık, 185-202, Ankara.
- Boisjoli, J. A. and Matson, J. L. 2009. General methods of assessment. In: *Social Behavior and Skills in Children*. Matson, J. L. (ed.). Springer Science+Business Media, 60-75, New York.
- Boivin, M., Hymel, S. and Bukowski, W. M. 1995. The roles of social withdrawal, peer rejection, and victimization by peers in predicting loneliness and depressed mood in childhood. *Development and Psychopathology*, 7, 765-785.
- Brabham, E. G. ve Lynch-Brown, C. 2002. Effects of teachers' reading-aloud styles on vocabulary acquisition and comprehension of students in the early elementary grades. *Journal of Educational Psychology*, 94(3); 465-473.
- Brewster, J. , Ellis, G. and Girard, D. 2002. The primary english teacher's guide (2nd revised edition). Penguin English Guides, 288 p., England.
- Brown, T. A. 2006. Confirmatory Factor Analysis for applied research: Methodology in the Social Sciences. The Guilford Press, 475 p., New York.

- Brigman, G., Lane, D. and Lane, D. 1994. Ready to Learn: Teaching students how to succeed in school. Atlantic Education Consultants, 98 p., Boca Raton, FL.
- Brigman, G., Lane, D., Lane, D., Switzer, D. and Lawrence, R. 1999. Teaching children school success skills. *Journal of Educational Research*, 92(6); 323-329.
- Brigman, G. A. and Webb, L. D. 2003. Ready to learn: Teaching kindergarten students school success skills. *The Journal of Educational Research*, 96(5); 286-292.
- Bulkeley, R. and Cramer, D. 1990. Social skills training with young adolescent. *Journal of Youth and Adolescence*, 19(5); 451-463.
- Büyüköztürk, Ş. 1998. Kovaryans analizi: Varyans analizi ile karşılaştırmalı bir inceleme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 31(1); 91-105.
- Büyüköztürk, Ş. 2007. Deneysel desenler: Öntest-sontest kontrol grubu desen ve veri analizi (2. baskı). Pegem A Yayınları, 77 s., Ankara.
- Büyüköztürk, Ş. 2014. Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum (19. baskı). Pegem A Yayıncılık, 213 s., Ankara.
- Byrne, E. and Nitzke, S. 2002. Preschool children's acceptance of a novel vegetable following exposure to messages in a storybook. *Journal of Nutrition Education and Behavior*, 34(4); 211-214.
- Cai, X., Kaiser, A. P. and Hancock, T. B. 2004. Parent and teacher agreement on child behaviour checklist items in a sample of preschoolers from low-income and predominantly african american families. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 33(2); 303-312.
- Calderalla, P. and Merrell, K. W. 1997. Common dimensions of social skills of children and adolescents: A taxonomy of positive behaviors. *School Psychology Review*, 26(2); 264-268.
- Campbell, S. B. 2006. Maladjustment in preschool children: A developmental psychopathology perspective. In: *Blackwell Handbook of Early Childhood Development*. McCartney, K. and Phillips, D. (eds.). Blackwell Publishing Ltd., 358-377, UK.
- Can-Yaşar, M. 2011. Anne ve öğretmen görüşlerine göre çocukların sosyal uyum ve becerilerinin incelenmesi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(2); 99-112.
- Casey, B. Erkut, S., Ceder, I. and Young, J. M. 2008. Use of a storytelling context to improve girls' and boys' geometry skills in kindergarten. *Journal of Applied Developmental Psychology* 29(1); 29-48.

- Ceylan, Ş. 2009. Vineland sosyal-duygusal erken çocukluk ölçeğinin geçerlik-güvenirlilik çalışması ve okul öncesi eğitim kurumuna devam eden beş yaş çocuklarının sosyal-duygusal davranışlarına yaratıcı drama eğitiminin etkisinin incelenmesi. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 138 s., Ankara.
- Chang, N. 2005. Children's drawings: Science inquiry and beyond. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 6(1); 104-106.
- Charlesworth, R. 2011. *Understanding child development* (8th edition). Wadsworth Cengage Learning Inc., 768 p., United States of America.
- Coie, J. D. 1990. Toward a theory of peer rejection. In: *Peer Rejection in Childhood*. Asher, S. R. and Coie, J. D. (ed.). Cambridge University Press, 365-401, New York.
- Choi, D. H. 2002. Changes of preschool children's social strategy (cognition) and social behaviors after participating in a cognitive-social learning model of social skills training. In: *Issues in Early Childhood Education: Curriculum, Teacher Education, & Dissemination of Information*. Rothenberg, D. (ed.). *Proceedings of the Lilian Katz Symposium*, 5-7 November 2000; (295-300), Champaign, IL.
- Coie, J., Dodge, K. and Kupersmidt, J. 1990. Peer group behavior and social status. In: *Peer Rejection in Childhood*. Asher, S. R. and Coie, J. D. (eds.). Cambridge University Press, 17-59, New York.
- Comrey, A. L. and Lee, H. B. 1992. *A first course in factor analysis* (2th ed.). Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 488 p., New Jersey.
- Cornish, U. and Ross, F. 2004. Social skills training for adolescents with general moderate learning difficulties. *Support for Learning*, 19(4); 197-199.
- Crawford, K. C. 2006. Effects of scripted storybook reading on young children and mothers from low-income environments. Doctorate Thesis. The Florida State University, College of Communication Science and Disorders, 138 p., United States.
- Creasey, G. L., Jarvis, P. A. and Berk, L. E. 1998. Play and social competence. In: *Multiple Perspectives on Play in Early Childhood Education*. Saracho, O. N. and Spodek, B. (eds.). State University of New York Press, 116-143, Albany.
- Crockenberg, S., Jackson, S. and Langrock, A. M. 1996. Effects of parenting and gender on children's social competence. In: *Children's Autonomy, Social Competence, and Interactions with Adults and Other Children*. Killen, M. (ed.). Jossey-Bass, 41-56, San Francisco.

- Crowe, L. K. 2000. Reading behaviors of mothers and their children with language impairment during repeated storybook reading. *Journal of Communication Disorders*, 33(6); 503-524.
- Cömert, D. ve Erdem, E. 2011. Erken çocukluk döneminde aile katılımı etkinlikleri. *Eğiten Kitap*, 168 s., Ankara.
- Cüceloğlu, D. 2000. İnsan ve davranışı (7. basım). Remzi Kitabevi, 591 s., İstanbul.
- Çağdaş, A. 2002. Sosyal gelişim. Çocuk ve Ergende Sosyal ve Ahlâk Gelişimi. Arı, R. (ed.). (1. baskı). Nobel Yayın Dağıtım, 3-91, Ankara.
- Çağlar, D. 1981. Uyumsuz çocuklar ve eğitimi. Genişletilmiş 2. baskı. Ankara Üniversitesi Basımevi, 352 s., Ankara.
- Çakır-İlhan, A., Okvuran, A. ve Adıgüzel, H. Ö. 2004. Drama. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, No: 3945, 110 s., İstanbul.
- Çelebi-Öncü, E. 2011. Okul öncesi eğitimde gelişim odaklı oyunlar ve etkinlikler. *Eğiten Kitap*, 103 s., Ankara.
- Çelik, C. 2005. Oyun materyallerinin okul öncesi eğitim çağındaki çocukların kavram gelişimi üzerindeki etkisinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, 165 s., Konya.
- Çetingöz, D. and Cantürk-Günhan, B. 2012. The effects of creative drama activities on social skills acquisition of children aged six. *Cukurova University Faculty of Education Journal*, 41(2); 54-66.
- Çifci-Tekinarslan, İ., Sazak-Pınar, E. ve Sucuoğlu, B. 2012. Zihin yetersizliği olan öğrencilerin sosyal becerilerinin anneleri ve öğretmenleri tarafından değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(4); 2767-2788.
- Çimen, N. 2009. Okul öncesi eğitim programı'nda altı yaş grubu çocukların sosyal becerilerinin gerçekleşme düzeyi. Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, 115 s., Erzurum.
- Çoban, B. ve Nacar, E. 2006. Okul öncesi eğitimde eğitsel oyunlar: Oyunlar, rontlar, saymacalar şiirler. Şahin, H. M. (ed.). Nobel Yayın Dağıtım, 210 s., Ankara.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. 2012. Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamaları (2. baskı). Pegem Akademi, 414 s., Ankara.
- Çorbacı-Oruç, A., Haktanır, G. ve Dinçer, Ç. 2004. 0-6 yaşındaki türk çocukları ile ilgi olarak yapılmış olan araştırmaların değerlendirilmesi. OMEP Dünya Konsey Toplantısı ve Konferansı, Haktanır, G. ve Güler, T. (ed.), 5-11 Ekim 2003. YA-PA Yayınları, Cilt:1, (91-117); İstanbul.

