T.C

SELÇUK ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

ÇOCUK GELİŞİMİ VE EV YÖNETEMİ ANABİLİM DALI

ÇOCUK GELİŞİMİ VE EĞİTİMİ BİLİMDALI

ÇOCUKLAR İÇİN SOSYAL BECERİ EĞİTİM PROGRAMININ 6 YAŞ ÇOCUKLARIN SOSYAL PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİNE ETKİSİ

DOKTORA TEZİ

Danışman

Prof. Dr. Ramazan ARI

Hazırlayan

Esra DERELİ

KONYA-2008

BÖLÜM 1

GİRİŞ

İnsan, biyo-kültürel ve sosyal bir varlıktır. Kültürel koşullar içinde sosyal ilişkiler, hem toplumun, hem kültürün, hem de bireyin yapısını etkiler. Bireyin tüm yaşamı çevresine uyum sağlama çabası içinde geçer. Bu uyum çabası doğumdan başlayarak bir gelişim göstermektedir(Yavuzer,1997). Çocuk gelişiminde en önemli süreçlerden biri toplumsallaşmadır. Toplumsallaşma, bireylerin, özellikle de çocukların belirli bir grubun işlevsel üyeleri haline geldikleri ve grubun öteki üyelerinin değerlerini, davranışlarını ve inançlarını kazandıkları süreçtir(Gander and Gardiner, 1996).

Çocuk dünyaya geldiği günden itibaren ailesinin ve içinde bulunduğu toplumun bir üyesidir. Çocuk içinde yaşadığı topluma uyum sağlayabilmek, topluma ve kendine yararlı bir biçimde yaşayabilmek için düşünme, yapma ve hissetme yeteneklerini kullanarak içinde yaşadığı kültürün davranış örüntülerini ve kendi rollerini benimsemek zorundadır(Ülgen ve Fidan,2003). Sosyalleşme süreci içinde bir takım sosyal kurallarla yüz yüze kalan çocuk etrafındakilerin sosyal kurallara uyma beklentilerini anlamaya başlar ve toplumsal kuralları öğrenir(Ataman,2004).

Toplumsal kurallara uygun davranış göstermek doğuştan gelen bir yetenek değildir. Çocuk toplumsal kurallara uygun hareket etmeyi gelişimi esnasında sosyalleşirken kazanmaktadır (Kuşin,1999).Bebeğin kendini fark ederek, diğer insanlarla ilişkiye girmesiyle başlayan sosyal etkileşim süreci, yaşam boyu devam eder. Sadece belli bir toplumsal kültürün değer ve değer yargılarına göre değil, aynı zamanda evrensel değer ve ilkelere uygun davranış örüntülerinin edinilmesini de tanımlayan sosyal gelişim, geniş ölçüde bilişsel ve ahlâki gelişim öğeleriyle paralellikler gösterir. Bilişsel zemin çocuğun daha etkin sosyal ilişkiler geliştirmesine yol açar(Aydın,2000; Cüceloğlu,1998).

Sosyal çevre içinde yer alan bireyler yani anne- babalar, öğretmenler ve arkadaşlar, çocuğun sosyal gelişiminde önemli bir rol oynarlar. Çocuk yürümeye ve konuşmaya başladığında sosyal çevresi genişlemekte; özellikle oyun vasıtasıyla yakın çevresindeki yetişkin ve çocuklarla yoğun etkileşime girmektedir. Bu esnada olumlu ve olumsuz olmak üzere bir çok davranış örnekleriyle karşılaşmaktadır. Bu bağlamda, yardımseverlik, işbirliği ve saldırganlık davranışları en önemli olgular haline gelmektedir. Çocuğun bunlardan hangisini benimseyeceği büyük ölçüde içinde yaşadığı çevrede karşılaştığı modellere bağlı olmaktadır (Erden ve Akman,1996; Selçuk,1996).

Başarılı bir sosyal etkileşim için çeşitli bilişsel ve davranışsal becerilere sahip olmak gerekir. Beceri eksiklikleri, belirli bir duruma uygun davranışların neler olacağını bilmemekten, fiili davranış becerilerine sahip olmamaktan ya da pratikte yapılan hareketleri gözleyip uygun değişiklikleri yapamamaktan kaynaklanabilir. Sosyal beceri eğitimi, başarılı sosyal ilişkileri geliştirmek üzere bu eksikliklerin bazılarını ya da hepsini aşmayı sağlayabilir. Sosyal beceri eğitiminin temel varsayımı, ilişki sürdürme ve etkileşim sağlama becerilerinin diğer davranışsal beceriler gibi öğretilebileceği yönündedir(Erwin,2000).

Yaşının gerektirdiği sosyal gelişim düzeyine ulaşamamış kişi, davranışlarındaki toplumca onaylanmayan bozukluk ve toplumun kurallarından dolayı, toplumsal baskı altına alınır. Toplumsal baskının fazlalığı, kişinin mutsuz olmasına ve uyumsuzluğuna neden olabilir(Başaran,1992). İnsanın hayatta başarılı ve sağlıklı olabilmesi için sosyal çevreye iyi bir şekilde uyum sağlaması gereklidir(Çakmaklı,1997).Çocuğun sosyal yönden iyi gelişmesi, onun yetişkinlik yıllarındaki sosyal yaşantısını da etkiler. Bu nedenle çocukluk yıllarından itibaren çocuklara sosyal yönden gelişmelerine imkân sağlayan uygun bir ortamın sağlanması önemlidir(Çağdaş ve Seçer,2002).

Sonuç olarak, çocuğun sosyal yönden gelişmesi sadece kişiler arası ilişkide başarıyı değil aynı zamanda akademik başarıyı da etkilemektedir. Bu nedenle çocuğun sosyal yönden gelişmesi verilecek eğitimle desteklenmelidir. Çocuğun sosyal yönden dengeli bir birey olmasında okul, ebeveyn ve eğitimcilere büyük görevler düşmektedir. Çocukların sosyal yönden gelişimlerini destekleyecek programlardan biri de çocuklar için sosyal beceri eğitim programıdır. Çocuklar için sosyal beceri eğitim programı çocukların sosyal gelişimlerini sağlayarak ve sosyal problem çözmelerini becerilerini geliştirerek çocukların daha sosyal ve çevresine daha uyumlu hale gelmesini etkilemektedir.

AMAÇLAR

1. Çocuklar için sosyal beceri eğitimi programı (ÇİSBEP) 6 yaş çocuklarının sosyal problem çözme becerilerini etkilemekte midir?
2. ÇİSBEP'nın kazanımlarının kalıcılığı nedir?

Alt Amaçlar

Araştırmanın temel amacına bağlı olarak aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır.

1.ÇİSBEP'ı çocukların

1.1.Sosyal problem çözme becerilerini ve,

1.2. Duygularını anlama becerilerini etkilemekte midir?

2. ÇİSBEP'na katılan çocukların cinsiyetine göre,

2.1. Sosyal problem çözme becerileri,

2.2. Duygularını anlama becerileri farklılaşmakta mıdır?

3.ÇİSBEP'nın uygulama sıklığı ve veriliş süresi çocukların kazanımlarını etkilemekte midir?

3.1. Sosyal problem çözme becerilerinin,

3.2. Duygularını anlama becerilerinin kazanımlarını etkilemekte midir?

4. Deneme grubu çocukların sontest ölçümleri ile program bitiminden sekiz hafta sonra verilen ölçümler arasında anlamlı fark var mıdır?

5. ÇİSBEP'na katılan çocuklarla etkileşimde bulunan grubun öntest / sontest puan ortalamalarında anlamlı farklılaşma var mıdır?

6.ÇİSBEP'na katılan çocuklar sosyal problem çözmede kazanılması beklenen becerileri davranışsal olarak kullanmakta mıdır?

Denenceler

1.0.Deneme ve kontrol grubu çocukların sosyal problem çözme becerileri öntest puan ortalamaları arasında önemli düzeyde fark yoktur

2.0 Deneme ve kontrol grubu çocukların duyguları anlama becerileri öntest puan ortalamaları arasında önemli düzeyde fark yoktur.

3. 0.ÇİSBEP'ı çocukların sosyal problem çözme becerileri sontest puan ortalamalarını etkiler.

3.1. ÇİSBEP'na katılan deneme grubu çocukların sosyal problem çözme becerileri sontest puan ortalamaları öntest ortalamalarından önemli düzeyde yüksektir.

3.2. ÇİSBEP'na katılan deneme grubu çocukların sosyal problem çözme becerileri öntest/sontest puanlarının farkının ortalaması kontrol grubu çocukların öntest/sontest puanlarının farkının ortalamasından önemli düzeyde yüksektir.

4. 0. ÇİSBEP'ı çocukların duyguları anlama becerileri sontest puan ortalamalarını etkiler.

4.1. ÇİSBEP'na katılan deneme grubu çocukların duyguları anlama becerileri sontest puan ortalamaları öntest puan ortalamalarından önemli düzeyde yüksektir.

4.2. ÇİSBEP'na katılan deneme grubu çocukların duyguları anlama becerileri öntest/sontest puanlarının farkının ortalaması kontrol grubu çocukların öntest/sontest puanlarının farkının ortalamasından önemli düzeyde yüksektir.

5.0. Deneme grubu çocukların sosyal problem çözme becerileri sontest ortalamaları cinsiyete göre farklılaşmamaktadır.

6.0. Deneme grubu çocukların duyguları anlama becerileri sontest ortalamaları cinsiyete göre farklılaşmamaktadır.

7. 0. ÇİSBEP'nın uygulama sıklığı ve süresi açısından deneme 1 ve deneme 2 gruplarının sosyal problem çözme becerileri sontest puan ortalamaları arasında önemli düzeyde fark yoktur.

8.0.ÇİSBEP'nın uygulama sıklığı ve süresi açısından deneme 1 ve deneme 2 gruplarının duyguları anlama becerileri sontest puan ortalamaları arasında önemli düzeyde fark yoktur.

9.0.Programın kalıcılığı ile ilgili olarak deneme grubunun sosyal problem çözme becerileri sontest puan ortalamaları ile kalıcılık ölçüm puan ortalamaları arasında önemli düzeyde fark yoktur.

10.0.Programın kalıcılığı ile ilgili olarak deneme grubunun duyguları anlama becerileri sontest puan ortalamaları ile kalıcılık ölçüm puan ortalamaları arasında önemli düzeyde fark yoktur.

11.0.ÇİSBEP'na katılmayan kontrol grubu çocukların ÇİSBEP'na katılan çocuklarla etkileşimde bulunmaları çocukların sosyal problem çözme becerileri sontest puan ortalamalarını etkiler.

11.1.ÇİSBEP'na katılan deneme 2 grubu çocukların sosyal problem çözme becerileri öntest/sontest puanlarının farkının ortalaması ile kontrol 2 grubunun öntest/sontest puanlarının farkının ortalaması arasında deneme 2 grubu lehine önemli düzeyde fark vardır.

11.2. Kontrol 2 grubu çocukların sosyal problem çözme becerileri öntest puan ortalamaları ile sontest puan ortalamaları arasında önemli düzeyde fark vardır.

11.3. Kontrol 2 grubu çocukların sosyal problem çözme becerileri öntest/sontest puanlarının farkının ortalaması kontrol 1 grubu çocukların öntest/sontest puanlarının farkının ortalamasından önemli düzeyde yüksektir.

12.0.ÇİSBEP'na katılmayan kontrol grubu çocukların ÇİSBEP'na katılan çocuklarla etkileşimde bulunmaları çocukların duyguları anlama becerileri sontest puan ortalamalarını etkiler.

12.1. ÇİSBEP'na katılan deneme 2 grubu çocukların duyguları anlama becerileri öntest/sontest puanlarının farkının ortalaması ile kontrol 2 grubunun öntest/sontest puanlarının farkının ortalaması arasında deneme 2 grubu lehine önemli düzeyde fark vardır.

12.2.Kontrol 2 grubu çocukların duyguları anlama becerileri öntest puan ortalamaları ile sontest puan ortalamaları arasında önemli düzeyde fark vardır.

12.3. Kontrol 2 grubu çocukların duyguları anlama becerileri öntest/sontest puanlarının farkının ortalaması kontrol 1 grubu çocukların öntest/sontest puanlarının farkının ortalamasından önemli düzeyde yüksektir.

13.0.Sosyal beceri eğitim programına katılan çocukların sosyal problem çözmede prososyal davranışları kullanma sıklıkları yüksektir.

Sayıltılar

Araştırmanın sayıtlıları aşağıda verilmiştir.

1.Çocukların kendilerine verilen ölçeklere içtenlikle ve yansız cevap verdikleri kabul edilmektedir.

2.Öğretmenin öğrenci davranışlarını değerlendirme gözlem formuna içtenlikle ve yansız cevap verdiği kabul edilmektedir.

3.Araştırmanın değişkenlerini ölçmede kullanılan ölçeklerin geçerli ve güvenilir oldukları kabul edilmektedir.

4.Araştırmada kullanılan ölçeklerin araştırmanın amacına uygun olduğu kabul edilmektedir.

Sınırlılıklar

Araştırmanın sınırlılıkları aşağıdaki gibidir.

1. Araştırma, Konya İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı Selçuk Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesi Prof. Dr. İhsan Doğramacı Uygulama Anaokulu, Selçuk Üniversitesi Vakfı Özel Esentepe İlköğretim Okulu ve Özel İdeal İlköğretim Okulu anasınıfına devam eden 6 yaş çocuklarından elde edilen verilerle sınırlıdır.

2.Çocukların sosyal problem çözme ve duyguları anlama becerileri düzeyleri Wally Sosyal Problem Çözme ve Duyguları Anlama Testi'nin kapsamı ile sınırlıdır.

Tanımlar

Araştırmada kullanılan kavramların tanımları şöyle belirlenmiştir.

Sosyal Gelişim: Bireyin doğduğu andan itibaren içinde bulunduğu çevrenin, kültürün değerlerine ve davranışlarına uyum sağlama sürecidir(Uysal,1996).

Sosyal Beceri: Sosyal etkileşim sağlamaya uygun düşen davranışların toplamıdır (Erwin,2000).

Çocuklar için Sosyal Beceri Eğitimi Programı (Child Social Skill Training Program): Okul öncesi dönem ve ilköğretimin ilk yıllarında çocukların sosyal becerini, sosyal problem çözme stratejilerini, arkadaşları ve diğer çocuklarla olumlu ilişkiler kurmasını ve duygularını anlama becerilerini güçlendiren eğitim programıdır.

Prososyal Davranış: Prososyal davranış bir başkasına yarar sağlamak amacıyla sergilenen kasıtlı, amaçlı, istekli davranışlardır (Bee and Denise,2003).

Antisosyal Davranış: Bir başkasına yada nesneye zarar vermek yada incitmek amacıyla sergilenen alay etme, kavga etme, bağırma, eleştirme ve tartışma gibi davranışlarıdır (Bee and Denise, 2003).

Empati: Başkalarının duygularını anlama yeteneğidir (Erwin,2000)

ÇİSBEP : Çocuklar için sosyal beceri eğitim programının kısaltılmış yazımıdır.

Araştırmanın Önemi

Türkiye'de okulöncesi eğitime yapılan vurguyla birlikte bu konuda nitelikli araştırmalar da yapılmaya başlanmıştır. Bunun yanı sıra henüz yeterince araştırılmamış konular da vardır. Bu konulardan biri de okulöncesi dönem çocukların sosyal problem çözme becerileri ve duyguları anlama becerileridir. Böyle bir araştırmanın Türkiye'de yapılması alana katkı sağlayabileceği gibi, bundan sonra yapılacak bilimsel çalışmalara da yön vereceği düşünülmektedir.

Çocukların genellikle günlük hayatta karşılaştıkları insan ilişkileri ile ilgili problemleri etkili olmayan yollarla çözdükleri bu yolların da problemi çözmekten çok başka problemler ortaya çıkardığı bilinmektedir. Özellikle okulöncesi dönem çocukların davranışlarının şekillendiği dönemdir. Bu dönemde kazanılan davranışlar ileriki yaşamlarında etkili olmaktadır. Çocuklar için sosyal beceri eğitimi programı çocuklara günlük hayatta karşılaştıkları problemleri çözerken fiziksel veya sözel saldırganlık gibi etkili olmayan çözümlerin yerine kullanabilecekleri alternatif çözümler sunmaktadır. Çocuklar problemi çözerken çözümlerinin olası sonuçlarını değerlendirmekte ve çözümünün uygun olup olmadığına kendisi karar vermektedir. Çocuklar için sosyal beceri eğitimi programı çocukların muhakeme yeteneklerini geliştirmekte ve çocukları antisosyal davranışlardan uzaklaştırmakta, sınıf içinde olumlu davranışlar sergilemesine yardımcı olmaktadır. Çocuklara sunulan bu eğitim programı çocukların arkadaşları ve yetişkinlerle ilişkilerini yönlendirmelerine katkı sağlayarak insan ilişkilerinde daha becerikli bireyler yetiştirilmesini sağlayabilir. Ayrıca okulöncesi eğitim kurumlarında çocukların sosyal gelişimlerindeki hedefleri gerçekleştirmede öğretmenlere yol gösterici bir program olabilir.

BÖLÜM II

ARAŞTIRMANIN KURAMSAL VE KAVRAMSAL TEMELİ

Bu bölümde araştırmanın içeriğini oluşturan ilgili kuramsal bilgiler sosyal beceri, duyguları anlama, sosyal problem çözme ve sosyal beceri eğitimi olmak üzere dört ana başlıkta toplanmış ve ilgili konularda yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmalar özetlenmiştir.

1. Sosyal Beceri Nedir?

1.1. Sosyal Yeterlik

Sosyal beceri kavramı farklı şekillerde tanımlanmaktadır. Ancak sosyal beceri kavramının tanımlanmasında iki önemli kavram ortaya çıkmaktadır. Bunlar sosyal yeterlik ve sosyal beceridir. Sosyal yeterlik kavramı genellikle sosyal beceri kavramı ile eş anlamlı kullanılsa da sosyal beceriyi de kapsayan daha geniş bir kavramdır. Bu iki kavram çok boyutlu, birbiriyle ilişkili ve aynı zamanda bağımsız yapılardır (Bacanlı, 1999, Önalan-Akfırat, 2006).

Bu iki kavram arasındaki ilişkiyi anlamak için sosyal beceri kavramı açıklanmadan önce sosyal yeterlik kavramına açıklık getirilmelidir. Literatürde sosyal yeterliğin ortak bir tanımına rastlamak güçtür. Aşağıda sosyal yeterliliğin çeşitli tanımları verilmiştir.

McFall' (1982), sosyal yeterliği, " belli bir görevde bir kişinin genel performansının niteliği veya uygunluğuna işaret eden genel bir değerlendirme terimi" olarak tanımlamıştır(Akt.Perez, vd., 2007). Buna dayanarak, sosyal yeterlik, kişinin görevlerini/rollerini yeterli bir şekilde yaptığını gösteren sonuç ve yargılamaya dayanan değerlendirmelerdir. Sosyal bir görevde kişinin performansının uygun olup olmadığının belli ölçüte veya ölçüt grubuna göre değerlendirilmesinin sonucu olarak ele alınmaktadır ve sosyal yererliğin özellikleri sıralanmaktadır.

- Yeterlik performansta değil, performansın birileri tarafından değerlendirilmesindedir. "İyi," "uygun,"etkili" gibi terimler yeterliğin yerine kullanılabilir.

- Yeterlik başkaları tarafından yapılan bir değerlendirme olduğundan ön yargılara ve hatalara açıktır.

- Değerlendirme her zaman bir ölçüt (grubu) gerektirir; dolayısıyla yeterliğin ölçütlerinin belirlenmesi gereklidir.

- Yeterlik her zaman duruma veya ölçüte göre değerlendirilir. Bundan dolayı durumlardaki veya görevlerdeki çeşitlilik bireyin performansının yeterli olarak değerlendirilip değerlendirilmeyeceğini etkiler.

- Bireyin özellikleri, yaş, cinsiyet, deneyim gibi, özellikleri, onlardan beklenen yeterlik standartlarını etkileyebilir.

- Yeterlikte tutarlıktan söz edilebilir. Yeterli olarak değerlendirilen bir görev benzer koşullarda, farklı zamanlarda yine yeterli olarak yapılabilir. Yani, kişinin kaza eseri başarıları yeterlik sayılmaz; bir görevde yeterli görülen bir kişinin, aynı görevle karşılaştığında yine yeterli olacağı kabul edilir (Bacanlı,1999; Önalan-Akfırat,2006).

McFall sosyal yeterlikte genel bir yeterlikten değil, özel (belli bir görevdeki) yeterlikten söz etmektedir (Akt. Bacanlı, 1999).

Akkök (1999) sosyal yeterliği,

- Kendini ifade etme, kendine güven,
- Arkadaşlarca kabul görme,
- Aile fertleri ve diğer önemli bireylerce kabul görme,
- Sosyal bağımsızlık,
- Destekleyici sosyal çevre olarak özetlemektedir.

Gresham ve Rescly (1988) ise McFall'ın aksine, sosyal yeterliliği sosyal beceriyi de içeren daha geniş bir yapı olarak ele almaktadır. Sosyal yeterlik uyumsal davranış (bağımsız işlev, fiziksel gelişim, akademik beceriler, özdenetim, kişisel sorumluluk, ekonomik-mesleki etkinlik) ve sosyal beceriler (akademik performans, katılımcı davranışlar, sosyal girişim davranışları, atılgan davranışlar, akranlara yönelik pekiştirici davranışlar iletişim becerileri, sorun çözme becerileri, sosyal özyeterlilik) olarak iki boyuta ayrılmaktadır. Uyumsal davranış ve sosyal beceriler arasında en az orta düzeyde bir ilişki bulunmaktadır. Sosyal beceri düzeyi yüksek olan bireyin, günlük yaşam gerekliliklerini yerine getirebildiği, kendisi ve başkaları için katılım ve sorumluluk gerektiren durumlarda başa çıkma davranışları gösterebildiği; sosyal beceri düzeyi düşük olan bireyin ise yaşam gerekliliklerini yerine getiremediği, başkaları veya kendisi için sorumluluk geliştiremediği varsayılmaktadır(Önalan-Akfırat,2006).

Argyle (1967) sosyal yeterliği etkililik olarak ele almakta ve algısal duyarlık, sıcaklık ve rapport, sosyal teknik repertuarı, esneklik, enerji ve ilişki başlatma (girişim) ve düz tepki öğelerini içerdiği belirtmektedir. Argyle'nin bu etkililik öğeleri daha çok sosyal ilişkilere dayalı

işler yürüten profesyonellerle ilgilidir ve sosyal beceriden ayırt edilmesi zordur (Bacanlı, 1999).

Gresham (1986), sosyal beceriyi sosyal yeterlik olarak bilinen geniş yapının bir parçası olarak almıştır. Sosyal yetenek hem sosyal becerileri hem de çocukların gelişimlerinde kritik olan adapte olunmuş davranış yeteneklerini kapsamaktadır. Adapte olunan davranış bağımsız işleyiş ve kendi kendine yeterli olmaya eğilimli olmasına rağmen, sosyal beceriler genellikle sosyal kabul ve kişiler arası işleyiş terimleriyle kavramlaştırılır.

Gresham (1986), sosyal beceri eksikliğini üç boyutta ele almıştır. (1) beceri eksikliği (2) performans eksikliği (3) kendini kontrol eksikliğidir. Bu fikir Bandura'nın sosyal öğrenme teorisinden alınmıştır. Beceri eksikliği akranlarıyla uygun etkileşimi sağlamak için gerekli sosyal becerilerin çocukta olmamasıdır. Bir başka deyişle bu çocukların repertuarlarında etkili sosyal etkileşim veya akran kabulü için gerekli sosyal beceriler yoktur. Beceri eksikliği, nasıl etkileşimde bulunacağını bilmemekten veya başarılı etkileşim için gerekli davranışları bütünleştirmeyi bilmemenin sonucudur. Performans eksikliğinde ise çocuk etkili etkileşim için sosyal becerilere sahiptir, ancak bu becerileri gerekli düzeyde kullanamamaktadır. Çocukların çevrelerindeki kişiler bu davranışları kullanmaya teşvik etmedikleri veya pekiştirmedikleri için düşük performans sergileyebilirler. Kendini kontrol eksikliği, impulsif veya agresif, sosyal davranışları engellemek için yeterli davranış kontrolüne sahip olmayan çocuklarda görülür. Bu çocukların öncelikli zorluğu akran kabulü ve etkili sosyal etkileşimi engelleyen sosyal durumlara düşüncesizce verdikleri tepkidir.

Rose –Krasnor (1997)'de araştırmacıların getirdiği farklı tanımları şu şekilde;

- Sosyal başarı
- Farklı durumlarda amaçlanan sosyal amaçlara ulaşma
- Uygun yollar kullanarak olumlu sonuçlar elde etme
- Bireyin karşılaştığı sorunlarla baş etmedeki etkinliği
- Başarılı sosyal işlevi yansıtan davranışlar
- Kültürel olarak kabul gören davranışları sergileme becerisi
- Olumlu etkileşimi zaman içinde ve farklı durumlarda sürdürürken kişisel amaçları gerçekleştirme beceri olarak özetlemiştir(Akt:Çetin vd., 2002).

1.2. Sosyal Beceri

Sosyal beceri için de bu alanda çalışan kişiler farklı tanımlar getirmişlerdir.

Elliott ve Gresham (1987) sosyal beceriyi genel anlamda birey ve çevre arasındaki etkileşimi ve önemli kişiler arası ilişkiyi başlatma ve sürdürmede kullanılan araçlar olarak tanımlamaktadırlar. Sosyal beceriler konusundaki yeni yaklaşım, çocukların repertuarlarında pozitif sosyal davranışları oluşturmaya odaklanmıştır. Sosyal beceri tanımı üç kategoride gruplanmıştır. (1) akran kabulü (2) davranış tanımı (3) sosyal geçerlik tanımıdır. Akran kabulü tanımında, çocuk akranları tarafından kabul ediliyorsa sosyal becerikli olarak nitelendirilir. Akran kabulünde çeşitli sosyometrik ölçümler kullanılır. Bu tanımın en önemli dezavantajı bir çocuğun akranları tarafından dışlanması ya da kabulüne yol açan özel davranışların tanımlanamamasıdır. Böylece, akran kabulü tanımı sosyal beceri eksikliklerini düzeltme stratejilerini oluşturmada çok az kullanılır. Sosyal becerilerin davranışsal tanımında, sosyal beceri davranışları bir kişinin sosyal davranışlarına bağlı cezanın büyük ihtimalle en üst düzeyde olduğu özel yerlerde sergilenirken karakterize edilir. Bu tanımın avantajı özel sosyal davranışları, onların kontrol edilen değişkenlerinin (önce ve sonra olanlar gibi) ve bu davranışların sergilendiği yerlerin belli olmasıdır. Böylece sosyal becerinin davranışsal tanımı sosyal beceri eksikliklerini düzeltmek için desenlenen eğitim stratejileri ile direkt ilişkilidir. Bu yaklaşım sosyal davranışın sosyal açıdan önemli ve anlamlı olmasını garanti etmez. Sosyal beceriler toplumun büyük çoğunluğunun değer verdiği amaç veya sonuçları etkilemeyeceği için sadece araştırmacının önceden tanımladığı belli davranışın sıklığını artırır. Sosyal becerinin son ve en çok kullanılan tanımı sosyal geçerliktir. Bu tanıma göre, sosyal beceriler bir çocuğun önemli sosyal durumlardaki davranışını tahmin etmeye yardım eden, belirli yerlerde sergiledikleri davranışlardır. Bu tanım aslında akran kabulü ve davranış tanımlarının karışımıdır ve iki tanımdan daha kapsamlıdır.

Gersham ve Elliot (1993) sosyal beceriyi bireyin başkalarıyla etkili iletişimini sağlayan, sosyal kabul edilir davranışlar ve başkaları tarafından sosyal kabul edilmeyen tepkilerden kaçınmak olarak tanımlamışlardır.

Elliot ve Busse (1991) sosyal beceriler davranışını beş ana grupta sınıflandırmıştır.

- İşbirliği : Başkalarına yardım etme, paylaşma ve kurallara uyma.
- Öneri sürme (iddia etme): Davranışları başlatma, bir şeyler sorma ve başkalarının davranışlarına tepki gösterme.
- Sorumluluk : Yetişkinlerle iletişim kurma ve özen gösterme.
- Empati : Başkalarının duygularına ilgi gösterme.

- Özdenetim : Çatışmaya veya yetişkinin doğru geri bildirimine uygun tepki gösterme yeteneğidir.

Yüksel'e (1997) göre sosyal beceri, başkalarından olumlu tepkiler getirecek ve olumsuz tepkileri önleyecek, başkalarıyla iletişimi mümkün kılan, sosyal açıdan kabul edilebilir, çevrede etki bırakan, hedefe yönelik, sosyal içeriğe göre değişen, hem belirli gözlenebilir hem de gözlenemeyen bilişsel ve duyuşsal öğeleri içeren ve öğrenilebilir davranışlardır.

Foster ve Ritchey (1979) sosyal beceriyi belli bir durumda etkililiği kanıtlanmış başka bir deyişle etkileşimlerde pozitif etkileri artırma, sürdürme, üretme olasılığı olan cevaplar verme olarak tanımlamıştır. Bu tanımın özü sosyal becerilerin birey için pozitif sonuçlara yol açmasıdır. Bu pozitif sonuçlar karşılıklı pozitif etkileşimden akran kabulünün artışı arasında değişir. Bu tanım sosyal beceriyi sadece pozitif sonuçlara yol açan davranışlar olarak değil aynı zamanda bu davranışın oluştuğu bağlam ve durumları da kapsar. Böylece bazı durumlarda sergilenen davranış sosyal becerili olarak düşünülmezken, bazı durumlarda sergilenen aynı davranış sosyal becerili olarak düşünülebilir. Sosyal beceriler sadece sıklık ve oranı ile değil, aynı durumda diğer bireylerin cevapları ve oluşan şartlarla değerlendirilmelidir. Sosyal davranışın nitelik açısı, nicelik açısından daha önemlidir (Akt: Gresham, 1986).

Dowrick (1986), sosyal yeterliğin belli bir ortamda toplumsal kabul görecek ve hem kişinin kendisi hem de karşısındaki için yararlı olacak şekilde davranabilme becerisidir (Akt: Çetin vd., 2002).

Spece (1980)'e göre sosyal beceriler kişisel isteklerin, beklentilerin sosyal etkileşim ortamında hayat bulabilmesi için gerekli sosyal davranış ögeleridir (Akt: Akman ve Gülay, 2006).

Hargie (1986) sosyal becerilerin altı öğesinin bulunduğunu belirtmiştir.

- Sosyal beceri davranışları maksatlı davranışlardır.
- Sosyal beceriler, mutlak suretle içinde bulunan duruma uygun davranışlardır.
- Sosyal beceiler, bir amaca ulaşmak için yapılan eş zamanlı ve birbirleriyle ilişkili davranışlardır.
- Sosyal beceriler, kişisel durumları gösteren tanımlanabilir davranışlardır.
- Sosyal beceriler, öğrenilebilen becerilerdir.
- Bilişsel davranışın bilişsel kontrol altında bulunmasıdır. Şöyle ki sosyal yönden yetersiz bir kişi sosyal becerilerin temel öğelerini öğrenebilir fakat bu unsurların sosyal etkileşim

sırasında nasıl kullanacağına dair gerekli süreçleri geliştiremeyebilir (Akt: Akman ve Gülay,2006).

Akkök (1999), sosyal becerileri altı grupta toplamış akademik becerilerle birlikte sosyal gelişimin temel olduğunu ve sosyal yeterlilikle iç içe olduğunu vurgulamıştır.

1.İlişkiyi başlatma ve sürdürme becerileri

- Dinleme
- Konuşmayı başlatma
- Soru sorma
- Teşekkür etme
- Kendini tanıtma
- Başkalarını tanıtma
- İltifat etme
- Yardım isteme
- Bir gruba katılma
- Yönerge verme
- Yönergelere uyma
- Özür dileme
- İkna etme

2. Grupla bir işi yürütme becerileri

- Grupta iş bölümüne uyma
- Grupta sorumluluğunu yerine getirme
- Başkalarının görüşlerini anlamaya çalışma

3. Duygulara yönelik beceriler

- Kendi duygularını anlama
- Duygularını ifade etme
- Başkalarının duygularını anlama
- Karşı tarafın kızgınlığı ile başa çıkma
- Sevgiyi, iyi duyguları ifade etme
- Korku ile başa çıkma

Kendini ödüllendirme

4. Saldırgan davranışlar ile başa çıkmaya yönelik davranışlar

- İzin isteme
- Paylaşma

- Başkalarına yardım etme
- Uzlaşma
- Kızgınlığını kontrol
- Hakkını koruma, savunma
- Alay etmeyle başa çıkma
- Kavgadan uzak durma

5. Stres durumlarıyla başa çıkma becerileri
   - Başarısız olunan bir durumla başa çıkma
   - Grup baskısıyla başa çıkma
   - Utanılan bir durumla başa çıkma
   - Yalnız bırakılma ile başa çıkma
6. Plan yapma ve problem çözme becerileri
   - Ne yapacağına karar verme
   - Problemin (sorunun) nedenlerini araştırma
   - Amaç oluşturma
   - Bilgi toplama
   - Karar verme
   - Bir işe yoğunlaşma

Combs ve Slaby (1977) belli bir sosyal bağlamda, sosyal açıdan yararlı veya öncelikle başkalarına yararlı olacak şekilde etkileşim kurma yeteneği olarak tanımlamıştır.

Riggio (1986), sosyal beceriyi duygusal ifade, duygusal duyarlılık, duygusal denetim, sosyal ifade, sosyal duyarlılık, sosyal denetim ve sosyal manipülasyon olarak yedi boyuta ayırmıştır.

- Duygusal ifade: Sözel olmayan mesajları, duygusal durumları algılayarak duyguları uygun bir şekilde ifade etme becerisidir.
- Duygusal duyarlılık: Başkalarından gelen sözel olmayan mesajları alabilme ve çözümleyebilme becerisidir.
- Duygusal denetim: Duygusal göstergeleri ve sözel olmayan mesajları denetleyebilme ve düzenleyebilme becerisidir.
- Sosyal ifade: Başkalarıyla iletişimde sözel ifade ve sosyal etkileşimde bulunabilme becerisidir.
- Sosyal duyarlılık: Uygun sosyal davranış normları bilgilerine sahip olmayı ve sözel mesajları anlamayı içerir.

- Soysal denetim (kontrol): Kendini sosyal olarak ortaya koyma ve ifade etme becerisidir.
- Sosyal manipülasyon: Beceri ve tutum olarak ele alınabilir. Sosyal manipülasyon becerisi olan bireyler sosyal ilişkilerinde zaman zaman başkalarını manipüle etmek gerektiğine inanırlar.

Yukarıdaki tanımları özetleyerek sosyal becerinin tanımını yapılacak olursa, sosyal beceri bireyin toplumdaki kişilerle etkili iletişimini sağlayan, sosyal kabul edilebilir davranışları sergileme, sosyal kabul görmeyen davranışlardan kaçınma ve hem kendine hem de topluma yararlı davranışları sergileme becerileridir denilebilir.

1.3.Sosyal Becerilerin Kazanılmasında Yararlanılan Kuramsal Yaklaşımlar

Genel olarak sosyal becerilerin kazanılmasında davranışçı kuram, bilişsel gelişim kuramı, sosyal – bilişsel öğrenme kuramı ve bilişsel- davranışsal kuramlarla açıklanmaktadır.

1.3.1. Davranışçı Yaklaşım

Bu yaklaşım, 20. yüzyılın başlarında Pavlov'un Rusya'da, Watson ve Thorndike'nin Amerika'da yaptıkları insanların ve hayvanların laboratuarda belli bir durumda nasıl davrandıklarına ilişkin çalışmalarla başlamıştır. Bu psikologların çalışmalarının odak noktası hayvan ve insan davranışları olduğu için bu yaklaşımı benimseyenlere davranışçı ve geliştirdikleri kuramlara davranışçı kuramlar denilmiştir (Erden ve Akman, 1996).

Davranışsal yaklaşım, bireyin gözlenebilen ve dolayısıyla, ölçülebilen davranışlarını incelemiş ve nesnel olmayan, kanıtlanamayan, somut olarak ölçülüp değerlendirilmeyen hiçbir yaklaşımın değeri yoktur ilkesini belirlemişlerdir (Cüceloğlu, 1998; Yanbastı, 1996).

Pavlov doğal tepkilerin şartlanabileceğini ve zamanla başka nötr uyaranlarda şartlı tepkilerin oluşabileceğini saptamıştır (Aydın,2000; Yanbastı, 1996).

Watson, Pavlov'un şartlanma ilkelerinden hareketle bunları kendi kavramlarıyla birleştirerek davranışçı ekolü geliştirmiştir. Watson'da öğrenmeyi klasik şartlanmanın sonucu olarak değerlendirmiştir.

Thorndike (1913), insan davranışlarının ödül ve ceza sonucu oluştuğunu söylemiştir. Skinner (1953) ise davranışın en önemli belirleyicilerinin, organizmanın dışındaki olaylar olduğunu ve bu olayları değiştirmekle davranışlara istenen yönün verilebileceğini iddia eder (Akt.Yanbastı, 1996).

Davranışçı kuramcılar öğrenmeyi uyarıcı ile davranış arasında bağ kurma işi olarak görmektedir. Uyarıcı, organizmayı harekete geçiren iç ve dış olaylardır. Duyduğumuz ses, gördüğümüz ışık, resim, ağaç vb. uyarıcıdır.

Uyarıcılar organizmayı etkileme gücündedir. Bir uyarıcı karşısında organizmada meydana gelen fizyolojik ya da psikolojik değişme davranım ya da tepki olarak adlandırılır. Davranımların bir araya gelmesiyle oluşan eylem ise davranış olarak nitelendirilir. Her davranış bir tepkidir. Denge halindeki organizmada hiçbir hareket olmaz. Fakat ona bir uyaran etki eder etmez derhal bir tepkide bulunacak ve dengesini yeniden elde edecektir. Tepkiler dizisi insanlarda " edinilmiş davranışlardır". Bütün bunlar beşikten başlayan öğrenme ve eğitim sonucu oluşur (Akman ve Erdem, 1996; Selçuk, 1996; Yanbastı, 1996).

Kişilik uzunca bir süre içinde kazanılan mesleksel, ailesel, dinsel, siyasi ve ekonomik alışkanlıklar birikiminin ürünüdür. Davranış bozuklukları ise çocuklukta kazanılmış yanlış davranışlara bağlıdır. Buna göre, başarısızlıkları örtecek tepkiler geliştirilmiştir. Davranış bozukluklarının temelinde, çocukluk izleri, geçmişindeki anı ve hayaller değil, çocukluktan beri yapılan öğrenilmiş yanlış tepkiler bulunur(Yanbastı, 1996).

Davranış tedavisinin amacı, istenilmeyen alışkanlıkların değiştirilmesi veya ortadan kaldırılması ve yerine uyumlu davranışların kazandırılmasıdır. Bu amaç için birden fazla şartlanma işlemi uygulanabilir. Bu yöntemin aşamaları; karşıt şartlanma, karşılıklı ket vurma, sistematik duyarsızlaştırma, olumlu, tekrar şartlanma ve deneysel söndürmedir (Yanbastı, 1996).