- Dağlıoğlu, H. E. ve Çamlıbel-Çakmak, Ö. 2009. Okul öncesi çocuklarına yönelik yayınlanan hikâye kitaplarının şiddet ve korku öğeleri açısından incelenmesi. *Türk Kütüphaneciliği* 23(3); 510-534.
- Darwish, D., Esquivel, G. B., Houtz, J. C. and Alfonso, V. C. 2001. Play and social skills in maltreated and non-maltreated preschoolers during peer interactions. *Child Abuse and Neglect*, 25(1); 13-31.
- Dege, Ö. 2008. Resimli hikaye kitaplarıyla verilen dramatik etkinlik uygulamalarının altı yaş çocuklarının bakış açısı kazanımlarına etkisinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 157 s., Ankara.
- DeGeorge, K. L. 1998. Friendship and stories: Using children's literature to teach friendship skills to children with learning disabilities. *Intervention in School and Clinic*, 33(3); 157-162.
- De Haas-Warner, S. J. 1991. Effects of self-monitoring on preschoolers on task behavior: A pilot study. *Topics in Early Childhood Special Education*, 11(2); 59-73.
- Dereli, E. 2008. Çocuklar için sosyal beceri eğitim programının 6 yaş çocukların sosyal problem çözme becerilerine etkisi. Doktora Tezi. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, 142 s., Konya.
- Dereli-İman, E. 2014. Değerler eğitimi programının 5-6 yaş çocukların sosyal gelişimine etkisi: Sosyal beceri, psiko-sosyal gelişim ve sosyal problem çözme becerisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(1); 249-268.
- Deretarla-Gül, E. ve Erden, Ş. 2004. Anasınıfı öğretmenlerinin anadili etkinliklerinin ve kitap köşesinin niteliğini değerlendirmeleri. OMEP Dünya Konsey Toplantısı ve Konferansı, Haktanır, G. ve Güler, T. (ed.), 5-11 Ekim 2003. YA-PA Yayınları, Cilt:3, (135-151); İstanbul.
- Dilidüzgün, S. 2004. Okulöncesi çocuk anlatıları. Çocuk Edebiyatı. Güneş, Z. (ed.). Anadolu Üniversitesi Yayını. No: 1420, Açıköğretim Fakültesi Yayını. No:765, (57-76); Eskişehir.
- Doescher, S. M. and Sugawara, A. I. 1989. Encouraging prosocial behavior in young children. *Childhood Education*, 65(4); 213-216.
- Dowd, T. and Tierney, J. 2005. Teaching social skills to youth: A step-by-step guide to 182 basis to complex skills plus helpful teaching techniques (2nd edition). Boys Town Press, 314 p., Boys Town, NE.
- Dowling, M. 2005. Young children's personal, social and emotional development (2nd edition). SAGE Publications Company, 202 p., London.

- Dowrick, P. W. 1986. Social survival for children: A trainer's resource. Brunner/Mazel Publishers, 275 p., New York.
- Dökmen, Ü. 1995. Sosyometri ve psikodrama. Sistem Yayıncılık, 244 s., İstanbul.
- Durmuşoğlu-Saltalı, N. 2009. Erken çocukluk döneminde gelişim. Erken Çocukluk Döneminde Özel Eğitim. Yıldırım Doğru, S. ve Durmuşoğlu Saltalı, N. (Yay. Haz.). Maya Akademi, 3-30, Ankara.
- Durmuşoğlu-Saltalı, N. ve Deniz, M. E. 2010. Duygu eğitimi programının okul öncesi eğitime devam eden altı yaş çocuklarının duygusal becerilerine etkisi. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 10(4); 2105-2140.
- Durualp, E. 2009. Anasınıfına devam eden altı yaş çocuklarının sosyal uyum ve becerilerine oyun temelli sosyal beceri eğitiminin etkisinin incelenmesi. Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, 201 s., Ankara.
- 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.
- Dülger, D. 2002. 12-14 yaş arası uyumsuz öğrencilerin resim etkinlikleri yolu ile duygularını ifade etmeleri ve analizi. Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, 232 s., Konya.
- Dyer, J. R., Shatz, M. and Wellman, H. M. 2000. Young children's storybooks as a source of mental state information. Cognitive Development, 15(1); 17-37.
- Eades, F. J. M. 2006. Classroom tales: Using storytelling to build emotional, social and academic skills across the primary curriculum (1st edition). Jessica Kingsley Publishers, 158 p., London.
- Ekinci-Vural, D. 2006. Okul öncesi eğitim programındaki duyuşsal ve sosyal becerilere yönelik hedeflere uygun olarak hazırlanan aile katılımlı sosyal beceri eğitimi programının çocuklarda sosyal becerilerin gelişimine etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 152 s., İzmir.
- Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P, Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M., Kessler, R., Schwar-Stone, M. E. and Shriver, T. P. 1997. Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators. Association for Supervision and Curriculum Development, 164 p., United States of America.
- Eliaşon, C. and Jenkins, L. 2003. A practical guide to early childhood curriculum (7th. edition). Merrill Prentice Hall, 555 p., New Jersey.
- Elibol-Gültekin, S. 2008. 5 yaş çocuklarının sosyal becerilerinin bazı değişkenler açısından değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 99 s., Ankara.

- Elliott, S. N. and Busse, R. T. 1991. Social skills assessment and intervention with children and adolescents: Guidelines for assessment and training procedures. *School Psychology International*, 12(1-2); 63-83.
- Elliott, S. N. and Gresham, F. M. 1993. Social skills interventions for children. *Behavior Modification*, 17(3); 287-313.
- Elliott, S. N., Gresham, F. M., Frank, J. L. and Beddow, P. A. 2008. Intervention validity of social behavior rating scales: Features of assessments that link results to treatment plans. *Assessment for Effective Intervention*, 34(1); 15-24.
- Elliot, S. N., Sheridan, S. M. and Gresham, F. M. 1989. Assessing and treating social skills deficits: A case study for the scientist-practitioner. *Journal of School Psychology*, 27, 197-222.
- Ellyatt, W. 2002. Learning more about the power of narrative and storytelling. *Paths of Learning* 14, 48-50.
- Engle, J. M., McElwain, N. L. and Lasky, N. 2011. Presence and quality of kindergarten children's friendships: Concurrent and longitudinal associations with child adjustment in the early school years. *Infant and Child Development*, 20(4); 365-386.
- Erözkan, A. 2007. Davranışçı yaklaşımda öğrenme. *Eğitim Psikolojisi*. Deniz, M. E. (ed.), (1. baskı). Maya Akademi, 259-296, Ankara.
- Erşan, Ş. 2011. Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin ilgi köşelerinde serbest oyun etkinlikleri ile ilgili görüş ve uygulamalarının incelenmesi. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 199 s., Ankara.
- Essa, E. L. 2014. Introduction to early childhood education (7th edition). Wadsworth Cengage Learning, 272 p., USA.
- Esteban, M., Sidera, F., Serrano, J., Amado, A. and Rostan, C. 2010. Improving social understanding of preschool children: Evaluation of a training program. *Electronic Journal of Research Educational Psychology*, 8(2); 841-860.
- Eti, İ. 2010. Drama etkinliklerinin okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 5-6 yaş grubu çocukların sosyal becerileri üzerine etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, 135 s., Adana.
- Fabes, R. A., Gaertner, B. M. and Popp, T. K. 2006. Getting along with others: Social competence in early childhood. In: *Handbooks of Developmental Psychology: The Blackwell Handbook of Early Childhood Development*. McCartney, K. and Phillips, D. (eds.). Blackwell Publishing, 297-316, Malden.