Skinner, istenmeyen bozuk davranışları, o davranışın pekiştiricilerini saptayarak, onları denetleyerek giderebilir ilkesini öne sürmüştür. Edimsel koşullanma, nötr bir uyarıcı ile koşulsuz uyarıcının eşleştiği öğrenmeyi tanımlar. Bir davranışın kazandırılması veya söndürülmesi, pekiştirilip pekiştirilmediğine bağlıdır (Arı,2005; Aydın,2000; Yanbastı,1996).

Davranışçı psikologlara göre;

- Bütün davranışlar öğrenilmiştir.
- İnsan davranışları,kalıtımla getirilen yapının çevreyle etkileşiminin ürünüdür.
- İnsanı anlamak için onun gözlenebilir davranışlarını incelemek ve dikkatle düzenlenmiş deneylerle davranışı belirleyen yasaları bulmak mümkündür.
- İnsan davranışlarının gerisinde benlik tasarımı, bilinçdışı güdüler gibi gözlenemeyen faktörleri aramak yersizdir.
- Davranışın mekanizmasını anladıktan sonra, onları kontrol etmek mümkündür

(Kuzgun,1992).

Davranışçı yaklaşama göre, sosyal beceri eksikliği davranışın kazanılmamış olması demektir. Başka bir deyişle daha önce uygun davranış gösterilmemiş veya gösterildiğinde pekiştirilmemiştir. Bu yüzden kişinin davranış repertuarlarında uygun sosyal davranış

bulunmayabilir. Bu anlayışta klasik özellikle operant koşullanma yoluyla edinilen davranışların sosyal beceriyi oluşturdukları düşünülmektedir. Bireyin olumlu davranış göstermesi sağlanmalı ve gösterdiği zaman pekiştirilmelidir(Akt.Yukay, 2003). Davranışlar pekiştirilerek güçlendirilebilir, seyrekleştirilebilir ya da ortadan kaldırabilir. Pekiştirilen davranışlar kalıcı hale getirilebileceği gibi, kendisini ortaya çıkaran koşullar kaldırıldığında zaman içinde silinebilir veya seyrekleştirilebilir(Ataman, 2004). Sosyal becerileri olan bireyler, diğer bireyler tarafından onay görerek, onlarda olumlu etki bırakarak ve kendilerini olumlu pekiştirerek davranışları sergileyebilir ve sürdürebilir (Akt. Altınoğlu-Dikmeer, 1997).

1.3.2Bilişsel Gelişim Yaklaşımı

Bilişsel gelişim yaklaşımına göre biliş, insanın dünyayı ve kendisini algılamada kullandığı işlemler bütünüdür. Biliş kavramından yola çıkan bilişsel kuramları, uyarıcı ve tepki arasındaki içsel süreçlere odaklanarak, organizmanın bilgiyi nasıl edindiğini ve bu bilgiyi problemleri çözmek üzere nasıl kullandığını açıklamaya çalışmıştır. Bilişçi yaklaşım, davranışçılığın aksine, bireylerin sadece uyarıcıları alarak tepkiler vermesi yada belli edimlerin koşullanması ile etkin olmayacağını; bireysel farklılıkların dikkate alınması gerektiğini belirtmektedir (Ataman, 2004). İnsanı diğer canlılardan ayıran en belirgin özellik, insanın gelen uyarıcıları işleyebilme, anlamlandırabilme yeteneğidir (Cüceloğlu,1998). Bireyin yeni gelen bir bilgiyi öğrenebilmesi için, öğrenme işine etkin olarak katılması, diğer bir deyişle kendisine sunulan uyarıcıları seçmesi, bunları kendisi için anlamlı hale getirmesi ve en uygun tepkiyi üretmesi gerekir (Erden ve Akman, 1996).

Bilişsel oluşumlar deyince, akla algılama, bellek ve düşünme gibi zihinsel bilgi işlem süreçleri gelir. Bu süreçleri kullanarak birey çevresi ve kendisi hakkında yeni bilgiler edinir, eski olayları hatırlar, ortaya çıkan sorunları çözer ve gelecekle ilgili planlar yapar. Bilişsel psikoloji organizmanın içinde yer alan bilişsel süreçlerin türü ve yapısıyla, gözlenebilen davranışların türü ve özellikleri arasındaki ilişkiyi araştırır (Cüceloğlu, 1998).

Bilişsel gelişimin önde gelen isimleri Piaget, Bruner ve Vhygotsky'dir. Piage bireyin öğrenmesini adaptasyon (adaptation), örgütleme, özümleme, düzenleme-uyumsama , şema ve dengeleme kavramları ile açıklar. Piaget, bireyin çevresi ile etkileşerek, çevreye ve çevresindeki değişikliklere uyum sağlayabilmesini adaptasyon olarak tanımlamakta ve bu uyum yeteneğinin iki süreci içerdiğini belirtmektedir. Bunlar özümleme (assimilation) ve düzenleme-uyumsama (accommodation) dır. Şemalar çocukların veya yetişkinlerin objeler veya durumlarla ilgili kullandığı kalıplardır.Örgütleme, biyolojik, psikolojik ve zihinsel süreçleri tutarlı ve anlamlı

sistemler haline getirmedir. Bireyin yeni karşılaştığı durum, nesne ve olayları kendisinde önceden var olan zihinsel yapının içine (şemalara) yerleştirmesini özümleme olarak açıklarken; çocuğun yeni karşılaştığı bu durum, nesne veya olayları önceden var olan şemalara uymuyorsa yeni şemalar yaratarak veya önceki şemaların kapsam ve niteliklerini değiştirerek yeni edinilen deneyimlerin gereklerine uygun davranmasını da uyumsama-düzenleme olarak açıklamıştır. Piaget, bireyin özümleme ve uyumsama (düzenleme) süreçleri ile çevresine uyum sağlayarak dinamik bir dengeye ulaşması sürecini ise dengeleme kavramı ile açıklamaktadır. Bireyin çevresi ile etkileşimlerinde bu dengeleme süreci yer almakta ve bu süreç bireyin çevreye uyumunu ve dengeye ulaşmasını sağlamaktadır. Ancak bireylerin dengeleme durumları durağan (statik) olmadığından, ortaya çıkan yeni uyarıcılarla bu denge durumu bozulmaktadır. Bu dengesizlik durumunu özümleme ve uyumsama (düzenleme) süreçleri ile gidererek yeni denge durumları oluşturulur (Aktaş-Arnas,2004; Arı, 2005; Arı vd, 1996; Bacanlı;2002; Erden ve Akman,1996; Jersild, 1976).

Piaget'e göre, organizma tarafından girişilen her eylemde özümleme ve uyumsama süreçlerinin bulunmasına karşın, bu süreçlerin göreli ağırlıkları, farklı zihinsel eylemlerde değişik oranlarda olmaktadır. Özümleme sürecinin uyumsamaya göre daha ağır bastığı zihinsel eylemlerde, benmerkezcil (egocentric) düşünce; en aşırı durumlarda ise, otistik düşünce söz konusu olmaktadır. Çocuğun nesneleri tümüyle kendi gereksinimlerini karşılayacak bir biçimde kullandığı "sembolik oyunlar" da özümlemenin uyumsamadan daha etkili olduğu ileri sürülmektedir. Özümleme sürecinin mutlak egemenliğini yansıtan sembolik oyunlarda, dış gerçek tümüyle organizmanın gereksinimlerini karşılamak üzere olabildiğince değiştirilmekte; fiziksel özelliklerinden ayrılmaktadır. Bunun tam tersine, uyumsama sürecinin daha egemen olduğu zihinsel eylemlerde ise, organizmanın dıştan gelen etkilere koşulsuz bir uyma göstermesi söz konusu olmaktadır. Taklit eyleminde çocuğun kendi gereksinimlerine ve özelliklerine aldırmaksızın, bütünüyle, model aldığı nesne ya da bireyin özelliklerine büründüğü, onları aynen tekrarladığı ya da kopya ettiği kabul edilmektedir. Piaget, "zeka" terimini özümleme ve uyumsama süreçleri arasında kararlı bir dengenin kurulmasıyla gerçekleşen eylemler için kullanmaktadır (Arı vd., 1996).

Bruner'e göre bilişsel gelişim, yaşam boyu devam eden bir süreçtir. Gelişim, eylemsel (enactive), imgesel (imaginative) ve sembolik(sembolic) olarak adlandırılan üç gelişim aşamasından oluşur. Eylemsel evrede (0-3 yaş) çocuk nesnelerle doğrudan etkileşerek, bir başka anlatımla yaparak, yaşayarak öğrenir. Çevresindeki nesnelerle ilgili yaşantıyı onlara dokunarak, vurarak, ısırarak, hareket ettirerek kazanır. Yetişkinler de bazı eylemleri, sınama

yanılma yöntemiyle öğrenmektedirler. İmgesel evrede bilgi, sözcükler ve kavramlar yoluyla öğrenilir. Bu evrede gelişmiş olan dilsel ve görsel algılar yoluyla değişik durum ve yaşantılar imgeler halinde formüle edilerek zihne aktarılır. Bu dönem Piaget'in işlem öncesi dönemine karşılık gelmektedir. Gardner, bilginin imgelerle temsil edilmesine "uzaysal zeka " adını vermektedir. Sembolik evre ise, yaşamın tümüyle mecazlar, formüller ve simgeler yoluyla kavranmasının anlatımıdır(Aydın,2000; Senemoğlu,2003).

Bruner'in gelişim kuramına ilişkin karakteristik özellikleri şöyle sıralanabilmektedir (Aydın,2000; Senemoğlu,2003).

- Bilişsel gelişimin ilk aşamasında, tepkiler uyarıcıdan bağımsız değildir. Başka bir deyişle, uyarıcı tepkiyi yönlendirir. Ancak bilişsel yeterliklerin (dilsel ve göresel algı, duyarlık, zihinsel etkinlikler vb.) giderek gelişmesi sonucu uyarıcılar kontrol edilir, sınıflanır ve böylece birey kendine özgü davranışlar gösterir.
- Bilişsel gelişme, bir çok boyuttaki artışın kümulatif ürünüdür. Şu halde gelişme, farklı alanlardaki ilerleme ve iyileşmelerin türevi olarak algılanmalıdır.
- Gelişim sorununun anlaşılması, bilginin çözümlenmesi, kodlanması, işlenmesi, depolanması ve değerlendirilmesi gibi helezonik bir sıradizinin içinde oluşur. Bilgiyi işlemek ve yeniden üretmek için, dilsel, görsel, matematiksel, mekansal vb. yetilerin eşzamanlı olarak gelişmesi gerekir. Bu süreçte belirleyici etken, bireyin bir semboller sistemi olan dili öğrenerek, başkalarıyla başarılı sosyal ilişkiler kurmasıdır.
- Bilişsel gelişmede, bireyin kişisel varlığının farkındalığı, önemli bir aşamadır. Kişisel farkındalık, bireyin kendi kapasitesi hakkında nesnel bir algı ve öznel bir yorum geliştirmesinin anlatımıdır. Böylece, birey kendisiyle olumlu ve üretken bir iletişim kurar. Buna göre daha çok bireyin içsel varoluşuna ilişkin duyuşsal algılarıyla biçimlenen ve Gardner tarafından intra-personal olarak adlandırılan zeka türü ile ilişkilidir. Bu anlamda bireyin kendisiyle sağladığı iç barış, sosyal ilişkilerinde sağlıklı ve başarılı olmasının da ön koşuludur.
- Bilişsel gelişimin ayırt edici önem taşıyan bir başka evresi, sosyal farkındalık bilincinin edinilmesidir. Sosyal farkındalık, bireyin belli bir soyo-kültürel bağlama uygun davranma yeterliğinin anlatımıdır. Kişisel ve sosyal farkındalık bilinci, alternatif davranış seçenekleri geliştirme açısından yararlıdır. Böylece birey davranışlarını, diğer insanların tepkide bulunma biçimlerine göre şekillendirilir. Ayrıca bu yolla çok boyutlu ve esnek bir referans sistemi geliştirerek, sosyal yaşama etkin ve üretken bir şekilde katılır.

Vygotsky (1978), çocuğun sosyal çevresinin bilişsel gelişimde önemli bir rolü olduğunu ileri sürmektedir. Çocuklar, çevresindeki kişilerden ve onların sosyal dünyalarından öğrenmeye başlamaktadırlar. Çocukların kazandıkları kavramların, fikirlerin, olguların, becerilerin, tutumların kaynağı sosyal çevredir. Çocuğun içinde yaşadığı çevre, kültür ona sağlanan uyarıcıların türünü ve niteliğini belirler. Bilişsel gelişimin kaynağı, kişisel psikolojik süreçlerden önce, insanlar ve kültür arasındaki etkileşimdir. Vygotsky'e göre kişisel psikolojik süreçler, insanlar arasında, çoğu zaman çocuk ve yetişkinler arasında paylaşılan sosyal süreçlerle başlar. Kavram ve olguları simgeler aracılığıyla taşıyan dil kullanılır. Dil aynı zamanda önemli bir sosyal süzgeç ve yargı birimidir. Çocuğun bilişsel gelişimini etkilemede yetişkin rolünün çok önemli olduğunu vurgular. Ona göre, çocuklar, yetişkinlerle ya da diğer çocuklarla işbirliği içinde çalıştıklarında bilişsel gelişimleri beslenir(Aydın,2000; Senemoğlu,2003).

Bilişsel yaklaşıma göre, bireyin sosyal becerileri öğrenmesinde bireyin bilişsel düzeyi ve sosyal çevresi etkilidir. İnsanın en belirgin özelliği gelen uyarıcıları izleyebilme, anlamlandırabilme yeteneğidir. Bireyin yeni gelen bir bilgiyi öğrenebilmesi için, öğrenme işine etkin olarak katılması, yani, kendisine sunulan uyarıcıları seçmesi, bunları anlamlı hale getirebilmesi ve en uygun tepkiyi üretmesi gerekir. Çocukların sosyal becerileri öğrenmelerinde bireysel farklılıklar vardır. Sosyal beceri eksikliği bireyin sosyal çevresinde sergilenen uygun davranış örneklerini seçmede ve bunları anlamlı hale getirip uygun tepkiyi göstermedeki yetersizliklerinden kaynaklanmaktadır. Aynı sosyal çevrede aynı sosyal beceri örnekleri sergilenmesine rağmen, bazı bireylerin uygun sosyal davranışları kazanamaması bireysel farklılıklarından kaynaklanmaktadır. Çünkü bireyin bu davranışları seçmesi, öğrenmesi, anlamlı hale getirmesi için hem bilişsel düzey bakımından bunu algılayabilecek düzeyde olması hem de bu davranışı sergilemesi için uyarıcıyı seçebilmesi ve uygun tepkiler gösterebilmesi gereklidir.

1.3.3.Bilişsel-Davranışçı Yaklaşımı

Bilişsel davranışçı kuramları, insanın dünyayı anlamada kullandığı zihinsel süreçleri inceleyen kuramdır. Bu zihinsel süreçler, tanıdığımız bir insanın adını hatırlamaktan, karmaşık bir problemin çözümüne kadar çok çeşitli durumlarda kullanılmaktadır. Bilişsel açıdan öğrenme, bireyin zihinsel yapılarındaki değişme olarak tanımlanmaktadır. Bu zihinsel yapılardaki değişme, bireyin davranışlarında değişmeyi ya da yeni davranışlar kazanmasını sağlamaktadır (Senemoğlu, 2003).

Birey belli bir zaman ve yerde öğrendiği bilgiyi, istediği yer ve zamanda uygulama yetisine sahiptir. Bireyin bilgiyi depolama kapasitesi vardır ve bu özelliği sayesinde belli bir durum karşısında çeşitli davranışlar ortaya koyabilir.

Bilgiyi işleme kuramına göre öğrenme, bireyin sahip olduğu bazı yapılar ve bu yapılarla ilintili süreçler sonucunda gerçekleşir. Modele göre öğrenmeyi etkileyen temel yapılar, duyusal kaydedici, kısa ve uzun süreli bellektir. Öğrenmeyi etkileyen belli başlı süreçler ise tanıma ve dikkat, bilgiyi kodlama ve depolama, hatırlama ve örgütlemedir. Duyusal kaydedici bilgiyi işleme sürecinin ilk aşamasıdır. Bu aşamada çevredeki uyarıcı, duyu organları yoluyla sinirleri uyarır ve uyarıcın izi yaklaşık 1-2 saniye duyusal kaydediciye kaydolur. Tüm duyu organlarının organik bir bozukluk olmadığı durumlarda, duyusal kaydetme yeteneği vardır. Duyulara kaydolan bilgilerin hangilerinin kısa süreli belleğe transfer olacağını tanıma ve dikkat süreçleri belirler. Kısa süreli bellek, duyusal kaydediciye gelen bilgilerin davranışa dönüşmesini ya da uzun süreli belleğe kodlanmasını sağlar. Bu belleğin kapasitesi 5-9 yeni bilgi birimi, bilgiyi koruma süresi ise yaklaşık 20 saniyedir. Kısa süreli belleğe gelen bilgilerin uzun süreli belleğe depolanması tekrar ve gruplama süreçleri ile olmaktadır. Uzun süreli bellek, yeni gelen bilgilerin eskilerle örgütlenerek saklandığı yerdir ve kapasitesi belli değildir. Buraya depolanan bilgiler istenildiğinde hatırlanmaktadır. Uzun süreli bellekte, yeni gelen çok sayıda bilgiyi organize etmek ve düzenlemek için bilgisayardaki dosya ve dizinlerin işlevini gören şemalar vardır. Şema, bir çok önerme, durum ya da olayı benzerlik ve farklılıklarına göre düzenleyen bilişsel yapıdır (Arı, 2005; Bacanlı, 2002; Erden ve Akman, 1996).

Bilişsel öğrenme yaklaşıma göre sosyal beceri, öncelikli olarak bilişsel bir beceridir. Bilişsel yetersizlik nedeniyle bireylerin sosyal beceri düzeyleri düşüktür. Sosyal beceri düzeyleri düşük bireyler sosyal ortamda ne yapacaklarını bilememektedirler. Birey gözlediği ya da öğrenmeye çalıştığı beceriyi uzun süreli belleğe aktarıp uygun ortamda sergileyememektedir. İnsanların zihninde senaryolar vardır. Bu senaryolar bireylerin olayları anlamalarına ve uygun davranışları göstermelerine yardımcı olmaktadır. Örneğin, kişinin zihninde lokantada yemek yeme senaryosu vardır. Bu senaryo devreye girdiği zaman kişi lokantaya nasıl gidilir, nasıl oturulur, nasıl yemek siparişi verilir, yemek ne zaman ve nasıl yenir, parası nasıl ödenir vb. hepsini kabaca bilir ve uygular. Bilişsel senaryo çoğunlukla bilinçli bir şekilde düşünülmez. Başka bir deyişle, her lokantaya giden kişi senaryo nasıldı diye düşünmez. Çoğunlukla senaryolar otomatik bir şekilde yerine getirilirler ve başkalarının davranışlarını değerlendirmede kullanılırlar. Sosyal beceri eksikliği kişinin senaryo yetersizliğinin bir görüntüsüdür.

Bu anlayışla verilecek eğitim daha çok kişinin bilişsel yeterliğini artırmaya yönelik olmalıdır. Bu kişilerin uzun süreli belleklerinde semantik (anlamsal) bilgiler bulunmamaktadır. Senaryolar bu bilgi türündendir. Eğer bireyin semantik bilgilerini artırabilirsek, sosyal becerilerini arttırmış oluruz (Yukay, 2003).

1.3.4. Sosyal – Bilişsel Öğrenme Kuramı

Gözlem yoluyla öğrenme şeklinde de ifade edilen sosyal-bilişsel öğrenme kuramı Albert Bandura tarafından geliştirilmiştir. Sosyal bilişsel öğrenme kuramı davranışçıların ortaya koydukları bir çok kavramı kabul etmekle birlikte, bilişsel kuramların üzerinde durdukları zihinsel süreçlere önem vermektedir (Koç vd, 2001). Bu kuram kişisel ve çevresel etkenlerin hepsinin birbiri içine girmiş belirleyiciler olarak etkide bulunduğunu savunur. Davranışın çevreden etkilendiği doğrudur, fakat çevre de kısmen bizim tarafımızdan yaratılır (Onur, 2000).