- Fırat, H., Güleç, H. ve Şahin, Ç. 2013. Okul öncesi dönem çocuklarına yönelik hazırlanan masal ve öykü kitaplarının korku ve şiddet öğeleri açısından incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(5); 217-241.
- Filcheck, H. A., Mcneil, C. B., Greco, L. A. and Bernard, R. S. 2004. Using a whole-class token economy and coaching of teacher skills in a preschool classroom to manage disruptive behavior. *Psychology in the Schools*, 41(3); 351-361.
- Flora, J. and Segrin, C. 1999. Social skills are associated with satisfaction in close relationships. *Psychological Reports*, 84(3); 803-804.
- Fletcher, K. L. ve Reese, E. 2005. Picture book reading with young children: A conceptual framework. *Developmental Review*, 25(1); 64-103.
- Freeman, G. D., Sullivan, K. and Fulton, C. R. 2003. Effects of creative drama on self-concept, social skills and problem behavior. *The Journal of Educational Research*, 96(3); 131-138.
- Fridin, M. 2014. Storytelling by a kindergarten social assistive robot: A tool for constructive learning in preschool education. *Computers and Education*, 70; 53-64.
- Fromberg, D. P. 1999. A review of research on play. In: *The early childhood curriculum: Current findings in theory and practice*. Seefeldt, C. (ed.), (3rd edition). Teachers College Press, 27-53, New York.
- Frost, J. L., Wortham, S. C. and Reifel, S. 2005. *Play and child development* (2nd edition). Pearson Merrill Prentice Hall, 459 p., Columbus, Ohio.
- Gagnon, S. G. and Nagle, R. J. 2004. Relationships between peer interactive play and social competence in at-risk preschool children. *Psychology in the Schools*, 41(2); 173-189.
- Gagnon, S. G., Nagle, R. J. and Nickerson, A. B. 2007. Parent and teacher rating of peer interactive play and social-emotional development of preschool children at risk. *Journal of Early Intervention*, 29(3); 228-242.
- Gazezoglu, Ö. 2007. Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 6 yaş çocuklarına öz bakım becerilerinin kazandırılmasında oyun yoluyla öğretimin etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 156 s., İzmir.
- Gönen, M., Aydos, E. H. and Ertürk, H. G. 2012. Social skills in pictured story books. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 46; 5280-5284.
- Görker, I. 2001. Çocuklarda oyun tedavi grubu: Bir grup çocuk ile yapılan oyun tedavi grubunun değerlendirilmesi. *Yeni Symposium* 39(1); 39-44.

- Gözalın, E. 2013. Oyun temelli dikkat eğitim programının 5-6 yaş çocuklarının dikkat ve dil becerilerine etkisinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, 110 s., Konya.
- Grbac, S. 2008. How to implement a 'peer support' program in a p-6 school. Web Sitesi: http://www.theibsc.org/uploaded/IBSC/Conference_and_workshops/Toronto_Workshops/Grbac_Handout.pdf. Erişim Tarihi: 12.04.2012.
- Green, S. B., Salkind, N. J. and Akey, T. M. 1999. Using SPSS for windows: Analyzing and understanding data (2nd edition). Printice Hall, 430 p., New Jersey.
- Gresham, F. M. 1981. Social skills training with handicapped children: A review. Review of Educational Research, 51(1); 139-176.
- Gresham, F. M. 1986. Conceptual and definitional issues in the assessment of children's social skills: Implications for classification and training. Journal of Clinical Child Psychology, 15(1); 3-15.
- Gresham, F. M. 1988. Best practices social skills training. In: Best Practices in School Psychology. Thomas, A. and Grimes, J. (eds.). National Association of School Psychologist, 31-41, Washington.
- Gresham, F. M. 2001. Social skills instruction for exceptional children. Theory into Practise, 11(2); 129-133.
- Gresham, F. M. ve Elliott, S. N. 1987. The relationship between adaptive behavior and social skills: Issues in definition and assesment. The Journal of Special Education, 21(1); 167-181.
- Gresham, F. M. and Elliott, S. N. 1990. Social skills rating system. American Guidance Service, 194 p., Circle Pines, MN.
- Gresham, F. M., Elliot, S. N., Cook, C. R., Vance, M. J. and Kettler, R. 2010. Cross-informant agreement for ratings for social skill and problem behavior ratings: An investigation of the social skill improvement system rating scales. Psychological Assessment, 22; 157-166.
- Guglielmo, H. M. and Tryon, G. S. 2001. Social skill training in an integrated preschool program. School Psychology Quarterly, 16(2); 158-175.
- Gül, M. 2006. Anasınıfına devam eden alt-sosyo-ekonomik düzeydeki 61-72 ay arası çocuklara sembolik oyun eğitiminin genel gelişim durumlarına etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 125 s., Ankara.
- Gülay, H. 2004. Korunmaya muhtaç ve ailesinin yanında yaşayan 6 yaş çocuklarının sosyal becerilerinin karşılaştırılması. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, 327 s., Ankara.

- Gülay, H. ve Akman, B. 2009. Okul öncesi dönemde sosyal beceriler. Pegem Akademi, 181 s., Ankara.
- Gülay-Ogelman, H. 2012. Okul öncesi dönemde sosyal gelişim. Erken Çocukluk Döneminde Gelişim. Kargı, E. (ed.), (1. baskı). Pegem Akademi Yayıncılık, 47-88, Ankara.
- Gülay-Ogelman H., Seçer, Z. Alabay, E. ve Uçar, F. 2012. Okul öncesi 5-6 yaş grubu çocukların bilişsel gelişimleri ile sosyal becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 1(15); 391-402.
- Gülay-Ogelman, H., Önder, A., Seçer, Z. ve Erten, H. 2013. Anne tutumlarının 5-6 yaş çocuklarının sosyal becerilerini ve okula uyumlarını yordayıcı etkisi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 29, 143-152.
- Günindi, N. 2008. Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden altı yaş çocuklarının sosyal uyum becerileri ile anne-babalarının empatik becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 134 s., Ankara.
- Günindi, Y. 2011. Bağımsız anaokullarına ve anasınıflarına devam eden çocukların sosyal becerilerinin değerlendirilmesi. Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 12(1); 133-144.
- Hadley, P. A. and Schuele, C. M. 1995. Come buddy, help, help me!: Verbal interactions with peers in a preschool language intervention classroom. In: Building a Language-Focused Curriculum for the Preschool Classroom: A foundation for lifelong communication. Rice, M. and Wilcox, K. (eds.). Vol:1, Brookes, 105-126, Baltimore.
- Han, S. S., Catron, T., Weiss, B. and Marciel, K. K. 2005. A teacher-consultation approach to social skills training for pre-kindergarten children: Treatment model and short-term outcome effects. Journal of Abnormal Child Psychology, 33(6); 681-693.
- Hansa-Bilek, M. 2011. Okul öncesi dönem çocuklarının ev ile okul ortamındaki sosyal becerilerinin karşılaştırılması. Yüksek Lisans Tezi. Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, 109 s., Edirne.
- Hargrave, A. C. and Sénéchal, M. 2000. A book reading intervention with preschool children who have limited vocabularies: The benefits of regular reading and dialogic reading. Early Childhood Research Quarterly, 15(1); 75-90.
- Harris, V. J. 1991. Interweaving language and mathematics literacy through a story. Teaching Children Mathematics, 5(9); 520-524.

- Hawkins J. D., Catalano R. F., Morrison D. M., O'Donnell J., Abbott R. D. and Day L. E. 1992. The seattle social development project: Effects of the first four years on protective factors and problem behaviors. In: Preventing Antisocial Behavior: Interventions from Birth through Adolescence. McCord, J. and Tremblay, R. E. (eds.). Guilford Press, 139-161, New York.
- Hawkins, J. D., Kosterman, R., Catalano, R. F., Hill, K. G. and Abbott, R. D. 2008. Effects of social development intervention in childhood fifteen years later. Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine, 162(12); 1133-1141.
- Heath, S. B. 1983. Ways with words: Language, life and work in communities and classrooms. Cambridge University Press, 421 p., Cambridge.
- Hobart, C. and Frankel, J. 2004. A practical guide to child observation and assessment (3rd edition). Nelson Thomes Ltd., 192 p., United Kingdom.
- Hoe, S. L. 2008. Issues and procedures in adopting structural equation modeling technique. Journal of Application Quantity Method, 3(1); 76-83.
- Hong, Y. 2004. Culturel meaning of group discussions on problematic moral situations in Korean kindergarten classrooms. Journal of Research in Childhood Education, 18(3); 179-192.
- Hops, H. 1983. Children's social competence and skill: Current research practices and future directions. Behavior Therapy, 14, 3-18.
- Hupp, S. D. A., LeBlanc, M., Jewell, J. D. and Warnes, E. 2009. History and overview. In: Practitioners Guide to Social Behavior and Skills in Children. Matson, J. L. (ed.). Springer Publishing, 1-21, New York.
- Hyatt, K. J. and Filler, J. W. 2007. A comparison of the effects of two social skill training approaches on teacher and child behavior. Journal of Research in Childhood Education, 22(1); 85-96.
- Isbell, R. Sobol, J., Lindauer, L. and Lowrance, A. 2004. The effects of storytelling and story reading on the oral language complexity and story comprehension of young children. Early Childhood Education Journal, 32(3); 157-163.
- Jackman, H. L. 2011. Early education curriculum: A child's connection to the world (5th edition). Wadsworth Cengage Learning, 416 p., USA.
- Johnson, D. W. and Johnson, R. T. 1999. Making cooperative learning work. Theory into Practice, 38(2); 67-73.
- Johnson, C., Ironsmith, M., Snow, C. W. and Poteat, G. M. 2000. Peer acceptance and social adjustment in preschool and kindergarten. Early Childhood Education Journal, 27(4), 207-212.

- Jones, W. H., Hobbs, S. A. and Hockenbury, D. 1982. Loneliness and social skill deficits. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42(4); 682-689.
- Justice, L. M. ve Kaderavek, J. 2002. Using shared storybook reading to promote emergent literacy. *Teaching Exceptional Children*, 34(4); 8-13.
- Justice, L. M., Pullen, P. C., and Pence, K. 2008. Influence of verbal and nonverbal references to print on preschoolers' visual attention to print during storybook reading. *Developmental Psychology*, 44(3); 855-866.
- Kalaycı, Ş. 2014. Faktör analizi. SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri. Kalaycı, Ş. (ed.). (6. baskı). Asil Yayın Dağıtım, 321-345, Ankara.
- Kamaraj, I. 2004. Sosyal becerileri derecelendirme ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlanması ve beş yaş çocuklarının atılganlık sosyal becerisini kazanmalarında eğitici drama programının etkisi. Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 350 s., İstanbul.
- Kandır, A. 2003. Gelişimde 3-6 yaş çocuğum büyüyor. Morpa Kültür Yayınları, 147 s., İstanbul.
- Kandır, A. ve Orçan, M. 2011. Beş-altı yaş çocuklarının erken öğrenme becerileri ile sosyal uyum ve becerilerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *İlköğretim Online*, 10(1); 40-50.
- Kantarcıoğlu, S. 1984. Anaokulunda eğitim. Milli Eğitim Basımevi, 272 s., İstanbul.
- Kapıkıran, N., İvrendi, A. B. ve Adak, A. 2006. Okul öncesi çocuklarında sosyal beceri: Durum saptaması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1); 20-28.
- Karaoğlu, M. 2011. Başarıya ilk adım erken müdahale programının 5-6 yaş grubu çocuklarının problem davranışlarına, sosyal becerilerine ve akademik etkinliklerle ilgilenme sürelerine olan etkisi. Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 148 s., İstanbul.
- Karweit, N. 1989. The effects of a story-reading program on the vocabulary and story comprehension skills of disadvantaged prekindergarten and kindergarten students. *Early Education and Development*, 1(2); 105-114.
- Kavale, K. A., Forness, S. R. and Bender, M. 1988. Handbook of learning disabilities: Methods and interventions. Little Brown and Company, 301 p., Boston.
- Kayış, A. 2014. Güvenilirlik analizi (reliability analysis). SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri. Kalaycı, Ş. (ed.). (6. baskı). Asil Yayın Dağıtım Ltd. Şti., 403-419, Ankara.

- Keenan, T. and Evans, S. 2009. An introduction to child development (2nd edition). SAGE Publications Ltd., 424 p., London.
- Kelly, J. A. 1982. Social skills training: A practical guide for interventions. Springer Publishing Company Inc., 256 p., New York.
- Kline, R. B. 2005. Principles and practice of structural equation modeling (2nd edition). The Guilford Press, 384 p., New York.
- Kline, P. 2014. An easy guide to factor analysis. Routledge, 208 p., USA.
- Knight, B. A. and Hughes, D. 1995. Developing social competence in the preschool years. Australian Journal of Early Childhood, 20(2); 13-19.
- Koçyiğit, S. ve Kayılı, G. 2008. Montessori eğitimi alan ve almayan anaokulu öğrencilerinin sosyal becerilerinin karşılaştırılması. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 20, 511-516.
- Korat, O. 2010. Reading electronic books as a support for vocabulary, story comprehension and word reading in kindergarten and first grade. Computers & Education, 55; 24-31.
- Kostelnik, M. J., Soderman, A. K., Whiren, A. P., Rupiper, M. L. and Gregory, K. M. 2014. Guiding children's social development and learning: Theory and skills (8th edition). Cengage Learning, 576 p., USA.
- Köksal, O., Dilci, T. ve Koç, M. 2013. Çocuklarda görülen sosyal problemlerin akademik başarıya etkisi üzerine öğretmen görüşlerinin incelenmesi. International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic. 8(8); 873-883.
- Kurt, F. 2007. Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden beş-altı yaş çocuklarının sosyal uyum ve becerilerine proje yaklaşımli eğitim programlarının etkisinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 126 s., Ankara.
- Kutlu, M. ve Kaya, A. 2005. Kişisel rehberlik ve psikolojik danışma. Psikolojik Danışma ve Rehberlik. Kaya, A. (ed.). (2. baskı). Anı Yayıncılık, 203-320, Ankara.
- Ladd, G. W. 1999. Peer relationships and social competence during early and middle childhood. Annual Review of Psychology, 50, 333–359.
- Lamme, L. L. and McKinley, L. 1992. Creating a caring classroom with children's literature. Young Children, 48(1); 65-71.
- Lau, W. C. M. 2008. Using singing games in music lessons to enhance young children's social skills. Asia-Pacific Journal for Arts Education, 6(2); 1-30.

- Lawhon, T. and Lawhon, D. C. 2000. Promoting social skills in young children. *Early Childhood Education Journal*, 28(2); 105-110.
- Leary, M. R. and Kowalski, R. M. 1995. *Social anxiety*. The Guilford Press, 245 p., New York.
- Liberman, R. P., DeRisi, W. J. and Mueser, K. T. 1989. *Psychology practitioner guidebooks: Social skills training for psychiatric patients*. Pergamon Press, 250 p., New York.
- Lindon, J. 2011. *Supporting children's social development: Positive relationships in the early years*. Mark Allen Group, 48 p., Luton, GBR.
- Lobo, Y. B. and Winsler, A. 2006. The effects of a creative dance and movement program on the social competence of head start preschoolers. *Social Development*, 15(3); 501-517.
- Malchiodi, C. A. 2005. *Çocukların resimlerini anlamak* Yurtbay, T. (çev.). Epsilon Yayınları, 328 s., İstanbul.
- Martinez, M. G. and Teale, W. H. 1993. Teacher storybook reading style: A comparison of six teachers. *Research in the Teaching of English*. 27(2); 175-199.
- Mavi-Dervişoğlu, C. 2007. *Okul öncesi kurumlarına devam eden 6 yaş çocuklarının, sosyal becerilerini ve problem davranışlarını etkileyen faktörlerin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, 145 s., Ankara.
- McArthur, J. R. 2002. The why, what, and how of teaching children social skills. *The Social Studies*, 93(4); 183-185.
- McClelland, D. E. and Katz, L. G. 2001. Assessing young children's social competence. Web Sitesi: <http://ceep.crc.uiuc.edu/eecearchive/digests/2001/mcclel01.pdf>. Erişim tarihi: 26.02.2014.
- McClelland, M. M. and Scalzo, C. 2006. Social skills deficits. In: *Clinician's Handbook of Child Behavioral Assessment*. Hersen, M. (ed.), Elsevier Academic Press, 313-335, San Diego, CA.
- McGlynn, M. M. and Rutherford, R. B. 2001. Teaching social skills to enrich the lives of children and youth with emotional and behavioral difficulties. *Focal Point*, 15(2); 13-15.
- McFall, R. M. 1982. A review and reformulation of the concept of social skills. *Behavioral Assessment*. 4, 1-33.