Bandura, öğrenmede düşüncenin önemini vurgulamakta taklidin ve gözleyerek öğrenmenin çocukların öğrenmesindeki yerine işaret etmektedir. Gözleyerek öğrenme özellikle çocukların çevrelerindeki yetişkinlerin hareketlerine, etrafında olup biten olaylara bakarak yeni bilgiler öğrenmesidir (Selçuk, 1996). Sosyal olarak kabul gören ve görmeyen davranışlar, başkalarının davranışlarını gözleyerek öğrenilmektedir. Bu yolla öğrenilen davranışlar ise pekiştirileceği uygun ortamlarda kendini gösterebilmektedir (Altınoğlu-Dikmeer, 1997).

Bandura'ya göre gözlem yoluyla öğrenmede dört süreç bulunmaktadır:

- Dikkat: Bir davranışı tam olarak öğrenmek için birey dikkatini modele ve modelin ortaya koyduğu davranışa yoğunlaştırmalıdır. Model alınacak davranışın önemli ayrıntılarına dikkat etmelidir.
- Hatırlama-Akılda Tutma: Modelin davranışını tekrar edebilmek için kişi modelin davranışını hatırlayabilmelidir. Bunun için gözlemden elde edilen semboller kodlanarak hafızaya aktarılmalıdır. Ancak bir davranışı hatırlamak onun tekrarlanabileceği anlamına gelmez.
- Gözlenen Davranışın Yeniden Tekrarı: Akılda tutulan veya kodlanan daha önce gözlenmiş bir davranışın bir beceri olarak aynen tekrarlanabilmesidir.
- Motivasyon: Öğrenilmiş bir davranışı ortaya koyma isteğidir. Model olanın başarıları takdir edilir ve teşvik edilirse; doğru davranışların tekrar edilme ihtimali artar ve gözleyerek öğrenilen bilgilerin kalıcılığı sağlanır(Arı, 2005; Çelen 1999; Gree and Piel,2002; Selçuk, 1996; Senemoğlu,2003).

Bireyin davranışının dolaylı yaşantılardan yani başkalarının geçirdiği yaşantılarından etkilendiği görülmektedir(Özyurt ve Girgin, 2000). Sosyal-bilişsel öğrenme kuramı insan davranışını, bilişsel, davranışsal ve çevresel belirleyicilerin sürekli ve karşılıklı etkileşimlerinin ışığında ele almaktadır. Bireysel faktörler, bireyin davranışı ve çevre karşılıklı olarak birbirini etkilemekte ve bu etkileşimler sonraki davranışını belirlemektedir. Karşılıklı etkileşimler sürecinde, bireyler ne çevresel güçler tarafından yönetilen güçsüz nesnelerdir, ne de istedikleri her şey olabilme ve yapabilme gücüne sahip özgür nesnelerdir. İnsanlar ve çevre birbirinin karşılıklı belirleyicisidir (Senemoğlu,2003; Altınoğlu-Dikmeer, 1997).

Bu kurama göre sosyal becerileri yetersiz olan bireyler, uygun sosyal davranışın ne olduğunu öğrenmemiş ya da bulunduğu akran grubu içinde yanlış öğrenmiş olabilirler. Sosyal-bilişsel öğrenme kuramına göre, sosyal beceri eğitiminde, beceri kazanımı ve davranış değişikliği modeli üzerinde çalışılmaktadır. Bu modelde çocuklar model olma ya da sözel yönergeleri dinleme gibi doğal deneyimlerle, bir davranışın bilişsel temsilini oluştururlar (Altınoğlu-Dikmeer, 1997; Yukay,2003). Model olma sosyal becerilerin uygun modellerini sergileyen çocuklar ve gözlenilmiş davranışların aynını yapan yada taklit eden gözlemcileri içerir.Sözel yönergeleri dinlemede sosyal beceriler doğrudan yönergelerle öğretilir, bu yolla uygun sosyal davranışlarla ilgili fikirler sözel olarak iletilir ve bu fikirleri davranışa nasıl dönüştüreceklerinin belirli örnekleri verilir(Gersham,1986). Daha sonra bu kavram yada kavramların temsillerini davranışlarını sergilerken kullanılır. Olumlu davranışlar uygun örneklerin sağlanmasıyla öğretilebilir. Modelleme yönetiminde model davranışın öğrenilmesi için pekiştireçlerden yararlanılır(Çetin vd, 2002; Ülgen, 1997).

1.4.Prososyal Davranış ve Çocuklarda Prososyal Davranışların Gelişimi

Prososyal davranış başkasına faydalı olmayı amaçlayan kasıtlı, gönüllü davranışolarak tanımlanır. Bu davranışlar başkalarının yararı için dışsal ödül beklemeden yapılan eylemlerdir. Günlük dilde, prososyal davranış fedakârlık olarak adlandırılan davranıştır ve bu arkadaşlık davranışının diğer açıları gibi yaşla değişir(Bee and Denise, 2003). Prososyal davranış sadece bir sosyal beceriler grubu değildir. Tam anlamıyla geliştiği zaman dostluk, koruma, samimiyet ve empatiyi de içeren diğerlerinin duygularıyla ilgilenmek, ilgili olmaktır.

Prososyal davranış ilk 2-3 yaşlarında çocuklarda ortaya çıkmaya başlar ve hemen hemen diğer çocuklarla oyun oynamaya ilgi gösterdikleri zamana denk gelir. Canı acıyan çocuğa yardım teklif ederler, oyuncaklarını verirler, onları kucaklayarak ya da tıpışlayarak rahatlatmaya çalışırlar ve neden üzgün olduklarını anlamaya çalışırlar. Bu kadar küçük çocuklar daha yeni yeni başkalarının kendilerinden farklı hissettiklerinin farkına varmaya

başlarlar, fakat başka çocukları ya da yetişkinleri canı acımış ya da üzgün gördüklerinde onlara yardımcı olacak ve sempati kuracak kadar anlarlar (Bee and Denise 2003; Kaıl, 1998).

Okulöncesi yıllarda, çocuklar zamanla başkalarının ihtiyaçlarını anlamaya başlarlar ve uygun fedakarlık davranışlarını öğrenirler. Nasıl yardımcı olabilecekleri konusunda bilgileri bir dereceye kadar olduğu için ilk fedakarlık çabaları sınırlıdır. Çocuklar başkalarına yardımcı olmak için daha fazla strateji geliştirdikçe tercih ettikleri stratejiler de yetişkinlerine benzer (Kaıl,1998). Bu yüzden, genel bir kural olarak prososyal davranma niyetleri de çocukların stratejileri gibi yaşla artar. Tabi ki, ne yeni yürüme aşamasında ne de daha sonrasındaki dönemde bütün çocuklar başkalarının ihtiyaçlarına cevap veremezler.

Bireylerin prososyal davranışlarının altında yatan bazı nitelikler vardır. Bu nitelikler bireylerin olay ya da durumlar karşısında prososyal davranıp davranmayacaklarını etkilemektedir. Bunlar;

Perpektif Düşünce: Piaget'e göre işlem öncesi çocuklar ben merkezcidirler ve olayları bir başkasının bakış açısından göremezler. Ben merkeziyetçilik çocuğun paylaşma ve yardım etme yeteneğini kısıtlar.Çünkü prososyal davranışın gerekliliğini anlayamazlar. Sadece bir bakış açıları vardır-oda kendilerininkidir. Örneğin; çok fazla poşet taşıyan birisine yardım etmeyebilirler. Çünkü çok şey taşımanın bir zorluk olduğunu fark edemezler. Daha büyük çocuklar, başkalarının bakış açılarını alabilirler, bu yüzden sorunu anlar ve yardıma daha meyilli olurlar. Genelde, çocuklar diğerlerinin duygu ve düşüncelerini daha iyi anladıkça diğerleriyle paylaşmaya ve yardım etmeye daha meyilli olurlar (Kaıl,1998).

Empati: Bir başkasının duygularını paylaşabilme yeteneğine empati denir. Bir başkasının korku, hayal kırıklığı, acı ve yalnızlığını derinden hisseden çocuklar bu duyguları hissetmeyenlere göre yardımcı olmaya daha meyillidirler (Kaıl,1998).

Etik Mantığı: Ödül ve ceza çocukların etik mantığını etkilemekte; ergenlerin ve yetişkinlerin etik kararlarını etik kuralları kaygısı şekillenmektedir. Bu yüzden, küçük çocuklardaki prososyal davranış genellikle ödül veya ceza ihtimaliyle belirlenir. Çocuklar olgunlaştıkça ve hakka hukuka göre karar almaya başladıkça daha prososyal olurlar (Kaıl,1998).

Bu nedenle prososyal davranışların gelişimi ergenlik ve ötesine kadar sürer. Gelişimciler çocukların fedakarlık davranışı miktarında değişiklik gösterdiklerini ve nispeten daha fazla empati ve fedakarlık gösteren çocukların duygularını iyi düzenleyen çocuklar olduğunu bilirler. Bir başka deyişle çocuklar diğerlerinin duygu ve düşüncelerini daha iyi anladıkça diğerleriyle paylaşmaya ve yardım etmeye daha meyilli olurlar. Aksine, duygularını ayarlamada yetersiz çocuklar daha az sempatik kaygı ve prososyal davranış sergilerler.

Çocukların empati (duygudaşlık) ve fedakarlıklarındaki bu farklılıklar çocukların yetiştirilme tarzlarındaki faklılıklarla ilgili görülmektedir (Bayhan ve Artan; 2004; Bee and Denise, 2003; Kaıl,1998).Çocukların bulundukları ortam özverili davranıp davranmamalarını belirlemede yardımcı olur. Çocukların özverili davranıp davranmamalarını etkileyen faktörler şunlardır:

Sorumluluk Duygusu : Çocuklar yardıma ihtiyacı olan kişiye karşı kendini sorumlu hissederse özverili davranırlar. Tanıdıkları insanlara karşı doğrudan kendilerini sorumlu hissettikleri için yabancılardan çok akrabalara ve arkadaşlara daha büyük olasılıkla yardımcı olurlar (Kaıl,1998).

Yeterlilik Duygusu: Çocuklar yardıma ihtiyarcı olan kişilere yardımcı olmak için gerekli yeteneğe sahip olduklarını hissederlerse özverili davranabilirler. Örneğin; okulöncesi çocuklar bir çocuğun bir bilgisayar oyununu nasıl oynayacağını bir türlü bulamadığını düşünün. Bilgisayar oyunları hakkında biraz bilgisi olan bir sınıf arkadaşı muhtemelen yardımcı olmayacaktır. Çünkü ne yapacağını bilmemektedir. Yardım etme denemesi aptal görünmeyle sonuçlanabilir (Kaıl,1998).

Hâl: Çocuklar mutluyken ve başarılı hissederken özverili davranırlarken üzgün ya da başarısız hissettikleri zaman böyle davranmazlar. Bir başka deyişle, ana okulunda heyecanlı ve güzel bir sabah geçiren çocuk arkadaşlarına yardım etmeye cezalandırılmış bir çocuğa göre daha eğilimlidir (Kaıl,1998).

Özverinin Maliyeti: Çocukların yapacakları davranış az ya da makul bir sarfa yol açacaksa özverili davranırlar. Sevmediği bir abur cubur verilen bir çocuk, sevdiği bir abur cubur verilen bir çocuğa göre daha çok paylaşmak isteyecektir (Kaıl,1998).

Çocuklar yardıma ihtiyacı olan kişiye karşı sorumlu olduklarını hissederlerse, yeteneğe sahipseler ve yardımcı olarak çok fazla şeyden vazgeçmeleri gerekmediğini düşündükleri zaman yardım etmeye meyillidirler. Kendilerini ne sorumlu ne de yeterli gördükleri zaman, kötü durumdayken ve yardım etmenin büyük oranda şahsi fedakarlıkta bulunmaları gerektiğini düşündükleri zaman yardımcı olma meyilleri en azdır(Kaıl,1998).

Anne- babalar ve kardeşler prososyal davranışın gelişiminde çok önemli bir rol üstelenirler. Çevresindekilere ve kendilerine bakan kişilerle güvenli ilişkileri olan okulöncesi dönem çocukları, olumsuz ilişkileri olan çocuklara oranla kardeşlerini teselli etmede daha beceriklidir. Ailenin sağladığı öğrenme yaşantıları ve sunmakta olduğu modellerin, çocuktaki olumlu sosyal davranış ve değerlerin gelişmesinde önemli bir yeri vardır. Çocuklar prososyal davranışları modelleri gözleyerek öğrenirler. Çocuklarına olumlu sosyal davranış olanakları yaratarak bunları ödüllendiren ve olumlu sosyal davranışlarıyla çocuğuna model olan anne-baba yardım sever, işbirliği yapan ve fedakarlıkta bulunabilen çocuklara sahip olma beklentisi

geliştirebilirler. Bir davranışın sosyal olarak uygun olup olmadığı; duruma, ailenin ve kültürün standartlarına bağlı olarak değişiklik gösterir(Bayhan ve Artan,2004; Green and Piel,2002; Morgan, 2004;) Çocuklarda prososyal davranışların gelişimini destekleyecek şu öneriler sunulabilir:

- Anne, baba ve eğitimciler prososyal davranışların kazanılmasında modelin önemli olduğunu unutmamalı ve olumlu model olmalıdırlar.
- Çocuklara, içinde prososyal davranışların yer aldığı öyküler anlatılmalıdır. Öykü bittikten sonra konuşulup tartışılabilir.
- Bebekler, kuklalar, televizyon karakterleri aracılığı ile prososyal davranışları göstermeleri sağlanmalıdır.
- Birbirlerinin farkında olma ve işbirliğine yönelik oyunlar oynatılmalıdır.
- Çocuklara drama aracılığı ile prososyal davranışlar yaşatılmalıdır.
- Çocuklara günlük yaşamlarında hem ev hem okul ortamında yardım etme, işbirliği yapma fırsatı sağlanmalıdır.
- Çocukların kendiliğinden sergiledikleri prososyal davranışlar hakkında konuşulmalı ve takdir edilmelidir.
- Sonucu yarışmaya dayanmayan, grup olarak yapabilecekleri projeler, görevler verilmelidir (Bayhan ve Artan; 2004).

1.5.Antisosyal Davranış ve Çocuklarda Antisosyal Davranışların Gelişimi

Sosyal davranışların gelişimi, büyük ölçüde çocukların bir takım özel yaşantıları tarafından belirlenir. Bireysel yaşantıları sırasında çocuklar hem yardımseverlik, işbirliği ve fedakarlık gibi prososyal davranışları hem de antisosyal davranışları kazanırlar (Morgan, 2004). Çocuklar arkadaşlarını destekler ve onlarla paylaşır, bir birlerine karşı merhametli ve yardımsever davranırlar fakat aynı zamanda dalga geçerler, dövüşürler, eleştirirler ve kendi eşyaları ve bölgeleri üzerinde tartışırlar (Bee and Denise,2003).

Antisosyal davranışlar vurma, tekme atma, itme ya da ısırma, tepinme oyuncağı elinden kapma, arkadaşına isim takma, küfretme gibi bir başkasına ve nesneye zarar vermeyi amaçlayan davranışlardır (Kaıl,1998; Bee and Denise,2003). Antisosyal davranışlar fiziksel olarak bir başkasına ve nesneye zarar vermenin yanında küçümseyen yüz ifadeleri, diğerini dışlama ya da bir konuda tehdit etmeyi de içerir.

Çocuklar birlikte oynayacak kadar büyüdükleri zaman, antisosyal davranışlar gösterirler. 1 ve 2 yaşındaki çocuklar birlikte oynadıkları zaman sık sık çatışma çıkar

(genellikle paylaşılamayan oyuncaklar üzerinde-) ve çocuklar bu çatışmaları çözmek için antisosyal davranışları kullanırlar. Her çocuk en azından biraz antisosyal davranış gösterir fakat bunun şekli ve sıklığı çocukluk yılları boyunca değişir. 2-3 yaşındaki çocuklar üzgün veya kızgınsa, bir birlerine eşyalar fırlatmaya ya da vurmaya eğilimlidirler. Genellikle, bu yaştaki çocuklar diğer çocuktan oyuncağını almak gibi amaçlarına ulaşmak için antisosyal davranırlar ve amaca ulaşılınca antisosyal davranış biter. Sözlü yetenekleri geliştikçe çocuklar aşırı fiziksel antisosyal davranıştan yüze vurma ve ad takma gibi sözlü antisosyal davranışlara geçerler. Daha büyük okulöncesi çocuklar başkalarına fiziksel zarar vermekten çok onların duygularını incitmek için bu davranışları kullanırlar. Fiziksel antisosyal davranışlar çocuk çatışmaları başka yollarla çözmeyi öğrendikçe azalır. İlkokulda ve ergenlik yıllarında fiziksel antisosyal davranışlar daha da azalır ve çocuklar kızgınlığın veya bu davranışların ne zaman gösterileceği ve ne kadarının kabul görecek derecede olduğu konusunda kültürel kuralları öğrenirler. Çoğu kültürde kızgınlığın yaş arttıkça daha da gizlendiği ve antisosyal davranışların daha çok kontrol edildiği anlamına gelir (Bee and Denise, 2003; Kaıl, 1998).

Öğrenme ve modeli örnek almanın prososyal davranışların gelişiminde olduğu gibi, antisosyal davranışın üzerinde de etkisi vardır. Çocukların belli durumlarda gösterdikleri antisosyal davranışlar anne- babaları tarafından pekiştirilirse, bu davranışlar kişilik özelliği oluncaya kadar genellenebilir. Ebeveynler ve kardeşler çocukların saldırganlık davranış sergilemesi üzerinde çok büyük rol oynamaktadırlar ve bu bazen çok ince yollarla olduğu kadar çok açıkça da olabilmektedir. Örneğin; çoğu ebeveyn ve diğer kardeşler antisosyal davranışı durdurmak için fiziksel ceza ya da tehdidi kullanmaktadırlar. İlk etkisi bu davranışı bastırmak olsa da, fiziksel ceza aynı zamanda fiziksel gücün başkalarını kontrol etmede "işe yarayan " bir yol olduğunu gösteren canlı bir örnek olarak işlev görmektedir(Bee and Denise, 2003; Green and Piel,2002; Morgan,2004).

Antisosyal davranışların önlenmesini sağlayabilmek için şu öneriler getirilebilir.

- Anne- baba, öğretmenler çocuklara olumlu davranış örnekleri sergilemeli ve antisosyal davranışlar sergilemekten kaçınılmalıdır.
- Antisosyal davranışlara aldırmamazlık, vurdum duymazlık etmemeli, bu davranışlara tolerans göstermemelidir.
- Çocuklar öfkeli, gergin, heyecanlı iken onlarla tartışmamalıdır. Bu durumda çocuklara mola verme (time out) denilen teknik kullanılabilir. Bu teknik çocuğun uygun davranış sergileyene kadar anlık ortamdan çıkarılmasını içerir. Örneğin çocuğu odasına göndermek gibi. Çocuk öfkeli olduğunda bu yöntem faydalıdır. Birkaç

dakikada çocuk ve ebeveynin sakinleşmesini sağlayacak "soğuma süresi verilir. Her iki kişi de sakinleşince davranışlar üzerinde konuşulabilir.