- McGlynn, M. M. and Rutherford, R. B. 2001. Teaching social skills to enrich the lives of children and youth with emotional and behavioral difficulties. *Focal Point*, 15(2); 13-15.
- Merrell, K. W. 1995. Relationships among early childhood behavior rating scales: Convergent and discriminant construct validity of the preschool and kindergarten behavior scales. *Early Education and Development*, 6(3); 253-264.
- Merrell, K. W. 1996. Social-emotional assessment in early childhood. The preschool and kindergarten behavior scales. *Journal of Early Intervention*, 20(2); 132-145.
- Merrell, K. W. 2001. Assessment of children's social skills: Recent developments, best practices and new directions. *Exceptionality*, 9(1&2); 3-18.
- Meydan, C. H. ve Şeşen, H. 2011. Yapısal eşitlik modellemesi: AMOS uygulamaları. Detay Yayıncılık, 138 p., Ankara.
- Michelson, L., Sugai, D. P., Wood, R. P. and Kazdin, A. E. 1983. Social skills assessment and training with children: An empirically based handbook. Plenum Press, 268 p., New York.
- Miller, M. A., Fenty, N., Scott, T. M. and Park, K. L. 2011. An examination of social skills instruction in the context of small-group reading. *Remedial and Special Education*, 32(5); 371-381.
- Mistrett, S. and Bickart, T. 2009. Child's play: The best way to learn. *The Middle East Educator*, 12(5); 18-22.
- Mize, J. ve Ladd, G. W. 1990. A cognitive-social learning approach to social skill training with low-status preschool children. *Developmental Psychology*, 26(3); 388-397.
- Moody, A. K. 2007. Engagement and communication during shared storybook reading: A comparison of electronic and traditional books for preschoolers who are at-risk. Doctorate Thesis. University of Virginia, The Faculty of the Curry School of Education, 182 p., United States.
- More, C. 2008. Digital stories targeting social skills for children with disabilities: Multidimensional learning. *Intervention in School and Clinic*, 43(3); 168-177.
- Morrison, V. and Włodarczyk, L. 2009. Revisiting read aloud: Instructional strategies that encourage students' engagement with texts. *The Reading Teacher*, 63(2); 110-118.
- Morrow, L. M., O'Connor, E. M. and Smith, J. K. 1990. Effects of a story reading program on the literacy development of at-risk kindergarten children. *Journal of Reading Behavior* 22(3); 255-275.

- Nangle, D. W., Erdley, C. A., Carpenter, E. M. and Newman, J. E. 2002. Social skills training as a treatment for aggressive children and adolescents: A developmental-clinical integration. *Aggression and Violent Behavior*, 7(2); 169-199.
- Neslitürk, S. 2013. Anne değerler eğitimi programının 5-6 yaş çocuklarının sosyal beceri düzeyine etkisi. Doktora Tezi. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, 176 s., Konya.
- Newman, B. M. ve Newman, P. R. 2012. *Development through life a psychosocial approach* (11th edition), Wadsworth Cengage Learning, 623 p., Belmont, CA.
- Nicholson, B., Anderson, M., Fox, R. and Brenner, V. 2002. One family at a time: A prevention program for at-risk parents. *Journal of Counseling and Development*. 80(3); 362-371.
- Odom, S. L. 2000. Preschool inclusion: What we know and where we go from here. *Topics in Early Childhood Special Education*, 20(1); 20-27.
- Oğuzkan, Ş. ve Oral, G. 1992. Okul öncesi eğitimi. Milli Eğitim Bakanlığı Devlet Kitapları, 212 s., İstanbul.
- Oktay, A. 2000. Yaşamın sihirli yılları: Okul öncesi dönem (2. baskı). Epsilon Yayıncılık, 293 s., İstanbul.
- Okur, M. 2008. Çocuklar için felsefe eğitim programının altı yaş grubu çocuklarının, atılganlık, işbirliği ve kendini kontrol sosyal becerileri üzerindeki etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 167 s., İstanbul.
- Opel, A., Ameer, S. S. and Aboud, F. E. 2009. The effect of preschool dialogic reading on vocabulary among rural Bangladeshi children. *International Journal of Educational Research*, 48(1); 12-20.
- Orçan, M. 2011. Sosyal gelişim. *Erken Çocukluk Döneminde Gelişim*. Deniz, M. E. (ed.). Ertem Basım Ltd. Şti., 127-183, Ankara.
- Özbey, S. 2009. Anaokulu ve anasınıfı davranış ölçeği'nin (PKBS-2) geçerlik güvenirlik çalışması ve destekleyici eğitim programının etkisinin incelenmesi. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 345 s., Ankara.
- Özdemir, A. D. 2012. Bazı değişkenler açısından okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal becerilerinin ve ailelerinin ebeveynliğe yönelik tutumları. Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, 157 s., Konya.
- Özdemir-Topaloğlu, A. 2013. Etkinlik temelli sosyal beceri eğitiminin çocukların akran ilişkilerine etkisi. Doktora Tezi. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, 99 s., Konya.

- Özdenk, Ç. 2007. 6 yaş grubu öğrencilerinin psikomotor gelişimlerinin sağlanmasında oyunun yeri ve önemi. Yüksek Lisans Tezi. Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, 147 s., Elazığ.
- Özdil, G. 2008. Kişilerarası problem çözme becerileri eğitimi programının okul öncesi kurumlara devam eden çocukların kişilerarası problem çözme becerilerine etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, 262 s., Aydın.
- Özdoğan, B. 2009. Çocuk ve oyun: Çocuğa oyunla yardım (5. basım). Anı Yayıncılık, 278 s., Ankara.
- Öziskender, G. 2011. Orff yaklaşımı ile yapılan okulöncesi müzik eğitiminin öğrencilerin sosyal becerilerinin gelişimine etkileri. Yüksek Lisans Tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 127 s., Samsun.
- Öztürk, A. 2001. Okul öncesi eğitimde oyun (1. basım). Esin yayınevi, 111 s., İstanbul.
- Öztürk, A. 2010. Çocuk edebiyatı ve okul öncesi eğitimde türkçe dil etkinlikleri. Eğiten Kitap, 74 s., Ankara.
- Pahl, K. M. and Barrett, P. M. 2007. The development of social-emotional competence in preschool-aged children: An introduction of the Fun FRIENDS program. Australian Journal of Guidance and Counselling, 17(1); 81-90.
- Pahl, K. M. and Barrett, P. M. 2010. Preventing anxiety and promoting social and emotional strength in preschool children: A universal evaluation of the Fun FRIENDS program. Advances in School Mental Health Promotion, 3(3); 14-25.
- Palut, B. 2005. Sosyal gelişim ve arkadaşlık ilişkileri. Erken Çocuklukta Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar 2. Sevinç, M. (Yay. Haz.). Morpa Kültür Yayınları, 311-318, İstanbul.
- Parker, G. and Asher, S. R. 1987. Peer relations and later personal adjustment: Are low-accepted children at risk?. Psychological Bulletin, 102(3); 357-389.
- Parker, J. G., Rubin, K. H., Price, J. M. and DeRosier, M. E. 1995. Peer relationships, child development, and adjustment: A developmental psychopathology perspective. In: Developmental Psychopathology: Theory and Methods. Cicchetti, D. and Cohen, D. J. (eds.), Vol:1, John Wiley and Sons, 96-161, New York.
- Patten, P. 1992. Developing social skills. In: Day Care Center Connections. Todd, C. M. (ed.). University of Illinois Cooperative Extension Service, 1(4); 1-2, Urbana-Champaign, IL.

- Patterson, M. M. and Bigler, R. S. 2006. Preschool children's attention to environmental messages about groups: Social categorization and the origins of intergroup bias. *Child Development*, 77(4); 847-860.
- Pekdoğan, S. 2011. Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden beş-altı yaş çocuklardaki sosyal becerilerin bazı özellikler açısından incelenmesi (Elazığ ili örneği). Yüksek Lisans Tezi. İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 101 s., Malatya.
- Pellegrini A. D. and Glickman, C. D. 1990. Measuring kindergartners' social competence. *Young Children*. 45(4); 40-44.
- Pırtık, Ş. 2013. Boşanmış ve tam aileden gelen okul öncesi çocukların sosyal beceri ve akran tepkilerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, 136 s., Konya.
- Pickens, J. 2009. Socio-emotional programme promotes positive behaviour in preschoolers. *Child Care in Practice*, 15(4); 261-278.
- Rambli, D. R. A., Matcha, W. and Sulaiman, S. 2013. Fun learning with AR alphabet book for preschool children. *Procedia Computer Science*, 25; 211-219.
- Reilly, V. and Ward, S. M. 1997. Very young learners. Oxford University Press, 208 p., Oxford.
- Reynolds, E., Stagnitti, K. and Kidd, E. 2011. Play, language and social skills of children attending a play-based curriculum school and a traditionally structured classroom curriculum school in low socioeconomic areas. *Australian Journal of Early Childhood*, 36(4); 120-130.
- Rivera, M. 2009. The powerful effect of play in a child's education. *Education Digest*, 75(2); 50-52.
- Sacks, S. Z. 2006. Theoretical perspectives on the early years of social development. In: *Teaching Social Skills to Students with Visual Impairments: From Theory to Practice*. Sacks, S. Z. and Wolffe, K. E. (eds.). American Foundation for the Blind, 51-80, New York.
- San-Bayhan, P. ve Artan, İ. 2007. Çocuk gelişimi ve eğitimi. Morpa Kültür Yayınları, 291 s., İstanbul.
- Sarı, E. 2007. Anasınıfına devam eden 5-6 yaş grubu çocukların, annelerinin çocuk yetiştirme tutumlarının, çocuğun sosyal uyum ve becerilerine etkisinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 235 s., Ankara.

- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H. and Müller, H. 2003. Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8(2); 23-74.
- Seçer, Z., Çeliköz, N., Koçyiğit, S., Seçer, 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(1); 91-98.
- Seçer, Z. Gülay, H., Önder, A. ve Kara, C. 2013. The social skills and problem behaviors comparison of 6-year children who go to state and private preschool education institution. *International Online Journal of Primary Education*, 2(1); 1-13.
- Segrin, C. 2000. Social skills deficits associated with depression. *Clinical Psychology Review*, 20(3); 379-403.
- Segrin, C. and Giverts, M. 2003. Methods of social skills training and development. In: *Handbook of Communication and Social Interaction Skills*. Greene, J. O. and Burleson, B. R. (eds.), Lawrence Erlbaum Associates Inc., 135-176, New Jersey.
- Seven, S. 2006. 6 yaş çocuklarının sosyal beceri düzeyleri ile bağlanma durumları arasındaki ilişkilerin incelenmesi. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 147 s., Ankara.
- Sever, S. 2002. Çocuk kitaplarına yansıtılan şiddet: Milli Eğitim Temel Yasası ve Çocuk Haklarına Dair Sözleşme bağlamında bir değerlendirme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi*, 35(1-2); 25-37.
- Sever, S. 2003. *Çocuk ve Edebiyat* (1. baskı). Kök Yayıncılık, 208 s., Ankara.
- Sevinç, M. 2009. Erken çocukluk gelişimi ve eğitiminde oyun. *Morpa Kültür Yayınları*, 263 s., İstanbul.
- Sevinç, M. ve Evirgen, Ş. 2004. Küçükçekmece okulöncesi eğitim merkezinde verilen okul destekli anne eğitim programının anneler üzerindeki etkileri. *OMEP Dünya Konsey Toplantısı ve Konferansı*, Haktanır, G. ve Güler, T. (ed.), 5-11 Ekim 2003. YA-PA Yayınları, Cilt:2, (99-119); İstanbul.
- Sheridan, M. D. 1999. *Play in early childhood: From birth to six years* (2nd edition). Routledge, 64 p., London.
- Sharma, S. 1995. *Applied multivariate techniques*, John Wiles & Sons, Inc., 512 p., New York.
- Sharman, C., Cross, W. and Vennis, D. 1995. *Observing children: A practical guide*. Cassell Publication, 114 p., London.

- Slavin, R. E. 1990. Cooperative learning: Theory, research and practice. Prentice Hall, 173 p., New Jersey.
- Smith, A. B. and Ballard, K. 1998. Understanding children's development (4th edition). Bridget Williams Books Ltd., 358 p., Wellington, New Zealand.
- Smith, E. E., Nolen-Hoeksema, S., Fredrickson, B., Loftus, G. R. 2012. Atkinson ve Hilgard psikolojiye giriş (14th edition). Alagon Y. (Çev.) Arkadaş Yayınevi, 800 s., Ankara.
- Sola, C. ve Gümüş, T. 2012. Sosyal becerilerin değerlendirilmesi. Sosyal Yeterlilikleri Geliştirilmesi. Vuran, S. (ed.). Vize Yayıncılık, 63-90, Ankara.
- Speaker, K. M. 2000. The art of storytelling: A collegiate connection to professional development schools. Education, 121(1); 184-187.
- Spence, S. H. 2003. Social skills training with children and young people: Theory, evidence and practice. Child and Adolescent Mental Health, 8(2); 84-96.
- Spodek, B. and Saracho, O. N. 1998. The challenge of educational play. In: Play as a Medium for Learning and Development. Bergen, D. (ed.). Association for Childhood Education International, 11-28, Olney, MD.
- Stanley, M. 2009. Çocuk ve beceri. Ekinoks Yayıncılık, 200 s., İstanbul.
- Stanton-Chapman, T. L., Kaiser, A. P., and Wolery, M. 2006. Building social communication skills in Head Start children using storybooks: The effect of prompting on social interaction. Journal of Early Intervention, 28(3); 197-212.
- Stapleton, C. D. 1997. Basic concepts and procedures of confirmatory factory analysis. <http://ericae.net/ft/tamu/Cfa.htm>. Erişim Tarihi: 08.11.2013.
- Stephen, T. M. 1992. Social skills in the classroom (2nd edition). Psychological Assessment Resources Inc., 427 p., Odessa, Florida.
- Strain, P. S., Odom, S. L. and McConnell, S. 1984. Promoting social reciprocity of exceptional children: Identification, target behavior selection and intervention. Remedial and Special Education, 5(1); 21-28.
- Sulzby, E. 1985. Children's emergent reading of favorite storybooks: A developmental study. Reading Research Quarterly, 20(4); 458-481.
- Sümer, N. 2000. Yapısal eşitlik modelleri: Temel kavramlar ve örnek uygulamalar. Türk Psikoloji Yazıları, 3(6); 49-74.
- Şahin, H. 2005. Kişisel rehberlik ve psikolojik danışma. Psikolojik Danışma ve Rehberlik. Kaya, A. (ed.), (2. baskı), Anı Yayıncılık, 169-203, Ankara.

- Şahin, S. 2007. 4 yaş çocuklarının kavram edinimlerinde oyuncak odaklı ev eğitim programının etkileri. Yüksek Lisans Tezi. İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, 136 s., Malatya.
- Şahin, S. ve Baç-Karaaslan, T. 2006. Üç-altı yaş grubu çocukların sosyal beceri düzeylerinin incelenmesi. Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Dergisi, 3(1-2); 74-80.
- Şener Demir, T. 2004. Okulöncesi eğitim kurumlarında oyun politikası. Türkiye’de çocuk oyunları: Araştırmalar. Onur, B. ve Güney, N. (Yay. Haz.). Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları No:12, (68-77); Ankara.
- Şirin, S. 2011. Anaokuluna devam eden beş yaş grubu çocuklara sayı ve işlem kavramlarını kazandırmada oyun yönteminin etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 151 s., Bursa.
- Tabachnick, B. G. and Fidell, L. S. 2012. Using multivariate statistics (6th edition). Pearson Education Inc., 1024 p., Bacon.
- Tahmores, A. H. 2011. Role of play in social skills and intelligence of children. Procedia - Social and Behavioral Sciences, 30, 2272-2279.
- Tavşancıl, E. 2005. Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi (2. baskı). Nobel Yayın Dağıtım, 224 s., Ankara.
- Tezbaşaran, A. A. 2008. Likert tipi ölçek hazırlama kılavuzu (e-kitap). (Üçüncü sürüm), 65 s., Mersin.
- Trepanier, M. L. and Romatowski, J. A. 1982. Classroom use of selected children’s books: Prosocial development in young children. The Journal of Humanistic Education and Development, 21(1); 36-42.
- Trower, P., Bryant, B. and Argyle, M. 1978. Social skills and mental health. University of Pittsburgh Press, 306 p., Pittsburgh.
- Tuğrul, B. 2012. Oyun temelli öğrenme. Okul Öncesinde Özel Öğretim Yöntemleri. Zembat, R. (ed.). (2. Baskı). Anı Yayıncılık, 187-220, Ankara.
- Tunçeli, H. İ. 2012. Anaokullarına devam eden 6 yaş çocuklarının sosyal becerilerinin okul olgunluklarına etkilerinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, 158 s., Ankara.
- Tutkun, C. 2012. 60-72 aylık çocukların sosyal becerilerinin anne ve öğretmen değerlendirmelerine göre incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 121 s., Ankara.