- Çocukların ev ve okul şartları antisosyal davranışları kullanmalarına olanak verecek ortam olmaktan çıkarılmalıdır.
- Çocuğa her fırsatta antisosyal davranışların dezavantajları ve prososyal davranışların avantajları gösterilmelidir.
- Çocuklar mümkün olduğu kadar grup etkinliklerine teşvik edilmeli ve katılımları sağlanmalıdır.
- Çocuklara her yaşta, beden, ruh ve zihin olgunluğuna uyan sorumluluklar verilemeli, başladığı işi bitirmesi sağlanmalı ve başarıya yöneltilmelidir.
- Her yaşta çocukların temel ihtiyaçları ve makul istekleri mümkün olduğu kadar zamanında ve yerinde yerine getirilmelidir (Çağlar, 1974; Girgin, 2002).

2.Duyguları Anlama ve Çocuklarda Duyguları Anlamanın Gelişimi

Duygu, bireyin iç ve dış dünyadan etkilenmesi sonucunda genel olarak " hoşlanma" ya da "acı duyma" biçiminde beliren tepkilerdir (Binbaşıoğlu,1987). Bireyin temel gereksinimleri ve onun bir sonucu olan davranışlarla ilgilidir. Duygular, çocuğun iç dünyasında tecrübe edinilerek oluşur. Çocuğun düşünme sistemindeki gelişme duygularını farklılaştırır (Üre vd., 2001). Duygu canlıda mutluluk ve üzüntü-korku ikili davranımların tümü için kullanılır. Öyleyse duygu, bir ucunda aşırı sevinç ya da mutluluk, öbür ucunda aşırı korku ya da kaygı olan bir ölçek üzerinde gösterilen davranışlara neden olmaktadır(Aral vd, 2001). Duygular, değişik durumlar ve deneyimlere tepki olarak ortaya çıkar ve her insan belli bir durum karşısında farklı şeyler hissedebilir ve tepkisini farklı bir şekilde ortaya koyabilir(Bayhan-San ve Artan,2004).

Duygusal ifadenin gelişmesi çocuklukta başlayan ve ergenlikte devam eden yavaş bir süreçtir. Mutluluktaki, kızgınlıktaki, üzgünlükte ve korkudaki değişimler çocukların bilişsel kapasitesindeki gelişimi yansıtır; sosyal ve aynı zamanda yaşamsal işlevler olarak görev görürler. Çocukların duygularını ifadesi başkalarının duygularını tanıma ve yorumlama yetenekleriyle yakından ilişkilidir. İlk birkaç ayda, yüz yüze iletişimde çocuklar kendisiyle ilgilenen birinin duygu tonlamasını taklit edebilir. Daha öncesindeki dönemde bebekler, bizler başkalarını mutlu ya da mutsuz gördüğümüzde mutlu ya da üzgün hissetmeye meylettiğimiz gibi nispeten otomatik bir *duygusal bulaşma* süreciyle bebekler başkalarının duygularını anlarlar. Başkasının duygularını bu şekilde taklit etme bebeklerin duygusal durumları ayırt

etmeye başladıklarına işaret eder. 3 aylıkken bebekler ses tonuyla iletilen duygusal mesajlardaki değişimlere karşılık verirler (Berk,2000). 6. ya da 7. ayda bebekler farklı duyguları belirten yüz ifadelerini ayırt etmeye başlarlar. Örneğin 6 aylık bir bebek mutlu, gülen bir yüzü üzgün, kaşlarını çatan bir yüzden ayırabilir. 7 ila 10 aylık arasında bebekler yüz ifadelerini düzenlenmiş şekiller olarak algılarlar ve sesteki duygu ile konuşan kişinin yüzünün uygun halini eşleştirebilirler. Bebekler yüz ifadelerini ayırt edebilmekte fakat duyguları tek başlarına ayırt edememektedirler. Yetişkinler gibi bebekler de davranışlarını yönlendirmek için başkalarının duygularını kullanırlar. Yabancı veya karmaşık ortamdaki bebekler annelerine veya babalarına durumu yorumlamak için ipuçları arıyormuş gibi bakarlar; bu olgu *sosyal referans alma* olarak bilinir. Örneğin, 12 aylık bebeklere ses çıkaran plastik timsah gibi yeni oyuncaklar gösterilmiştir. Anne babalardan bazı oyuncaklara bakınca mutlu bazılarına bakınca da korkmuş görünmeleri istenmiştir. Ebeveynler korkmuş göründüklerinde bebekleri de stresli görünmüşler ve bu oyuncaklardan uzak durmuşlardır. Böylece, sosyal referans alma bebeklerin kendi davranışlarını düzenlemede yardımcı olması için anne babalarının duygularına dayandıklarını gösterir. 1,5 -2 yaşındaki çocuklar başkalarının duygularını kendininkinden tam olarak ayıramazlar. 2-2,5 yaşlarından sonra çocuk başkalarının isteğini anlamaya başlar. Bu çocuklar dil gelişimlerindeki ilerlemelerinin de etkisiyle duygularını daha kolay ifade ederler.

3-4 yaşlarındaki bir çocuk başkalarının duygularını belli bir ölçüde tanımlayabilir. Başkalarının mutlu veya üzgün olduğunu anlayabilir. Ağlayan küçük kardeşine bir oyuncak verebilir. O, başkalarının ilgi ve ihtiyaçlarını anlamaya başlamıştır, onunla ilgilenmektedir. Okulöncesi çocukların duygu hakkında kelime dağarcığı hızla gelişir. Okulöncesi dönemin ilk yıllarında nedenlere, sonuçlara ve duygunun davranışsal işaretlerine dayanırlar ve zamanla anlayışları daha doğru ve karmaşık hale gelir. Büyüdükçe karşısındakinin duygularının nedenini de tahmin ederler. 4-5 yaşında iken " Arkadaşın neden üzgün" diye sorulduğunda "Annesi gitmiş, o da annesini özlemiş" şeklinde akıl yürütebilirler. Çocuğun diğer insanlarla olan ilişkilerinde sorumluluğu ve tecrübeleri arttıkça, başkalarının duygularını paylaşma gücü gelişir(Bayhan-San ve Artan,2004; Berk,2000; Ülgen ve Fidan,2003).

Bilişsel yetenekleri geliştikçe çocuklar başkalarının duygularını tanımada ve kendi davranışlarını buna göre değiştirmede daha becerikli olurlar. İnsanların neyi niçin hissettiklerini ve duyguların bir kişinin davranışını nasıl etkileyeceğini anlamaya başlarlar. Başka birinin duyguları sonucu neler yapabileceğini tahmin ederler. Çocuk, mutlu bir çocuğun daha çok paylaşımcı olabileceğini ve mutsuz bir çocuğun bir başkasına vurabileceğini bilir. Genelde, okulöncesi çocuklar yorumlama, başkalarının duygularını tahmin etme, yorumlama

ve değiştirme konusunda etkileyici bir yeteneğe sahiptirler (Bayhan-San ve Artan,2004; Berk,2000; Ülgen ve Fidan,2003).

5-6 yaş dönemindeki çocukların başkalarının perspektiflerini algılamaları onların zihinsel ve sosyal gelişimlerinin göstergesidir. Piaget'e göre, bu yaş dönemindeki çocuklar egosantriktir. Egosantrik düşüncede çocuk kendi düşüncesinden farklı düşünceler olabileceğini kabul etmez. Belli bir nesnenin kendi açısından başka, diğer açılardan nasıl görüleceği hakkında bir fikre sahip değildir. Aynı şekilde, daha büyük çocuklar aynı anda birden fazla duygu yaşayabilirler. Bir başka deyişle, çocuğun pozitif ve negatif karmaşık duyguları olabilir ve bunların yoğunluğu da değişebilir. Tıpkı Piaget'nın sıvı korunumu evresinde iki değişkeni (yükseklik ve genişlik) birleştiremedikleri gibi, okulöncesi çocuklar iki duygunun aynı anda yaşanabileceğini tamamıyla reddederler. Kendisi sıraya geçmek için arkadaşını salıncaktan iten bir çocuğun duyguları sorulduğunda, 4 yaşındaki çocuklar istediğini elde ettiği için "mutlu ya da iyi " derler. Sekiz yaşında çocuklar, bu çocuğun iyi hissetmesinin yanında "kötü", "üzgün" ya da kızgın" hissettiklerini belirtirler (Bayhan-San ve Artan,2004; Bee and Denise,2003; Berk,2000; Kaıl,1998).

Gerçekte başkalarının duygularını paylaşma ilkokul devresinde oluşur. 7-8 yaşlarındaki bir çocuk, bir yetişkinin duygusunu güçlükle açıklarken, 10,5 yaşındaki çocuğun bu açıklaması anlamlı bir şekilde değişir (Ülgen ve Fidan,2003). Çocuklardan " kendilerini gördükleri kişinin durumunda düşünmeleri" istendiğinde elde edilen bulgulara göre, sekiz yaşındaki çocuklar okulöncesi çocuklardan daha fazla duygusal durum ifade etmişledir. Bu bulgunun en önemli yorumu, çocukların diğer kişiler hakkındaki düşüncelerini, duygularını, kişisel yorumlarını ve genel davranışsal tutumlarını içeren yeteneklerinin orta çocuklukta çok hızlı geliştiği yönündedir(Güleç,2006). İlkokul yılları boyunca çocuklar insanların bazen "karmaşık" duygulara sahip olabileceklerini anlarlar. 8 yaşına kadar çocuklar insanların aynı zamanda nasıl hem iyi hem de kötü hissettiklerini anlamaya başlarlar. Çoklu ve farklı duyguları anlama yeteneğindeki artış somut işlemler evresini karakterize eden merkezileşmemiş düşüncenin gelişmesiyle aynı zamana rastlar(Bee and Denise,2003).

Çocukların başkalarının duygularını anlamalarındaki artış dolayısıyla onların başkalarına yardımcı olma yeteneklerini artırır. Birisinin ihtiyacını belirten duyguları anlamaları daha kolaydır. Başkalarının duygularının daha iyi anlaşılması aynı zamanda çocukların yaşıtlarıyla kolaylıkla oynama yeteneklerinin gelişmesine de katkıda bulunur. Çünkü kendi davranışlarının başkalarının üzerlerindeki etkilerini görebilirler (Kaıl,1998).

Tablo 1.0. Çocuklarda Duyguların Gelişim Aşamaları" İnsanlar Aynı Anda Bir Çok Duygu Yaşayabilir"

Aşama	*Yaş*	*Anlama*	*Örnek*
1	*5*	*Bir durum kişinin iki farklı duygu yaşamasına neden olabilir.*	*Çocuk en iyi arkadaşı tarafından itildiğinde hem üzgün hem sinirli olabilir.*
2	*6,5*	*Bir durum kişinin iki farklı duyguyu farklı yoğunlukta yaşamasına neden olabilir.*	*Çocuk en iyi arkadaşı tarafından itildiğinde çok üzgün ve biraz kızgın olabilir.*
3	*8*	*Bir durum kişinin aynı anda pozitif ve negatif hissetmesine neden olabilir.*	*Çocuk evde yalnız kaldığında mutlu ve korkmuş olabilir.*

(Wintre and Vallance; Akt: Kaıl,1998).

Selman(1974) Çocuğun olayları başkalarının perspektefinden görebilme gücünü birbirini takip eden dört gelişim basamağında inceler.(1) Egosantrik rol alma düzeyi- çocuk kendi perspektifi ile başkalarının perpektifi arasındaki farkı göremez. (2). Subjektif rol alma düzeyi-çocuk başkalarının farklı durumda olduklarını veya farklı bilgileri olduğunun farkına varır. Ancak, çocuk başkalarının yaptığını değerlendirirken kendini onların yerine koyamaz. Kendi kendini değerlendirmede olaya başkalarının açısından bakamaz. (3). Kendini yansıtan rolü alma düzeyi- çocuk başkalarının farklı düşündüğünü veya hissettiğini fark eder. Bunun nedeninin, sadece bilgi farkından değil, ayrı ilgi ve değerlere sahip olunduğundan meydana geldiğini kavrar. Aynı zamanda, kendini karşısındakinin yerine koyduğunda ayrı şeyleri yapacağını anlar. Böylece, başkalarının kendi fikir ve hareketlerine nasıl tepki göstereceğini sezinlemeye başlarlar. (4) Uyumlu rol alma- çocuk hem kendi perspektifini başkalarının perspektifinden ayırır, hem de olaya üçüncü bir kişi açısından bakar. Başka bir deyişle, çocuk olayı üçüncü bir gözlemci gibi hem kendi hem de başkası açısından aynı anda inceler. Selman, bu değerlendirmeleri yaparken çocuklara bazı sorular sorar. Onların tepkilerini yukarıda açıklanan rol alma düzeylerinde inceler. Çalışma sonucuna göre, yaklaşık altı yaşındaki çocuklar başkalarının olaylara farklı açıdan baktığını anlar. Örneğin, küçük kardeşine bakan bir anaokulu çocuğunun, başkalarının da yardıma ihtiyacı olduğunu anladığı sanılmaktadır. Bu davranış çocuğun başkalarının durumunu anlamaya ve olaya başkaları açısından bakmaya başladığının işaretidir. Sekiz yaşlarında çocuk başkalarının görüşünü aynı anda değerlendirebilir. On yaşlarında da olayı iki ayrı açıdan aynı anda değerlendirebilir. Bu gelişme

hem biliş düzeyinin yükselmesine hem de sosyal özdeşlemeye- değerlerin öğrenilmesine bağlıdır (Ülgen ve Fidan,2003).

Piaget, çocukların ben merkezliklerini – kendini başkasının yerine koyma yetersizlikleri- altı yaş dolayında somut işlem düşüncesine geçinceye kadar kaybetmediklerini ileri sürmesine karşın, Hoffman empatinin köklerinin çok daha erken gözlemlenebileceğine inanmaktadır(Gander and Gardiner, 1998). Erken yaşlarda çocuk, kendinden ayrı bir birey olarak başka kişinin varlığını zihinsel olarak anlamadan da empatik durum yaşayabilmektedir (Güleç,2006). Küçük bir çocuğun annesi, kardeşi ya da başka bir çocuk incindiğinde, bazen küçük çocuk Hoffman'ın" empatik acı" adını verdiği bir acıyla ağlamaya başlar. Bu, empatinin basit biçimidir, çok az bilişsel etki taşıyan, büyük ölçüde koşullu, duygusal bir tepkidir. Bebekler ilk bir yıl içinde kendilerini başkalarından ayıt edemezler ve birini acı çekerken ya da güçlük içinde gördüklerinde sanki bunu kendileri yaşıyormuş gibi rahatlatılmak isteyebilirler. Empatik acı ilkeldir. Onu yaşayan çocuklar gerçekte diğerinin ne hissettiğini hayal etmeye çalışmazlar. Ancak yine de bir başlangıçtır (Gander and Gardiner, 1998, Goleman, 2004).

Çocuklar 2 yaş dolaylarında nesne sürekliliğini geliştirirler, oysa kişi sürekliliği (diğer insanların ayrı olduklarını ve gözden uzak olduklarında bile varlıklarını sürdürdüklerini anlama) biraz erken ortaya çıkar. Hoffman bunun çocukların kendi acılarını diğerlerininkinden ayırt etmelerine olanak sağladığına inanmaktadır. Orta çocukluğun başlarında benmerkezcilik azalırken, çocuklar rol oynamaya ya da belli bir durumda öbür kişinin gösterebileceği tepkiyi hayal etmeye ve oynamaya yönelebilirler. Ancak empatinin gelişiminde bu düzey somut düşüncenin sınırlılıklarına sahiptir, böylece empatik tepkiler büyük ölçüde anlık somut olay ve sorunlar tarafından uyarılırlar(Gander and Gardiner, 1998). İleri düzeyde ise daha karışık bilişsel süreçler empatik tepkiyi etkilemekte ve şekil vermektedir (Güleç,2006). Orta çocukluğun sonlarına doğru, soyut işlem dönemine geçişte çocuklar, tam olarak olgunlaşmış olmaktan uzak olmakla birlikte, kendilerinin de diğer insanların kimliklerine ilişkin yeterince belirsiz bir kavrama sahiptirler, bu durum, onların kendilerine benzemeyen farklı türden kişilerle ve derece derece bir bütün olarak insan gruplarıyla ya da sınıflarıyla empati kurabilmelerine olanak sağlar(Gander and Gardiner, 1998).

3.Sosyal Problem Çözme ve Önemi

Çocuklar, en iyi arkadaş olsalar bile, bazen birbirleri ile çatışmaya girerler. Piaget'in (1923-26) söylediğine göre sosyal çatışma gelişimde önemlidir. Piaget'e göre tartışma ve uyuşmazlıklar çocuklarda egosantrizmin azalmasına neden olan başkalarının bakış açısını fark etmelerine yardım eder (Berk, 2000). Ancak, çocuklar sıklıkla problemlerini etkili olmayan yollarla çözerler. Bazıları ağlar, tepinir, bağırır; bazıları vurur, ısırır ve zararlı olular; bazıları aile veya öğretmene yalan söylerler. Bu yöntemler çocukların problemlerine hoşnut edici çözümler bulmak yerine yeni problemler yaratır. Yapılan araştırmalar çocukların bu uygun olmayan stratejileri şu nedenlerden dolayı kullandıklarını göstermektedir.

- Problemi çözmek için daha uygun çözümler düşünememelerinden,
- Uygun olmayan stratejilerin aile ve öğretmenler tarafından bilinçsizce pekiştirilmesi,
- Bu stratejileri kullanan çocuklardan etkilenmelerinden kaynaklandığı görülmektedir.

Özellikle hiperaktif, düşüncesizce davranan, dikkat bozukluğu olan ve agresif çocukların zihinsel ve sosyal problem çözme güçlüklerinin olması muhtemeldir. Bu tip çocuklar agresif davranırlar ve diğer kişilerin bakış açısından bakmadan ve agresif olmayan çözümü düşünmeden davranırlar (Webster- Stratton, 2006). Sosyal çevrelerinde dışlanmış olan bir çocuğun yaşadığı güçlükler, davranış repertuarlarındaki eksikliklerden değil, belirli durumlara uygun düşen davranış ve tepkileri saptayamamasından kaynaklanmaktadır. Sosyal problem çözme yaklaşımı, davranış becerilerinin temelinde bilişsel becerilere odaklanmakta ve çocuklara davranışlarının nedenlerini ve sonuçlarını daha iyi kazandırarak sosyal uyumu teşvik etmeyi hedeflemektedir. İyi sosyal problem çözme becerileri, kişiler arasındaki çeşitli olumlu sonuçlarla (kolay arkadaş edinme ve çok sayıda arkadaşı olma gibi) birlikte anılmaktadır. Sosyal problem çözme eksiklikleri ise çocuklarda olumsuz kişiler arası davranışlar ve saldırganlıkla, genelde akranlar tarafından reddedilmeye yol açan özelliklerle anılmaktadır (Erwin, 2000). Problem çözme stratejilerini kullanan çocukların daha yapıcı oynadıkları, akranları tarafından daha çok hoşlanıldıkları ve evde, okulda daha işbirlikçi oldukları dile getirilmektedir (Webster-Stratton,2006).

Sosyal problem çözme becerisi eğitim yoluyla geliştirilebilir. Çeşitli yazarlar farklı yaklaşımlar önerse de temel olarak şu adımları içermektedir:

- Problemim ne? (Problemi tanımlama ve duyguları içerir).
- Çözüm ne ? daha fazla çözümler ne? (Beyin fırtınası çözümleri).
- Sonuçlar ne? Gelecekte ne olacak?

- En iyi çözüm veya seçim ne? (Çözümlerin sonuçları güvenli, adil ve iyi duygular ve iyi seçim terimleri ile değerlendirme).
- Planı kullanabilir miyim? (Uygulama)
- Nasıl yaptım? (Sonuçları değerlendirme ve çabaları destekleme) (Webster-Stratton,2006).