- Tüfekçi, M. 1996. İslahevindeki çocuk ve gençlere verilen resim etkinliklerinin çocuk ve gencin kişisel ve sosyal uyumuna etkileri. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, 88 s., Ankara.
- Tümkiye, S. 2010. Okul öncesi eğitim döneminde ailenin rolü ve önemi. Erken Çocukluk Eğitimi. Gülaçtı, F. ve Tümkiye, S. (ed.) (2. baskı). Pegem Akademi, 335-369, Ankara.
- Tür, G. ve Turla, A. 1999. Okulöncesinde çocuk, edebiyat ve kitap. YA-PA Yayınları, 120 s., İstanbul.
- Türkmenoğlu, F. 2006. 60-72 aylık çocukların matematik becerilerini kazanmalarında, oyun yoluyla matematik becerilerini kazandırma programı'nın etkisinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 89 s., Ankara.
- Ulutaş, A. 2011. Okul öncesi dönemde (6 yaş) belli başlı oyunların çocukların psikomotor gelişimine etkisi. Yüksek Lisans Tezi. İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 127 s., Malatya.
- Utay, J. and Utay, C. 2005. Improving social skills: A training presentation to parents. Education, 126(2); 251-258.
- Uyanık-Balat, G., Şimşek, Z. ve Akman, B. 2008. Okul öncesi eğitim alan çocukların davranış problemlerinin anne ve öğretmen değerlendirilmeleri açısından karşılaştırılması. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 34, 263-275.
- Uzmen, F. S. 2001. Okulöncesi eğitim kurumlarına devam eden altı yaş çocuklarının prososyal davranışlarının resimli çocuk kitapları ile desteklenmesi. Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, 176 s., Ankara.
- Vahedi, S., Fathiazar, E., Hasseini-Nasab, S. D, Maghaddam, M. and Kaini, A. 2007. The effect of social skills training on decreasing the aggression of pre-school children. Iranian Journal of Psychiatry, 2(3); 108-114.
- Van-Kleeck, A. 2008. Providing preschool foundations for later reading comprehension: The importance of and ideas for targeting inferencing in storybook-sharing interventions. Psychology in the Schools, 45(7); 627-643.
- Vural, B. 2004. Eğitim-öğretimde planlama-ölçme ve stratejiler. Hayat Yayınları, 308 s., İstanbul.
- Walker, S. 2004. Teacher reports of social behavior and peer acceptance in early childhood: Sex and social status differences. Child Study Journal, 34(1); 13-28.
- Walsh-Bowers, R and Basso, R. 1999. Improving early adolescents' peer relations through calssroom creative drama: An integrated approach. Social Work in Education, 21(1); 23-32.

- Walsh, G., Sproule, L., McGuinness, C., Trew, K., Raffery, H. and Sheehy, N. 2006. An appropriate curriculum for 4-5-year-old children in Northern Ireland: Comparing play-based and formal approaches. *Early Years*, 26(2); 201-221.
- Warger, C. L. ve Rutherford, Jr, R. 1996. Social skills instruction: A collaborative approach. Exceptional Innovations Inc., 280 p., Reston, VA.
- Wasik, B. A. and Bond, M. A. 2001. Beyond the pages of a book: Interactive book reading and language development in preschool classrooms. *Journal of Educational Psychology*, 93(2); 243-250.
- Web Sitesi: [http://www.friendsrt.com/downloads/FUN FRIENDS_Research.pdf](http://www.friendsrt.com/downloads/FUN_FRIENDS_Research.pdf). Erişim Tarihi: 04.12.2013.
- Web Sitesi: <http://www.friendsrt.com/funfriends.html>. Erişim Tarihi: 06.05.2014.
- Webster-Stratton, C., Reid, J. and Hammond, M. 2001. Social skills and problem-solving training for children with early-onset conduct problems: Who benefits?. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 42(7); 943-952.
- Westwood, P. 2003. Commonsense methods for children with special educational needs: Strategies for the regular classroom (4th edition). Routledge Falmer, 245 p., London.
- Whirter, J. M. ve Voltan-Acar, N. 1998. Çocukla iletişim. Millî Eğitim Basımevi, 234 s., İstanbul.
- Whitehurst, G. J., Falco, F. L., Lonigan, C. J., Fischel, J. E., DeBaryshe, B. D., Valdez-Menchaca, M. C. and Caulfield, M. 1988. Accelerating language development through picture book reading. *Developmental Psychology*, 24(4); 552-559.
- Williams, S. L., Walker, H. M., Holmes, D., Todis, B. J. and Fabre, T. R. 1989. Social validation of adolescent social skills by teachers and students. *Remedial and Special Education*, 10(4); 18-27.
- Wortham, S. C. 1998. Early childhood curriculum: Developmental bases for learning and teaching (2nd edition). Merrill Imprint of Prentice Hall, 505 p., New Jersey.
- Wright. R. J. 2010. Multifaceted assessment for early childhood education. SAGE Publications, Inc., 360 p., Thousand Oaks, CA.
- Wright, C., Bacigalupa, C., Black, T. and Burton, M. 2008. Windows into children's thinking: A guide to storytelling and dramatization. *Early Childhood Education Journal*, 35(4); 363-369.

- Wu, C. H., Hursh, D. E., Walls, R. T., Stack, S. F. and Lin, I. A. 2012. The effects of social skills training on the peer interactions of a nonnative toddler. *Education and Treatment of Children*, 35(3); 371-388.
- Yang, C. C., Tsai, I. C., Kim, B., Cho, M. H. and Laffey, J. M. 2006. Exploring the relationships between students' academic motivation and social ability in online learning environments. *The Internet and Higher Education*, 9(4); 277-286.
- Yavuzer, H. 2002. Bedensel, zihinsel ve sosyal gelişimiyle çocuğunuzun ilk 6 yılı (15. basım). Remzi Kitabevi, 248 s., İstanbul.
- Yavuzer, H. 2003. Çocuğu tanımak ve anlamak: Ana-babaların en çok sorduğu sorular ve cevaplarıyla (5. basım). Remzi Kitabevi, 144 s., İstanbul.
- Yavuzer, H. 2005. Doğum öncesinden ergenlik sonuna: Çocuk psikolojisi (28. basım). Remzi Kitabevi, 344 s., İstanbul.
- Yayla-Ceylan, Ş. 2013. Dramatik etkinlikler ve dramanın çocuğun gelişimindeki yeri. *Okul Öncesi Eğitimde Dramatik Etkinliklerden Dramaya Teoriden Uygulamaya*. Ömeroğlu, E. (ed.). Eğiten Kitap, Norrsken Ltd. Şti, 17-43, Ankara.
- Yörükoğlu, A. 2006. Çocuk ruh sağlığı: Çocuğun kişilik gelişimi, eğitimi ve ruhsal sorunları (28. basım). Özgür Yayınları, 421 s., İstanbul.
- Yurtseven, L. 2011. Annelerin çocuklarına hikâye okumasının çocukların sosyal beceri gelişimine etkisinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 109 s., Malatya.
- Yücesoy-Özkan, Ş. 2012. Sosyal yeterliliğin geliştirilmesine temel oluşturan öğrenme kuramları. *Sosyal Yeterliliklerin Geliştirilmesi*. Vuran, S. (ed), Vize Yayıncılık, 39-62, Ankara.
- Zembat, R. ve Zülfikar, S. T. 2006. Okul öncesi öğretmenlerinin sohbet ve hikâye etkinliklerinde kullandıkları öğretim yöntemlerinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 6(2); 587-608.
- Zhang, K. C. 2011. Let's have fun! Teaching social skills through stories, telecommunications and activities. *International Journal of Special Education*, 26(2); 70-78.

EKLER

EK 1 Genel Bilgi Formu

EK 2 Hikâye Anlatma Temelli Sosyal Beceri Eğitim Uygulamalarına İlişkin Etkinlik Örnekleri

EK 3 Oyun Temelli Sosyal Beceri Eğitim Uygulamalarına İlişkin Etkinlik Örnekleri

EK 1 Genel Bilgi Formu

1. Bölüm: Çocuğa ait bilgiler

Adı Soyadı :

Doğum Tarihi :

Kardeş sayısı (kendisi hariç): Kardeşi yok () 1 () 2 () 3 ve üzeri ()

Doğum sırası: İlk çocuk () Ortanca/ortancalardan biri () Son çocuk ()

2. Bölüm: Ebeveynlere ait bilgiler

Annenin yaşı:

30 yaş ve altı ()

31-35 yaş ()

36 yaş ve üzeri ()

Babanın yaşı:

30 yaş ve altı ()

31-35 yaş ()

36 yaş ve üzeri ()

Annenin öğrenim düzeyi:

Okur yazar değil ()

İlkokul mezunu ()

Ortaokul mezunu ()

Lise mezunu ()

Önlisans mezunu ()

Üniversite mezunu ()

Lisansüstü eğitim ()

Babanın öğrenim düzeyi:

Okur yazar değil ()

İlkokul mezunu ()

Ortaokul mezunu ()

Lise mezunu ()

Önlisans mezunu ()

Üniversite mezunu ()

Lisansüstü eğitim ()

Aile tipi: Çekirdek aile () Geniş aile ()

Evlilik süreleri: 10 yıldan az () 11-14 yıl () 15 yıl ve daha fazla ()

EK 2 Hikâye Anlatma Temelli Sosyal Beceri Eğitim Uygulamalarına İlişkin Etkinlik Örnekleri



Hikâye öncesi ritim etkinliği yapıyoruz. Hep birlikte okunan hikâyeleri dinliyoruz.



Hikâyede en sevdiğimiz bölümü resmediyoruz. Dinlediğimiz hikâyeyi canlandırıyoruz.



“Yıldız” alan çocuğun özelliklerini anlatıyoruz. “Lider ben olabilir miyim?” oyunu oynuyoruz



“Seni Puf Puf seçtim” oyunu oynuyoruz.



Beyin jimnastiği ile dinlemeye hazırlanıyoruz.



Dinlediğimiz hikâye ile ilgili soruları yanıtıyoruz. Hikâyedeki karakterleri canlandırıyoruz.



Yaptığımız maskelerle duyguları anlatıyoruz.



Sevgimizi ifade ediyoruz.

EK 3 Oyun Temelli Sosyal Beceri Eğitim Uygulamalarına İlişkin Etkinlik Örnekleri



Top eşliğinde tanışıyoruz



Koalalarla ilgili video izliyoruz.



Farklı duyguları öğreniyoruz.



“Cesur olma” oyunu oynuyoruz.



“Robot ile bez bebek” oyunu oynuyoruz.



“Patates adam” şarkısını söylüyoruz.



Hep birlikte gökkuşağı oluşturuyoruz.



Kendi yaptığımız yap-bozları tamamlıyoruz.



Empati kurmaya çalışıyoruz.



“Kırmızı ve yeşil düşünceleri” ayırt ediyoruz.



“Nefes alma oyunu” ile rahatlıyoruz.



Teşekkür etmeyi öğreniyoruz.

ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı : Pınar AKSOY

Doğum Yeri : Kayseri

Doğum Tarihi : 01.01.1984

Medeni Hali : Bekar

Yabancı Dili : İngilizce

Eğitim Durumu (Kurum ve Yıl)

Lise : Kayseri Şeker Lisesi (1997-2001)

Lisans : Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü
Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümü (2001-2006)

Yüksek Lisans : Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim
Bölümü Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı (2006-2009)

Doktora : Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Ev Ekonomisi
(Çocuk Gelişimi ve Eğitimi) Anabilim Dalı (2010-2014)

Çalıştığı Kurum ve Yıl

Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Okul Öncesi Eğitimi
Anabilim Dalı Araştırma Görevlisi (2007- Devam ediyor)

Yayınları

SSCI, SCI-Expanded ve AHCI kapsamındaki dergilerde yayımlanan makaleler

1. Şenocak, E., Samarpungavan, A., **Aksoy, P.** ve Tosun, C. 2013. A study on development of an instrument to determine Turkish kindergarten students' understandings of scientific concepts and scientific inquiry process skills. Educational Sciences: Theory & Practice, 13(4); 2217-2228.

Uluslararası diğer hakemli dergilerde yayımlanan makaleler

1. **Aksoy, P.** ve Baran, G. 2010. Review of studies aimed at bringing social skills for children in preschool period. Procedia Social and Behavioral Sciences, 9, 663-669.

Uluslararası kongre, sempozyum, panel gibi bilimsel toplantılarda sunulan ve bildiri kitabında basılan tam metin bildiriler

1. **Aksoy, P.** 2009. 60-72 aylık çocukların televizyon izleme alışkanlıklarının ebeveyn görüşlerine göre değerlendirilmesi. Uluslararası Katılımlı II. Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Kongresi, 7-9 Ekim 2009, (59-66); Ankara.
2. Akman, B., Veziroğlu, M., Alabay, E. and **Aksoy, P.** 2010. A study on the effects of teacher attitudes on children's beliefs about science. Canada International Conference on Education, 26-28 April 2010, (536-540); Toronto/Canada.
3. **Aksoy, P.** 2010. Ebeveynlerin okul öncesi dönemde kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. International Conference on New Trends in Education and Their Implications, 11-13 Kasım 2010, (518-527); Antalya.
4. **Aksoy, P.** ve Baran, G. 2010. 60-72 aylık çocukların okula ilişkin algılarının resim yoluyla incelenmesi. International Conference on New Trends in Education and Their Implications, 11-13 Kasım 2010, (283-289); Antalya.
5. Baran, G. and **Aksoy, P.** 2011. Examination of the mothers' who have 60-72 months children, perceptions of social support in terms of some variables and the effect on attitudes toward child rearing. The 2011 Barcelona European Academic Conference, 6-9 Haziran 2011, (945-954); Barcelona/Spain.
6. **Aksoy, P.**, Yurteri, A. ve Baran, G. 2013. Ayla Çınaroğlu'nun "Babaannemin Gözü Ağrıdı" adlı öykü kitabının iç yapı öğeleri açısından incelenmesi. Uluslararası Türkiye-Belçika İlişkileri ve Türk-Kültür Sempozyumu, 3-7 Haziran 2012, Brüksel/Belçika. Halk Kültürü Araştırmaları Kurumu Yayını. No: 46, (291-300); Ankara.
7. Salı, G., **Aksoy, P.**, Baran, G. ve Köksal Akyol, A. 2013. Türkiye'de okulöncesi eğitimde farklı yaklaşımlar üzerine yapılmış araştırmaların incelenmesi. Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi 3. Uluslararası Okul Öncesi Eğitimi Kongresi, 12-15 Eylül 2012, (96-102); Adana.

Ulusal kongre, sempozyum, panel gibi bilimsel toplantılarda sunulan ve bildiri kitabında basılan tam metin bildiriler

1. **Aksoy, P.** 2008. "Üç Kuzucuk" adlı eserin okul öncesi dönem çocuğunun gelişim sürecindeki yeri açısından incelenmesi. III. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Yaşayan Yazarlar Sempozyumu Dizisi Çocuk ve Gençlik Edebiyatında Ayla Çınaroğlu Sempozyumu, 17-19 Ekim 2007, (23-27); Eskişehir.

2. **Aksoy, P.** and Baran, G. 2011. Sınıf öğretmeni adaylarının çocukları sevmeye durumları ile anne-babaları tarafından kabul-redlerine yönelik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. 10. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu, 5-7 Mayıs 2011, (763-768); Sivas.

Uluslararası kongre, sempozyum, panel gibi bilimsel toplantılarda sunulan ve bildiri kitabında basılan özet metin bildiriler

1. **Aksoy, P.** ve Alabay, E. 2011. Okul öncesi öğretmeni adaylarının epistemolojik inançlarının bazı değişkenlerle ve girişimcilik eğilimleriyle ilişkisinin incelenmesi. I. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi, 5-8 Ekim 2011, (595-596); Eskişehir.
2. **Aksoy, P.,** Baran, G. ve Köksal Akyol, A. 2012. Review of the reflection to children paintings of the process of the starting school of 60-72 months children. 2nd Global Congress for Consensus in Pediatrics & Child Health, 17-20 May 2012, 225; Moscow/Russia.
3. **Aksoy, P.** and Baran, G. 2014. Examination of social skills levels and hopelessness levels of preschool teacher candidates. 3rd World Conference on Design, Arts and Education, 2-3 May 2014, (40-42); Dubrovnik/Croatia.

Ulusal kongre, sempozyum, panel gibi bilimsel toplantılarda sunulan ve bildiri kitabında basılan özet metin bildiriler

1. Alabay, E. ve **Aksoy, P.** 2011. 4-6 yaş arasındaki okul öncesi dönem çocuklarının seçtikleri kahramanların incelenmesi. Ulusal Okul Öncesi Eğitimi Kongresi, 1-3 Haziran 2011, (80-81); İstanbul.
2. **Aksoy, P.** 2012. Farklı branşlardaki öğretmen adaylarının “çocuk” kavramına ilişkin algılarının metafor analizi yoluyla incelenmesi. XI. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu, 22-26 Mayıs 2012, (158-159); Rize.

Diğer yayınlar (Ulusal ve uluslararası kitap bölümleri)

1. **Aksoy, P.** ve Baran, G. 2013. Okul öncesi eğitime giriş. Okul Öncesi Öğretmenliği- Alan bilgisi, Aral, N., Deniz, Ü. ve Kan, A. (ed.). Alan Bilgisi Yayınları, 1-44, Ankara.
2. **Aksoy, P.** and Baran, G. 2014. Play "from development to learning" in pre-school period. Preschool Education in Turkey and in the World: A Theoretical and Empirical Perspective. Başal, H. A., Ömeroğlu, E. and Kostova, Z. (eds.), St. Kliment Ohridski University Press, 283-295, Sofia.