3.1 Sosyal Problem Çözme Adımları

1.Adım: Problemim ne? Problemim olduğunu nasıl bilirim? (Problemi tanımlama)

Problem çözme sürecinin ilk aşaması, bir güçlüğün sezilmesi ya da bir şeylerin yolunda gitmediğinin fark edilmesidir. Sorunlar tesadüfen veya sistematik incelemeler sonucunda fark edilebilir. Ama genellikle sorunlar doğal olarak ortaya çıkarlar ve gerginliği veya çatışmayı artırarak varlıklarını duyururlar (Öğülmüş,2006). Problemi tanımlama aşamasında duygular önemlidir. Duygular problemin olup olmadığını anlamaya yardım eder. Eğer duygular rahatsız edici ise (üzgün, sinirli veya kaygılı) bir problem var demektir (Öğülmüş,2006).

Problem durumunda bedenimiz sinyaller verir. Bazıları için bu sinyal yumruğunu sıkma veya avuç içinin terlemesi; bazıları için baş ağrısı; bazıları için kalp atışının hızlanması olabilir. Beden sinyallerinin belirlenmesi problemi çözmek için gereklidir. Öğrenciler duygularını fark edip belirleyince, problemi nasıl doğru tanımlayacaklarını öğrenebilirler.

Bu aşama aynı zamanda diğerlerinin duygularını düşünmeyi destekler. Bazı çocuklar duygu ip uçlarına dikkat etmeyebilir veya başkalarının duygu ip uçlarını bulmada zorlanabilir veya başkalarının duygularını yanlış yorumlayabilir. Bu durum ise uygun olmayan çözümlere neden olabilir. Bazı çocuklar ise sadece kızgın ve memnun gibi duygu kelimelerini bilirler. Bu çocuklara etkili problem çözme adımlarını öğretirken duygu kelimeleri de zenginleştirilmelidir (Webster-Stratton,2006).

Bu adımda öğretmenin rolü çocuklara birbirlerinin ihtiyaç ve duygularını fark etmelerine yardım etmek ve problemi yeniden tanımlamaktır (Adams, Wittmer,2001).

2.Adım : Beyin Fırtınası

Bu aşamada, eleştirinin olmadığı bir ortamda çok sayıda çözüm önerisinin serbestçe ortaya konabildiği, daha sonra da bu önerilerin birleştirilerek geliştirilebildiği " beyin fırtınası" tekniğinden yararlanılabilir (Öğülmüş, 2006). Önerilen çözümler yargılanmadan ve değerlendirilmeden desteklenir (Adams, Wittmer, 2001). Çocukların yaratıcı çözümleri desteklenir ve yaratıcı düşünmeye model olunur. Ayrıca farklı çözümler getiren öğrenciler pekiştirilmelidir, bu aynı versiyonlu çözümler yerine, farklı çözümler üretmelerini destekleyecektir.

Eğer çocuklar çözüm bulmakta zorlanırlarsa öğretmen bazı fikirler önerebilir veya çeşitli çözüm kartları sunabilir (Webster- Stratton;2006).

3.Adım : Çözümlerin Sonuçları Ne? En İyi Plan Ne?

Farklı çözümler üretildikten sonra, bu adımda bir çözüm uygulandığında ne olacağına bakılır. Eğer problemi çözerken uygun olmayan yöntemi kullanırsa (zorla alma veya vurma gibi) gelecekte ne olacağını hayal etmeleri istenir. Çocuklar arkadaşlarını kaybetme, öğretmenle başının derde girmesi ve kavgaya neden olmasını düşünebilirler. Çözümler uygun olmayan yollarla önerilse bile tartışma eleştirilmeden sürdürülmelidir. Çocuklar çözümleri için eleştirildiklerini hissederlerse, gelecekte fikirlerini söylemekten kaçınacaklardır.

Gelecek adımda ise problemi çözerken uygun yöntemi kullanmalarının (paylaşma, kibarca sorma, değiş-tokuş yapma gibi) sonuçlarını hayal etmeleri istenir. Bu çözümler arkadaşı tarafından reddedilme, umursamama veya belkide başarıyla sonuçlanabilir. Çocuklar genellikle bir şey planladıklarına göre gitmezse şaşırır veya üzülürler. Bu durumda öğretmen çocukları durdurmaktan ve çözümün sonucunu tahmin etmekten kaçınmalıdır. Ancak sıkıcı ve zorlayıcı aktivite olmadığından emin olmalıdır. Öğrenciler tek çözümün sonuçlarını tartışma ihtiyacı duymazlar (Webster- Stratton,2006).

4.Adım : En İyi Çözüm veya Seçim Ne?

Bu aşamada olası her çözümün güçlü ve zayıf yanlarının dikkatli bir biçimde değerlendirilmesi gerekir. Bu değerlendirme sonucunda en uygun çözüme karar verilir(Öğülmüş,2006). Çocuklar deneyecekleri bir ya da iki seçime karar verir. En iyi çözümü seçme çocukların şu üç soruyu sormalarını içerir.

- Çözüm güvenli mi?
- Çözüm adil mi?
- İyi duygulara liderlik ediyor mu? (Adams, Wittmer, 2001; Webster- Stratton,2006).

Güvenli olmayan veya diğer çocuğun duygularını yaralayan çözümler elenmelidir. Eğer çözüm bu üç kriteri karşılarsa, çocukların bu çözümü rol oynamaları desteklenir. Rol oynama sadece süreci öğrenmeyi değil aynı zamanda herkesin farklı yaklaşımlarının sonuçlarını görmelerine de yardım eder (Adams, Wittmer,2001; Webster-Stratton,2006).

5.Adım: Problem Çözme Becerilerin Uygulanması

Çocuklar en iyi çözüme karar verince, planlarını nasıl başarılı bir şekilde uygulayacaklarını belirlerler (Adams, Wittmer, 2001). Seçilen çözümün uygulanabilirliği göz önünde bulundurulur.

Çocuklar bu adımda, varsayımsal bir problemi çözmede anlaştıkları çözümü uygulayabilirler veya öğretmen probleme benzer bir problemi gerçek yaşamda gözlediğinde anlaştıkları çözümü uygulamalarına yardım eder. Örneğin, problem çözümleri tartışıldıktan sonra, çocuklardan biri arkadaşının bilgisayarı zorla aldığını şikayet etmeye gelir veya bir başka çocuk seksek oyununa alınmadığı için ağlayarak gelir. Yukarıda sayılan problem çözme adımlarını takip ederek çocukların şikayetlerini cevaplanabilir. Problem durumunda ne yapması gerektiğini söylemek daha cazip gelse de, çözümleri düşünmelerine yardım etmek daha etkilidir. Gerçek yaşamdaki problemleri çözmek varsayımsal problemleri çözmekten daha zordur. Çocuklar o kadar öfkeli ve üzgün olurlar ki doğru düşünemezler. Bu durumda öğretmen çocuklarla görüşerek onları sakinleştirebilir, böylece bazı çözümler üretebilirler. Bazen çocuklar çok fazla duygusal olabilirler ve sakinleşene kadar sakinleşme bölgesi veya ayrı bir köşeye gitme ihtiyacı duyabilirler. Bazen problem çok rahatsız edici olabilir, bu durumda en iyi yöntem problemi öğretmen ve çocuklar sakinleştiklerinde ve bazı bakış açıları kazandıktan sonra tartışmaktır.

Çocuklar problem çözme adımlarını öğrendiklerinde ve varsayımsal problem durumlarını pratik edince, kendi kişisel problemlerini tartışmaya hazır olacaklardır. Öğretmen varsayımsal problem durumu getirmek yerine, sınıfa "bu gün çözmeye yardım etmemizi istediğiniz problemi olan var mı?" diye sorarak başlayabilir. Bu, çocuklar zorlukları paylaşabilecekleri ve bunlarla nasıl baş edecekleri için bazı fikirler getirecekleri zamanı bilip dört gözle bekledikleri için uzun zaman almayacaktır. Üstelik, gerçek yaşamda bazı ağız kavgaları olduğunda çocuklara sorması uygundur ve öğretmen bu yöntemle çocuklara rehber olabilir.

6.Adım: Sonuçların Değerlendirilmesi

Sıklıkla çocukların ailelerinden " ------- aynı hatayı yeniden, yeniden yaptı. O, daha önce ne olduğunu hatırlamıyor veya hiç tecrübe kazanmamış gibi duruyor" dediğini işitiriz. Bunun nedeni, çocukların geçmişte kullandıkları becerileri geleceğe aktaramamalarıdır. Bu çocuklar geçmiş deneyimlerini nasıl hatırlayacaklarını bilmezler veya kazandıkları deneyimleri şimdiki duruma nasıl uygulayacaklarını göremezler.

6. adım çocuklara bir problemi (varsayımsal veya gerçek yaşamda olsun ve gelecekte kullanılsın yada kullanılmamasın) ne kadar başarılı çözdüklerini nasıl değerlendireceklerini

öğretmeye yardım ettiği için önemlidir(Webster-Stratton,2006). Bu adım çocuklara planlarının nasıl çalıştığını değerlendirme ve ortaya çıkan duygularını yansıtma fırsatı verir (Adams, Wittmer, 2001). Böylece, çocukların geçmişteki olayları yeniden düşünmelerini ve gelecekte çözümlerin iyi seçim olup olmadığını önceden tahmin etmelerine teşvik eder.

Çocuklara iyi çözüm seçtiklerinde kendilerine sordukları soruların aynısını sorarak sonuçları ve çözümleri değerlendirmelerine yardım edebilirsin.

- Güvenli miydi?
- Adil miydi?
- Nasıl hissettin ve diğer kişi nasıl hissetti?

Bu soruların cevaplarından biri negatifse, çocukların farklı çözümler düşünmeleri teşvik edilir. Bu çözüm yerine başka bir çözüm denemeye karar verilebilir (Webster- Stratton,2006; Adams ve Wittmer, 2001).

4.Sosyal Beceri Eğitimi

Yetersiz akran ilişkilerinin ve sosyal beceri eksikliğinin yaygınlığına ilişkin gözlemler, sosyal ilişki becerilerini öğretmek üzere eğitim programlarının hazırlanması gereğini doğurmuştur (Çetin vd, 2002). Başarılı bir sosyal etkileşim için çeşitli bilişsel ve davranışsal becerilere sahip olmak gerekir. Beceri eksiklikleri, belirli bir duruma uygun davranışların neler olacağını bilmemekten, fiili davranış becerilerine sahip olmamaktan yada pratikte yapılan hareketleri gözleyip uygun değişiklikleri yapamamaktan kaynaklanabilir. Genelde bilişsel-davranışsal müdahaleler, özelde sosyal beceri eğitimi, başarılı sosyal ilişkileri geliştirmek üzere bu eksikliklerin bazılarını ya da hepsini aşmayı sağlayabilir. Sosyal beceri eğitiminin temel varsayımı, ilişki sürdürme ve etkileşim sağlama becerilerinin diğer davranışsal beceriler gibi öğretilebileceği yönündedir (Erwin,2000). Sosyal beceri eğitimi alan kişilere farklı seçeneklerin, değişik davranış biçimlerinin sunulması ve bunların sonuçlarını görme fırsatının sağlanması gerekir.

Sosyal beceri eğitiminin kavramsal temeli sosyal öğrenme kuramına dayanır. Kullanılan eğitim tekniklerinde de bu kuramsal yaklaşım temel alınır. Bu yaklaşımın dayandığı düşünceye göre çevreye uyum sağlamayı kolaylaştıran tepkilerin pek çoğu öğrenilmiş davranışlardır (Çetin vd, 2002).

Çocuklara verilecek sosyal beceri eğitiminde çocuğun gelişim durumu dikkate alınmalı ve ilerleme için gerekli performansları belirlenmeli ve programda bunlara yer verilmelidir. Ayrıca, toplumun çeşitli kesimlerinin çocukların nasıl davranmalarını beklediği belirlenmelidir. Sosyal davranışlar kültürel bağlamları içinde ortaya çıkarlar. Bu yüzden, bu kültürel bağlamın

da dikkate alınması gerekir. Genellikle sosyal beceri eğitimi çocukların istenmeyen davranışlarının ortadan kaldırılması ve/veya değiştirilmesi amacına yöneliktir. Dolayısıyla, böyle bir durum sosyal beceri eğitiminde farklılıklara yol açar. Son olarak, verilecek eğitimin ve özelde öğretilecek beceri ve davranışların çocukların değer verdikleri beceri ve davranışlar olması gerekir. Sosyal beceri eğitimi bu beceri ve davranışlara yer verdiği ölçüde kalıcı olabilir. İstenmeyen davranışların düzeltilmesini sağladığı ölçüde de ilgili yetişkinlerin desteğini kazanır ve böylece günlük genellenebilirliği artar (Bacanlı,1999).

Bir çocuğun çevresinden dışlanmasının nedenleri, çocuğun karakteristik özellikleri (yaşı, cinsiyeti, sosyal sınıfı, etnik grubu vb.) ve çocuğun içinde bulunduğu geniş sosyal ağın belli başlı özelliklerinin hepsi, belli bir çocuğa uygun müdahale programını saptamaya çalışırken önemli etkenler olarak ortaya çıkabilir. Benimsenen müdahale stratejisi, muhtemelen hem saptanan probleme hem de eğitimcinin kuramsal eğilimine göre belirlenecektir. Schneider (1992) daha az bilişsel yeteneği gerektiren model olma gibi tekniklerin en çok okul çağı öncesi çocuklarda, koçluk yapmaya temellenen daha karmaşık ve çok teknikli yaklaşımların ise en çok daha büyük, bilişsel bakımdan daha gelişkin çocuklarda etkili olduğu görüşünü savunmaktadır (Erwin,2000).

Yönlendirme ve model alma, davranışların öğrenilmesi ve değiştirilmesiyle ilgili olan temel davranışsal yöntemlerdir. Bu teknikleri özellikle oldukça özgül davranış kalıplarının öğretilmesi ya da teşvik edilmesinde yararlı olabilir. Bilişsel yaklaşımlar çocukların ilişkileri üzerinde düşünme biçimlerine daha fazla ağırlık verirler. Buradaki fikir, bir çocuğun ilişkilerini algılama ve düşünme biçimi değiştirilebilirse, o zaman sosyal davranış kalıbının da değiştirilmesi gerektiğidir. Davranışsal ve bilişsel yaklaşımlar sadece bazı eğitimciler tarafından kullanılmasına rağmen, bu yaklaşımların hepsinin kendine göre üstün ve eksik yanları olup, ilgili sosyal becerilerde doğrudan talimatlar verilmesini de kapsayan bir programda bir arada harmanlanarak kullanılabilirler (Erwin,2000).

Geleneksel sosyal beceri eğitim programlarına karşı giderek önem kazanmaya başlayan bir alternatif de uyumu bozucu ilişki kurma kalıplarının varlığını sürdürmesine sosyal bağlamın neden olduğu fikrine dayanmaktadır. İlişkilerin yürütüldüğü sosyal bağlamı dikkate almamak, sosyal beceri konusundaki bir çok müdahale yönteminin genelleştirilerek başka durumlara uygulanamamasının ve eğitimsel kazanımların eğitim döneminin dışında etkili kılınamamasının açıklaması olabilir (Erwin,2000).

4.1.Sosyal Beceri Eğitiminde Kullanılan Teknikler

Model Alma Tekniği

Model alma, başka bir kişiyi (modeli) gözleyerek yeni davranış kalıplarını öğrenme tekniğine verilen isimdir. Model alma sosyal becerilerin uygun modellerini sergileyen çocuklar ve gözlenilmiş davranışların aynısını yapan veya taklit eden gözlemcileri içerir(Gresham,1986; Erwin,2000).

Modelleme tekniği sosyal beceri eğitiminin can damarıdır. Hemen hemen sosyal beceri eğitimi yaklaşımlarının ortak tekniğidir. Sosyal beceri eğitimi sosyal öğrenmeye ağırlık veren bir eğitimdir ve sosyal öğrenme modelleme tekniğiyle kullanılmaktadır(Bacanlı, 1999). Model alma sadece bir terapi yöntemi değildir; küçük çocuklar bile model almayı gündelik yaşamlarında oldukça doğal bir biçimde kullanırlar. Küçük çocuklar akranlarının, özellikle hayran olunan ya da davranışları sayesinde arzu edilen bir ödüle ulaşan akranlarının davranışlarını taklit ederler; hatta onları taklit ettikleri için aynı akranları tarafından ödüllendirilmeleri bile söz konusudur. Çocuk modeli bir yandan taklidi öğrenmek için yaparken, diğer yandan da hayatı öğrenmek için uyum arzusuyla taklit eder (Erwin,2000; Gövsa,1998).

Model alma canlı ya da sembolik kişilerle olabilir. Sembolik model alma öğretilmek istenen becerinin bir resim, bir hikaye, çizgi film ve filmdeki kişilerin çocuğa gösterilmesi, onu gözlemesidir. Canlı model alma ise bireyin iletişimde bulunduğu yakın çevresindeki kişileri gözlemesidir(Akkök, 1999; Erwin,2000). Çocuğa model olacak kişinin ya da olayın çocuk tarafından sevilen, ilgi duyduğu, saygı duyulan veya özdeşleştiği bir kişi ya da olay olması, çocuğun o beceriyi taklit etmesine, öğrenmesine yardımcı olmaktadır. Çocuğun arkadaş çevresi içinde bulunduğu sosyal çevre de çok önemli model olma özelliğini taşımaktadır. Özellikle sosyal becerilerin öğretilmesinde arkadaşlar çok etkili modeller olarak görülmektedir. Ayrıca, öğretmenin ve yetişkinlerin davranışları da çocukları etkilemektedir(Gresham,1986).

Çocuklarla model alma tekniği kullanırken aşağıdakiler takip edilirse daha başarılı olmaktadır.

(1) Hikaye, resimler veya çizgi filmler yoluyla sunulan modellenmiş davranışları sergileyebilecekleri sahne yerleştirme (2) Modellenecek davranışı belirleme (3) Davranışı nasıl iyi taklit ettiklerini gösteren geri bildirimler verme (4) Pratik yapma fırsatları sağlama (5) Modellenen davranışın doğru tekrarlarını ödüllendirme. İşbirliği, paylaşma, pozitif etkileşimi başlatma, övgü gibi beceriler modelleme kullanılarak öğretilebilir(Gresham,1986).

Yönlendirme Tekniği

Yönlendirme, istenilen bir biçime giderek yaklaşan davranışların sıklığını artırmak için ödüllerden yararlanmaktır. Küçük çocuklarda sosyalliği besleyen davranış düzeylerini artırıp antisosyal davranışları azaltmak amacıyla da kullanılmaktadır. Çocukların akran ilişkilerinde iki faktörün de önemli bir yeri vardır. Yönlendirme, kendiliğinden davranış ortaya koyamayan aşırı derecede dışlanmış kişilerde pek etkili olmasa da, sosyal çevrelerinden dışlanmış çocuklara yardımcı olmak üzere kullanılan en güçlü müdahale tekniklerinden birisidir (Erwin,2000).

Yönlendirmenin temel sorunlarından biri, eğitimsel iyileşmelerin istikrarı ve genelleştirilmesidir. Hızlı ve ciddi ölçüde kısa süreli kazanım sağlamış olan pek çok araştırma, müdahalenin bitmesinden sonraki birkaç hafta ya da ayda aynı performansın devam etmesini sağlayamamıştır. Eğitimsel yararların kalıcılaşmasında karşılaşılan güçlüklerin bir nedeni, davranış programlarının oldukça kısa bir süreyi kapsaması, sosyal etkileşiminin doğal biçimde ödüllendirici ve bundan dolayı güçlendirici olmasının beklenmesi olabilir. Ulaşılmak istenen davranış için getirilen dışsal ödüllerin süreç içinde azalması ve çocuğa kendi kendini pekiştirme ve gözleme prosedürlerin öğretilmesi, başka çocukların onunla ilgilenmemeleri, hatta olumsuz tepkiler vermeleri durumunda bile istediği değişikliği gerçekleştirmesini sağlayabilir. Yönlendirme aracılığıyla gerçekleştirilen özgül davranış değişiklikleri, çocuğun sosyal bilişsel süreçlerindeki değişikliklerle yararlı hale getirilebilir ve sosyal ilişkilerde sürekliliği sağlayan daha kapsamlı becerilerle daha eksiksiz biçimde bütünleştirilebilir
(Erwin,2000).

Koçluk Yapma Tekniği

Koçluk yapma, yeni ve özgül sosyal ve bilişsel becerileri doğrudan talimatlarla ve pratik yaptırarak öğretme tekniğine verilen isimdir. Koçluk yapma çocuğun öncelikle dilini anlama ve sözel kavramlarını anlamaya bağlı bir davranış değiştirme tekniğidir (Erwin,2000; Gresham,1986).

Koçluk yapma pratikte model alma, rol oynama, bilişsel davranışsal ve bilişsel yeniden yapılanma ve etkili davranışların doğrudan pekiştirilmesi gibi yaklaşımların çeşitli öğeleriyle bağlantılı olarak kullanılmaktadır. Bu görünümüyle son derece güçlü bir müdahale tekniğidir (Erwin,2000). Koçluk süreci üç aşamadan oluşur. (1) öğretme aşamasında, çocuğa etkili davranışı gösteren kural ya da örnek gösterilir, davranışın standartları sunulur. Örneğin, bir film seyrettirilebilir ya da bir faaliyette becerikli bir akranıyla bir araya getirilebilir. (2) davranışın provası aşamasında, çocuk söz konusu davranışı fiilen uygular. Bu aşamada rol oynamanın bazı öğelerinin faydası olabilir. (3) Son olarak değerlendirmeyi kapsayan üçüncü

aşamasında, çocuğa, eğitmen (ya da grup temelinde bir eğitim programıysa başka çocuklar) tarafından iyileşmeyi sağlayacak geri bildirimler aktarılır ve tavsiyelerde bulunulur (Erwin,2000; Gresham,1986). Bu yöntemle sosyal beceriler direkt yönergelerle öğretilir, bu yolla uygun sosyal davranışlarla ilgili fikirler sözel olarak iletilir ve bu fikirleri davranış düzenlerine nasıl dönüştüreceklerinin belirli örnekleri verilir (Gresham,1986).

Koçluk yapma, oldukça karmaşık güçlükler yaşayan çocuklara uygulanabilir. Bazı çocuklar, sosyal statülerinin kötü olmasının altında bazı davranış kalıpları ve beklentilerinin yattığını bilemeyebilirler; önlerinde başka davranışsal strateji seçenekleri bulunduğunun farkında olmayabilirler; uygun sosyal davranışları bilebilir ancak uygulayamayabilirler; bazı sosyal ortamlarda aşırı kaygılı bir şekilde hareket edebilirler. Bir koçluk programında öğretilen beceriler, potansiyel olarak bu sorunların birini ya da hepsini birden çözmeye çalışabilir ve ilişki başlatma, yönlendirme(yararlı önerilerde bulunup talimatlar verme), karşılıklı olarak olumlu bir ilişki kurma, sorular yöneltme ve destekleyici sözler söyleme gibi becerileri kapsayabilir(Erwin,2000). Sosyal katılım, akranlarla iletişim, arkadaş olma becerileri, pozitif iletişimi başlatma gibi pek çok sosyal beceriler koçluk yöntemi kullanarak öğretilebilir (Gresham; 1986).

Rol Oynama(Rol Üstlenme)Tekniği

Başkalarını anlamak ve etkili bir bağ kurabilmek için, onların bizden farklı bir perspektife sahip olduklarını kavramak gerekir. Rol oynama(rol üstlenme), dünyayı başka bir insanın bakış açısıyla görme becerisine verilen isimdir(Erwin,2000). Rol oynama, bir olayda geçen karakterlerin özelliklerinin ve duygularının canlandırılmasıdır. Yani çocuğun kendisinin olmayan bir rolü davranışlarla oynamasıdır. Rol oynama aracığıyla çocuklar, gerçek yaşamda karşılaşma olasılığı az olan rolleri oynama fırsatı bularak çevrelerini ve insanları daha iyi tanıma fırsatı bulurlar. Kendini diğer insanların yerine koyabilme becerisini kazanırlar, çocuklar kendilerini daha rahat ifade edebilirler(Aral vd, 2002) İyi rol üstlenme becerileri, kişinin başkalarının ihtiyaçları, algıları ve eylemlerini tahmin etmesini sağlar ve kişisel yargılarda bulunur ya da nasıl davranacağına karar verirken başkalarının bakış açılarını dikkate almalarını sağlar (Erwin,2000).

Rol oynama yöntemi ile çocuk canlandırdığı olayı yaşayan kişinin ne hissettiğini anlayabilir ve olumlu davranışlar sergileyerek olumsuz davranışlardan kaçınmasını sağlayabilir.

Ödüllendirme Tekniği

Çocuklara sosyal beceriyi kazandırmada pekiştireçler, o becerinin kazanılmasını kolaylaştırıcı nitelik taşır(Akkök,1999). Ödül ile davranışın etkili hale getirilmesi ve olumlu pekiştireç kullanarak olumlu duyguların uyandırılması hedeflenmektedir(M.E.B,2006).

Çocukların sosyal becerileri kazanmaları edimsel koşullanma yöntemlerin kullandıkları marka veya jeton sistemiyle olmaktadır. Markayla bireylerin ödüllendirilmesine bazen" marka ekonomisi" adı da verilir. Denetimi zor olan davranışlar, bir dereceye kadar bu yöntemle denetim altına alınabilir. Temel ilke, iyi davranış için marka verme, kötü davranış için markayı geri almadır. Kazanılan markalar gün içinde bulunan kurumun kantininden yiyecek, içecek alma, oyun oynama, televizyon seyretme gibi diğer başka faaliyetler için kullanılabilir. Marka ile ödüllendirilen davranışlar artar, verilen markaları geri alarak cezalandırılan davranışlar azalır(Cüceloğlu, 1998; Webster-Stratton ,2006). Birey ödüllendirilen davranışları yapmaya devam edecek, pekiştirilmeyen davranışlar durdurulacaktır(Morgan,2004).

Problemli davranışlara pozitif alternatifler olarak farklı davranışların gösterilmesi oldukça önemlidir. Çünkü davranışlara bir dizi olumsuz tepki yerine, kendilerine yardımcı olacak pozitif davranışlar öğretilir. Belki marka tekniğinin etkinliğinin sürmesi için en önemli husus, problemli davranışlar azaldıkça ve daha uyumlu tepkiler oluştukça, bunların yavaş yavaş ortadan kalkmasıdır. Markalarla birlikte sosyal teşviklerin kullanılması üyelerin markalardan giderek uzaklaşmasına yardımcı olur. Böylece pozitif davranışlar, markalar yerine övgü ve destekleme ile sürdürülür. Ayrıca üyelerin kendilerini ödüllendirmesi sağlandığında, marka düzeni ortadan kalkar (Yukay,2003).

Ev Ödevleri Tekniği

Sosyal beceri eğitiminin en kritik eleştirisi gündelik hayata aktarılması(genelleştirilmesi) ile ilgilidir. Bu yüzden, öğrenilen sosyal becerilerin gündelik hayata genelleştirilmesi önemlidir. Bunu sağlamanın en alışılmış yolu da katılımcıya ev ödevi vermektir. Bu ev ödevleri sosyal becerilerin eğitim dışında kullanılmasını içerir(Bacanlı,1999). İlk önce basit ödevlerden başlayıp, beceriler geliştikçe ödevlerin de zorluk derecesinin artırılması uygun olacaktır. Eğitim programı süresince, ödevlerin başarılmasından çok yapılması önemlidir. Grup üyeleri ödevini yapmak için çaba harcamışlarsa, grup liderinin sonucuna bakmadan üyelere olumlu geribildirim ve pekiştireç vermeleri hayal kırıklıklarını önlemek ve bireyleri cesaretlendirmek açısından çok önemlidir(Altınoğlu-Dikmeer, 1997). Sosyal beceri eğitimi çocuklara uygulanıyorsa ev ödevlerini ebeveynlerle yaptıklarında çocuklarının kazandıkları beceriyi öğrenip pekiştirmelerini sağlanabilir.

Geribildirim Tekniği

Rol oynama ve pratik yapma aşamasından ardından, geribildirim –tartışma aşaması gelir. Çeşitli sosyal beceri eğitimi ve yaklaşımlarının hemen hemen hepsinde bulunan tekniklerden biridir. Bu aşamada, rol oynama veya pratik hakkında katılımcıya geribildirimde bulunulur ve/veya grup tartışması şeklinde uygun veya uygun olmayan davranışın özellikleri belirlenir. Geri bildirim aşamasında (Bacanlı,1999),

- Geribildirim veya tartışma ağırlık kazanabilir
- Geribildirim gruptan, eğiticiden veya kaydedilen pratiğin yeniden oynatılmasından (playback) elde edilebilir.

Geribildirim sağlanmadan katılımcının yapmış olduğu pratiğin uygunluğu hakkında bir düşüncesi güçlükle oluşur (Bacanlı,1999). Rol oyunundan sonra veya ev ödevlerinin tartışılması sırasında bireyin görevini ne kadar yapabildiğini, nelerin eksik kaldığını, değiştirmek için neler yapılabileceğini bireye aktarmak, davranışın öğrenilmesi ve sürdürülmesinde yararlı olmaktadır. (Altınoğlu-Dikmeer, 1997). Çocuklara geribildirimler verilirken olumsuz geribildirimlerden kaçınılmalıdır. Olumsuz geribildirimler çocukların rol oynamalarında ve ev ödevlerini yapmalarında isteksizliğe neden olabilir.

KONU İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

1. Türkiye'de ve Yurt Dışında Duyguları Anlama Becerileri ile İlgili Çalışmalar

Yılmaz- Yüksel (2003) empati eğitimi programının ilköğretim öğrencilerinin empatik becerilerine etkisini araştırmıştır. Araştırmaya ilköğretim dördüncü sınıfa devam eden deney grubu 10 ve Howthorne etkisini kontrol etmek için plasebo kontrol grubu 10 olmak üzere toplam 20 öğrenci katılmıştır. Deney grubuna araştırmacı tarafından geliştirilen haftada bir defa toplam sekiz hafta empati eğitim programı uygulanmıştır. Öğrencilerin empatik becerileri Bryant (1982) tarafından geliştirilen ve araştırmacı tarafından Türkçe'ye uyarlanan Çocuklar için Empati Ölçeği ile ölçülmüştür. Araştırma sonucunda deney grubunda yer alan öğrencilerin kontrol grubundaki öğrencilere kıyasla empatik beceri düzeylerinin anlamlı düzeyde arttığı görülmüştür.

Ulutaş (2005), duygusal zeka eğitiminin anasınıfına devam eden altı yaş çocuklarının duygusal zekalarına etkisini incelemiştir. Araştırmanın örneklemini, alt ve üst sosyo-ekonomik düzeydeki ilköğretim okullarının anasınıfına devam eden çocuklar arasından tesadüfi olarak seçilen 40'ı deney, 40'ı placebo kontrol grubu ve 40'ı kontrol grubu olmak üzere toplam 120 çocuk oluşturmuştur. Deney grubuna duygusal zeka eğitimi, placebo kontrol grubuna placebo eğitim durumları uygulanmış, kontrol grubu ise kendi sürecinde bırakılmıştır. Çocukların duygusal zekalarını belirlemek için Sullivan Çocuklar için Duygusal Zeka Ölçeği, Sullivan Çocuklar için Kısa Empati Ölçeği ve Sullivan Öğretmenler için Çocukların Duygusal Zekasını Değerlendirme Ölçeği" kullanılmıştır. Sullivan Çocuklar için Duygusal Zeka Ölçeği dört bölümden oluşmaktadır. Yüzler bölümünde duyguları tanıma becerileri, hikayeler bölümünde duyguları algılama yeteneği, anlama bölümünde çocuğun kendi ve başkalarının hissettiği duyguları kavrama yeteneği ve yönetme bölümünde ise çocuğun hissettiği varsayılan bazı durumlar karşısında nasıl karar vereceğini ortaya koymaktadır. Araştırma sonucunda, duygusal zeka eğitimi alan deney grubundaki çocukların duygusal zekalarında anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Ayrıca deney grubuna sontestten bir ay sonra kalıcılık testi uygulanmış ve eğitimin etkisinin korunduğu görülmüştür. Çocuklar gruplarına göre (deney, placebo kontrol, kontrol) ayrı ayrı ele alındığında, cinsiyetlerine, sosyo-ekonomik düzeylerine ve anne-baba öğrenim düzeylerine göre anlamlı farklılık olmadığı bulunmuştur. Çocuklar cinsiyetleri, sosyo-ekonomik düzeyleri ve anne-baba öğrenim düzeyleri içinde değerlendirildiğinde ise anlamlı farklılıklar olduğu, duygusal zeka eğitimi alan çocukların puanlarının yüksek olduğu belirlenmiştir.

Arı ve Seçer (2005), anasınıfına devam eden çocukların duygusal yüz ifadelerini tanıma becerilerini etkileyen bazı değişkenleri (sosyo-kültürel faktörler, cinsiyet, anne öğrenim

düzeyi, baba öğrenim düzeyi, kardeş sayısı) incelemişlerdir. Araştırmaya ilköğretim okullarının anasınıfına devam eden 100 çocuk alınmıştır. Çocukların duygusal yüz ifadelerini tanıma becerileri, mutlu, üzgün, öfkeli, şaşkın yüz ifadelerini gösteren 2 boyutlu standart çizimlerle ölçülmüştür. Bu çizimler Cüceloğlu'ndan (1968) alınmıştır. Araştırmanın sonucunda, çocukların duygusal yüz ifadelerini tanıma becerilerinde alt sosyo-kültürel özelliklerin etkili olduğu ancak şaşkın yüz ifadesini tanıma becerisinde etkili olmadığı, cinsiyet ve kardeş sayısının etkili olmadığı, anne ve baba öğrenim düzeyinin etkili olduğu bulunmuştur.

Bosacki ve Moore (2004), okulöncesi çocuklarının duyguları anlama, kelime yeteneklerinde bireysel farklılıkları; duyguları anlamada kelime yetenekleri ve cinsiyet rolünün etkilerini araştırmışlardır. Araştırmaya ortalama yaşları 3 yaş- 5 aylık 53 çocuk (26 kız ve 27 erkek) katılmıştır. Basit duyguları anlama (mutlu ve üzgün) ve karışık duyguları anlama (gururlu ve utanmış) ölçümlerinde araştırmacı kukla kullanarak hikayeler okumuş ve duygular hakkında sorular sormuştur. İlk aşamada duygu kelimesini bilmesi, ikinci aşamada ise kendisinin ve arkadaşının bu duyguyu hissetmesine neden olan olayı anlatması istenmiştir. Çocukların kelime yetenekleri Peabody Resim Kelime Testi (PPVT-III, Dunn& Dunn, 1997) ile ölçülmüştür. Cinsiyet rolü davranışları aile algıları Golombok & Rust (1993) tarafından geliştirilen Okulöncesi Etkinlikleri Envanteri (Pre-school Activities Invertory- PSAI) ile değerlendirilmiştir. Okulöncesi etkinlikleri envanteri (a)- cinsiyet tipi, (b)- oyuncak tercihleri, (c)- kişilik özelliği olmak üzere üç kategoride değerlendirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, çocukların toplam duyguları anlama puanları ile kelime yetenekleri arasında pozitif ilişki olduğu bulunmuştur. Kelime yeteneğinden bağımsız olarak cinsiyet analizleri kızların duyguları bilme ve karışık duyguları anlamaları (özellikle gurur kavramı) puanın erkeklerin puanından yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Çocukların basit duygular puanı ile karışık duygular puanı eşleştirilmiş t testi ile sınanmış ve basit duygular puanı karışık duygular puanından yüksek bulunmuştur. Ayrıca, çocukların kendi duygularını anlama puanlarının akranlarının duygularını anlama puanlarından yüksek olduğu bulunmuştur. Kız ve erkek çocukların dil puanları arasında farklılık bulunmamıştır.

Jolliffle ve Farrington (2006), düşük empati ile zorbalık arasındaki ilişkiyi incelemiştir.Bilişsel ve etkili empati ve zorbalık arasındaki ilişki değerlendirilmiştir. Araştırmaya 15 yaşında 720 ergen (376 erkek, 344 kız) katılmıştır. Ergenlerin empatileri Jolliffle ve Fargington (2005) tarafından geliştirilen Temel Empati Ölçeği (Basic Empathy Scale) ile zorbalıkları ise Whitney ve Smith'in (1993) kullandıkları Zorbalık Anketi (A bullying Quastionnare) ile ölçülmüştür. Zorbalık (a)- direkt zorbalık – hem fiziksel (vurma, tekleme gibi) hem de sözel (diğerlerini ismiyle çağırma gibi) (b)- indirekt zorbalık(diğerlerini

kabul etmeme) olmak üzere iki kategoride değerlendirilmiştir. Araştırmada kız ve erkeklerin zorbalığı kullanma sıklığı ve yaygınlığı karşılaştırılmış ve zorbalığı erkeklerin kızlardan daha sık ve yaygın kullandıkları bulunmuştur. Zorba ve zorba olmayan kız ergenlerin empati puanları arasında ve erkek ergenlerin bilişsel empati puanlarında farklılık yokken erkeklerin empati ve toplam empati puanları arasında önemli farklılık bulunmuştur. Zorba erkeklerin etkili ve toplam empati puanları zorba olmayanların puanlarından önemli düzeyde düşüktür. Kız ve ergenlerin zorbalıkları tek kategoride birleştirilince, zorbaların bilişsel, etkili ve toplam empati puanları zorba olmayanlardan önemli düzeyde düşük bulunmuştur. Hem erkek hem kız ergenlerde düşük empati zorbalığın sıklığı ile ilişkilidir. Düşük empati puanı erkeklerde şiddete başvuran zorbalıkla, kızlarda indirekt zorbalıkla ilişkilidir. Bilişsel empatinin kız ve erkek ergenlerin zorbalık tipiyle ilişkili olmadığı saptanmıştır.

Pons, Lawson, Harrıs ve Rosnay (2003), çocukların duyguları anlamalarında bireysel farklılıkları incelemiştir. Araştırma iki amaçla yürütülmüştür. Birinci amacı gelişimde duyguları anlamanın dokuz farklı unsurunu değerlendiren bir testle geniş yaş aralığında bireysel farklılıkları incelemek, ikici amacı ise duyguları anlamada dil yeteneği ve bireysel farklılıklar arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırmaya 4 ile 11 yaş aralığında (4-5 yaş 10 kız 10 erkek, 6-7 yaş 10 kız 10 erkek, 8-9 yaş 10 kız 10 erkek ve 10-11 yaş 10 kız 10 erkek) 80 çocuk katılmıştır. Çocukların dil yetenekleri Grameri Alma Testi (Test for the Reception of Grammer) ve duyguları anlamaları Duyguları Kavrama Testi (Test for Emotional Comprehension) ile ölçülmüştür. Araştırmanın sonucunda, çocukların hem duyguları anlama hem de dil yeteneklerinde yaşla önemli ilerleme sergilenmiştir. Çocukların duyguları anlama ve dil yeteneklerinde cinsiyetin önemli olmadığı bulunmuştur. Yaş ve dil yeteneği duyguları anlama değişiminin % 72'sini açıkladı, bu değişimin % 20'si sadece yaşla, % 27'si sadece dil yeteneği ile açıklandı. Duyguları anlama ve dil yetenekleri arasında pozitif ilişki bulunmuştur.

Downs, Strand ve Benton- Franklin (2007), çocukların duyguları anlama gelişimlerinde çevrenin, yaşın, cinsiyetin, dil yeteneklerinin ve prososyal davranışların etkisini incelemişlerdir. Araştırmaya 3-5 yaşlarında 248'i İspanyolca konuşan, 349'u İngilizce konuşan 597 düşük gelirli Head Start Okuluna giden çocuk alınmıştır. Çocuklara testler kendi dillerinde uygulanmış ve uygulanan testlerin geçerli ve güvenilir olduğu saptanmıştır. Çocukların duyguları anlama ölçümleri Howlin et. Al (1999) geliştirilen duyguları anlama testi ile, dil yetenekleri Peabody Resim Kelime Testi ve prososyal davranışları ise Dodge, Colker & Heroman (2000)'nın Yaratıcı Müfredat Gelişmsel Prososyal Davranışı Sürdürme (Creative Curriculum Developmental Continuum Prosocial Behavior Subscala) ile ölçülmüştür. Çocuklara iki ölçüm uygulanmıştır, ikinci ölçüm ilk ölçümden 6 ay sonra yapılmıştır. Hem

İngilizce konuşan hem de İspanyolca konuşan çocuklar duyguları anlama yeteneklerinde ilk ölçümle son ölçüm arasında anlamlı ilerleme göstermişlerdir. İngiliz çocukların dil ve duyguları anlama puanları İspanyol çocuklarınkinden önemli düzeyde yüksek bulunmuştur. Çocukların dil ve duyguları anlama yeteneklerinde yaşın önemli farklılığa neden olduğu, cinsiyetin önemli olmadığı bulunmuştur. Dil yeteneğinin çocukların duyguları anlamalarını etkilediği ve duyguları anlama ile prososyal davranışlar arasında pozitif ilişki olduğu bulunmuştur.

Roberts ve Stayer (2004), duygusal ifade ve öfkenin okul çağı çocuklarının empatilerinin belirleyicisi olduğunu ve empatinin prososyal davranışların belirleyicisi olduğunu belirtmişlerdir. Bu araştırmada empatinin, akran oyun gruplarında saldırganlık ve öfkenin gözlemleriyle ilişkisi incelenmiştir. Araştırmaya 5 yaşında 24 çocuk katılmıştır. Çocuklara bilgi verilmeden tesadüfi olarak aynı cinsiyette 6 gruba bölünmüş , her grup oyun sırasında üç saat bir araya gelmişlerdir. Prososyal ve sosyal davranışlar için fiziksel ve sözel saldırı, nesne mücadelesi ve öfke video kayıtları incelenerek kodlanmıştır. Araştırma sonucunda, empatinin saldırganlık ve öfke ile negatif ilişkili, prososyal davranışlarla pozitif ilişkili olduğu saptanmıştır. Ayrıca kızların erkeklerden daha prososyal oldukları ve erkeklerin daha öfkeli olduğu bulunmuştur.

Hoffman ve Levine (1976)'da N.D. Fesbach ve S. Feshbach (1969)'ın 4 yaşındaki kız çocukların erkeklerden daha empatik eğilimde olduklarını belirtmişlerdir. Hoffman ve Levine araştırmalarında, 4 yaşında 34 kız ve 40 erkek çocuğun mutlu, üzgün, korkmuş veya öfke duygularını ortaya çıkarmak amacıyla ardışık sekiz slaytın her birini gösterdikten sonra, çocukların duyguları ile ilgili sorular sormuştur. Empati puanları üç dereceli ölçekle belirlenmiştir.Araştırma sonucunda, kız çocukların toplam empati puanları erkeklerden yüksek olmasına rağmen, Mann – Whitney U Testi'ne göre anlamlı farklılık bulunmamıştır. Ardışık slaytlar çocukların problem durumlarını anlattıkları için, bulgular erkeklerin eylemsel aktiviteleri düşünme eğiliminde, kızların ise empati eğiliminde olduklarını yansıtmış olabilir.

Findlay, Girardi ve Coplan (2006), empatik ve düşük empatik çocukların hem sosyal davranışlarını (saldırganlık, çekingenlik-geri çekilme, prososyal eğilimleri) ve sosyal anlamalarını (varsayımsal akran davranışları cevap ve tutumları gibi) araştırmışlardır. Araştırmaya anasınıfı ve birinci sınıfa giden 136 çocuk alınmıştır. Aileler çocukların empatilerini çekingen, saldırgan ve prososyal eğilimde olarak sınıflandırmışlardır. Çocuklara prososyal, saldırgan veya utangaç akranlarını anlatan senaryolar sunuldu ve anladıkları ile ilgili sorular ve bu davranışlara yönelik tepkileri sorulmuştur. Empatik çocuklarla düşük empatik çocuklar karşılaştırıldığında, empatik çocukların daha prososyal davranışlar ve daha az

saldırganlık ve sosyal- geri çekilme gösterdikleri bulunmuştur. Ayrıca, empatik çocuklar daha düşük empatik çocuklarla karşılaştırılınca saldırganlık ve utangaçlığı anlamada daha bilgili yaklaşım sergilemişlerdir. Empatik çocuklar kendi sosyal davranışlarında oldukları kadar diğerlerini sosyal anlamada daha duyarlıdırlar.

Stayer ve Roberts (1989)'da ki araştırmalarının üç amacı vardır. (1). Çocukların duygusal empati ve kuramsal ilgili faktörler (rol alma, yaratıcı becerileri ve ego direnci) arasındaki ilişkileri, (2). Empati ve rol almanın çocukların evde ve okuldaki prososyal davranışlarının raporlarıyla ilişki boyutu, (3). Çocukların duygusal empati ile ebeveynin kendi empatisi arasındaki ilişki ve ebeveynin çocuk empati algısı incelenmiştir. Araştırmaya 6 yaşında 51 çocuk alınmıştır. Çocukların empati ve rol almaları ilişkilidir ve çocukların yaratıcı düşünmeleri her ikisi ile de ilişkilidir. Çocukların empatisi ebeveynin prososyal raporlarıyla pozitif ilişkili, rol almaları ise okuldaki prososyal davranışlarla ilişkilidir. Çocukların duygusal empatisi ebeveynin çocuk empati algısı ile ilişkili olmasına rağmen ebeveynin kendi empatisi ile ilişkili olmadığı bulunmuştur.

Miller ve Eisenberg (1988), empati ile saldırganlık, (externalizing) antisosyal davranış arasındaki ilişkisini incelemişlerdir. Empati /sempatiler resim/hikaye, anket metodu, yüzeysel/ jestsel tepkiler ve deneysel tümevarım gibi yöntemlerle ölçülmüştür. Araştırma sonucunda ise çocukların empatik/sempatik düzeyleri ile saldırganlık ve antisosyallikleri arasında negatif ilişki, anket metodunda externalizing davranışlarla negatif ilişkili, ancak empatinin diğer göstergeleri ile ilişkisiz olduğu bulunmuştur. Ayrıca, çocuk istismarı düşük empati/sempati ile ilişkilidir. Kız ve erkek çocukların empati/sempatileri ile saldırganlık ve antisosyal davranışları (özellikle örneklem büyüklüğü kontrol edildikten sonra) ile ilişkilerinde fark olmadığı bulunmuştur.

Riggio, Tucker ve Coffaro (1989) çocukların sosyal beceri ile empatileri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmaya 171 çocuk katılmış ve sosyal beceriler envanteri ile üç standerize edilmiş empati ölçeğini doldurmuşlardır. Empatilerini ölçmek için Hogan'ın empati ölçeği (Hogan, 1969), duygusal empati ölçüm anketi (Mehrabian ve Epstein, 1972) ve kişilerarası tepki indeksi kullanılmıştır. Çocuklarım empati ölçümleri ve empati indeksleri ile sosyal beceriler envanteri arasında pozitif ilişki bulunmuştur. Kızların duygusal empati puanları erkeklerden yüksek olmasına rağmen, bilişsel ve bakış açısı empati ölçümlerinde anlamlı farklılık bulunmamıştır.

2. Türkiye'de ve Yurt Dışında Sosyal Problem Çözme ile İlgili Çalışmalar

Terzi (2000) ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerin kişilerarası problem çözme algılarının cinsiyet, sosyo-ekonomik düzey, kardeş sayısı ve anne –baba tutumları değişkenlerine göre incelemiştir. Araştırmaya 194 öğrenci katılmıştır. Öğrencilerin kişilerarası problem çözme algılarında cinsiyet ve kardeş sayısının önemli farklılığa neden olmadığı, sosyo-ekonomik düzey ve anne-baba tutumlarının önemli farklılığa neden olduğu bulunmuştur. Demokratik anne-baba tutumu ve üst sosyo-ekonomik düzeye sahip çocukların kişilerarası problem çözme algılarının yüksek olduğu bulunmuştur.

Dinçer (1995), anaokuluna devam eden 5 yaş grubu çocuklarına kişilerarası problem çözme becerilerinin kazandırılmasında eğitimin etkisini incelediği araştırmaya 74 çocuk (38'i deney, 36'sı kontrol grubu) katılmıştır. Araştırma öntest-sontest düzeninde yürütülmüştür. Deney grubundaki çocuklara dört ay boyunca 83 dersten oluşan Shure(1992)'un An Interpersonal Cognative Problem Solving Program'ı (Kişilerarası Bilişsel Problem Çözme Programı) verilmiştir. Eğitim alan grubun kişilerarası problem çözme becerilerinin, eğitim almayan gruptan önemli düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur. Çocukların problem durumuna verdikleri çözüm sayılarının ve kullandıkları kategorilerinin öntest puanlarına ve kontrol grubu çocukların puanına göre önemli düzeyde arttığı, çözüm olmayan cevap sayılarının azaldığı bulunmuştur.

Dinçer ve Güneysu (1997) problem çözme eğitiminin 5 yaşındaki çocukların kişiler arası problem çözme becerilerini kazanmada etkisini incelemişlerdir. Araştırmaya Ankara'da okulöncesi eğitim kurumuna devam eden 74 çocuk (34 kız, 40 erkek) katılmıştır. Bu çocukların 38'i deney, 36'sı kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Araştırma öntest-eğitim-sontest düzeninde yürütülmüştür. Deney grubuna problem çözme eğitimi 14 hafta her gün belirli periyotta verilmiştir. Araştırma sonucunda, problem çözme eğitiminin 5 yaşındaki okul öncesi çocukların kişiler arası problem çözme becerilerini kazanmada etkili olduğu bulunmuştur.

Dinçer ve Güneysu (2001), okulöncesi çocuklara verilen kişilerarası problem çözme eğitiminin kalıcılığını incelemişlerdir. Bu araştıramada, çocukların önceki araştırmada aldıkları sontest puanları ile bir yıl sonraki puanları karşılaştırılmıştır. İlk araştırmaya 5 yaşında 74 çocuk (34'ü kız, 40'ı erkek) alınmıştır. 38'i deney, 36'sı kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Deney grubu çocuklara 14 hafta problem çözme eğitimi verilmiş ve eğitimden sonra sontest ölçümü yapılmıştır. Eğitimin kalıcılığını değerlendirmek için ilk çalışmanın sontestinden bir yıl sonra aynı çocuklara aynı test tekrar uygulanmıştır. İlk çalışmada deney ve kontrol grubu çocukların puanları arasında anlamlı fark bulunurken, bir yıl sonraki ölçümde

deney ve kontrol grubu çocukların puanları arasında anlamlı düzeyde bir fark bulunmamıştır. Bir yıl içinde kontrol grubu çocukların puanı artarken, deney grubu çocukların puanlarında anlamlı düzeyde düşüş bulunmuştur.

Akbaş (2005) okulöncesi eğitime devam eden 6 yaş grubu çocukların sosyal problem çözme becerilerini cinsiyet, sosyo-ekonomik-kültürel düzey, anne eğitim düzeyleri değişkenleri açısından incelemiştir. Araştırmaya 60 çocuk katılmıştır. Çocukların sosyal problem çözme becerilerinin cinsiyete göre değişmediği, sosyo-ekonomik düzey ve anne eğitim düzeyinin önemli bir farklılığa neden olduğu bulunmuştur. Çocukların bulundukları sosyo-ekonomik-kültürel düzey ve anne eğitim düzeyi arttıkça sosyal problem çözme becerileri de artmaktadır.

Anlıak ve Dinçer (2006a) çalışmalarında yaşamın ve eğitimin getirdiği hızlı değişim ve gelişmelerin okulöncesi beş yaş grubu çocukların yaşamlarında karşılaştıkları kişilerarası problemlere yönelik ürettikleri çözüm sayılarında ve kullandıkları kategorilerde farklılaşmaya yol açıp açmadığını değerlendirmişlerdir. Kişiler arası problem çözme becerileri eğitiminin (Interpersonel Cognative Problem Solving Program), beş yaş grubu çocuklar üzerindeki etkisinin incelendiği 1994 ve 2004 yılında yapılan iki araştırmadan elde edilen bulgular karşılaştırılmıştır. Araştırmada 130 çocuğa okulöncesi kişiler arası problem çözme testi (Preschool Interpersonal Problem Solving Test) uygulanmıştır. Araştırma sonucunda günümüz çocuklarının kişiler arasında ortaya çıkan problemlere getirdikleri çözümlerde artış olduğu saptanmıştır. Çocukların kişiler arasındaki problemleri çözerken kullandıkları kategorilerde, 2004 yılındaki çocukların akranla ilgili problem durumlarında ödünç alma ve fiziksel zarar kategorisinde, anne ile ilgili problem durumlarında yerine koyma, tamir etme, otorite yardımı ve saklama kategorilerini daha fazla kullandıkları bulunmuştur.

Anlıak ve Dinçer (2006b) farklı eğitim yaklaşımı uygulayan okulöncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların kişiler arası problem çözme becerilerini değerlendirmiştir. 5-6 yaş grubu özel ve resmi okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 122 çocuğa Okulöncesi Kişiler Arası Problem Çözme Testi uygulanmıştır. Araştırma sonucunda farklı eğitim yaklaşımlarıyla eğitim programlarını zenginleştiren özel okulöncesi eğitim kurumunda uygulanmakta olan okulöncesi eğitim programının çocukların problem çözme ve alternatif çözüm düşünme becerileri üzerinde resmi okulöncesine devam eden çocuklarınkinden daha etkili olduğu bulunmuştur.

Musun ve Miller (1988) 4- 5 yaşındaki çocukların sosyal kabul ve sosyal problem çözmeleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Okulöncesi çocukların popülerliği ile, (1) çocukların genel sosyal ikilemlere ürettikleri çözümlerin tipi, (2) benzer durumlarda ne yapacakları (3)

çatışmaya katılanların niyetlerini dikkatte aldıkları ifadeleri (4) çatışma durumunda gelecekte ne olacağı ile ilgili beklentileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmaya üçözel okul öncesi eğitim kurumundan 4-5 yaşında 95 çocuk katılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, çocukların farklı sosyal ikilemlere önerdikleri çözümlerin tipi ve bu durumda ne yapacakları ile ilgili raporlarında; yüksek, orta ve düşük kabul grupları arasında bir farklılık olmadığı, ancak niyetin algılanması ve farklı sosyal çatışmalarda ne olacağını tahmin etme yeteneğinin cinsiyete göre farklılaştığı bulunmuştur. 4-5 yaşındaki kız ve erkek çocukların çatışma durumları yorumları farklıdır. Kızlar problem durumlarına bazı belirli sonuçları önerirken ve niyet hakkında yorum yaparken; erkek çocukları bilmiyorum demişlerdir. Çocukların sonuçlar hakkındaki beklentileri ve niyetin ifade edilmesi popüler kız ve erkekler arasında farklıdır.

Beelmann (2003) zihinsel ve sosyal gelişim geriliği olan okulöncesi çocuklara uygulanan sosyal problem çözme programının çocuklar üzerindeki etkisini ve uygulanışını değerlendirmiştir. Araştırmaya 32 çocuk katılmış (16'sı deney, 16'sı kontrol grubu) ve okulöncesi öğretmeni çocukların sosyal problem çözme becerilerini eğitim uygulanmadan önce, eğitim programı tamamlandıktan 1 ay sonra ve eğitim tamamlandıktan 4 ay sonra değerlendirmiştir. Programın uygulanabilirliği eğitim sırasında eğitimci tarafından çocukların davranışlarına bakılarak değerlendirilmiştir. Sonuçlara göre, programın uygulanabilirliğinde çocukların hemen hepsi istenilen davranışları sergiledikleri için uygulama yeterli bulunmuştur. Sosyal problem çözme programının etkililiği eğitim tamamlandıktan hem 1 ay sonraki hem de 4 ay sonraki ölçümde çocukların içsel ve dışsal problemlerin azaltılmasında etkili olduğu gözlenmiştir. Bu sonuçlar sosyal problem çözme programının uluslar arası değerlendirmeleriyle uymaktadır.

Warden ve Mackinnon (2003) çocukların sosyal davranışları ve sosyometrik statüleri, empati ve sosyal problem çözme stratejileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Sosyometrik değerlendirmeler 9-10 yaşındaki 131 çocuktan iki eşlenmiş okuldan alınmıştır. Her çocuk Sosyal Davranış Anketi (Social Behavior Quastionnare) doldurmuştur. Bu anket sonuçlarına göre 21 prososyal, 23 zorba (kabadayı) ve 14 zorbaların (kabadayıların) kurbanı çocuk belirlenmiştir. Gruplar belirlendikten sonra çocukların empati ve sosyal problem çözme ölçümleri değerlendirilmiştir. Prososyal çocuklar diğer iki gruptan (zorba ve kurban gruplarından) daha popülerdir ve zorba ve kurbanlar genellikle akranları tarafından dışlanmaktadır. Prososyal çocuklar zorba ve kurbanlardan önemli düzeyde daha çok empatik farkındalık göstermişlerdir. Çocukların empatik farkındalık düzeylerinde cinsiyetin önemli olduğu bulunmuştur. Prososyal ve kurban çocuklar sosyal uygunsuz durumlara zorbalardan

daha çok olumlu cevaplar vermişlerdir ve zorbaların çözüm stratejilerinin olabilecek negatif sonuçları hakkında prososyal çocuklardan daha az farkında oldukları bulunmuştur.

Erwin (1994) 5- 6 yaş arasındaki popüler ve popüler olmayan çocukların sosyal problem çözme yeteneklerini ve sosyal davranışlarını incelemiştir. Araştırmaya 5 -6 yaşında aynı okulöncesi eğitim sınıfına devam eden 26 çocuk alınmıştır. Çocukların popüler veya popüler olmamaları sosyometrik ölçüm ile belirlenmiş, sosyal kural ve stratejileri bilgileri varsayımsal sosyal durumlarla ilgili 4 soru (Asher ve Renshow,1981) ile belirlenmiş ve sosyal davranışları çocukların serbest zaman etkinliklerinde video gösterileri (Gottman, Gonso ve Rasmusen 1975'de geliştirdikleri) gözlemsel kodlama formu ile değerlendirilmiştir. Çocukların ikilem cevapları ve video davranışları çocukların sosyometrik statüleri bilgisi olmayan iki kişi tarafından değerlendirilmiştir. Popüler ve popüler olmayan çocukların sosyal ikilem puanları karşılaştırılmış ve popüler çocukların sosyal ikilemlere daha etkili ve ilişkiyi artırıcı cevaplar verdikleri bulunmuştur. Bu çocukların davranışsal gözlemleri karşılaştırılmış, popüler ve popüler olmayan çocukların sosyal davranışları arasında anlamlı fark bulunmuştur. Popüler çocuklar popüler olmayan çocuklardan anlamlı düzeyde pozitif aktiviteler sergiledikleri bulunmuştur.

Waschbusch, Walsh, Andrade, King ve Carrey (2006) 7-12 yaşında 53 çocuğun (40 erkek ve 13 kız) sosyal problem çözme, davranış problemleri ve duyarsızlık- duygusuzluk eğitimi (Callous, Unemotional Traits) arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Sosyal problem çözme becerileri sosyal problem çözme testi değerlendirilmiştir. Davranış problemli çocukların sıklıkla daha az esnek, yararlı ve prososyal çözümler ürettikleri ve daha agresif çözümler ürettikleri bulunmuştur. Ancak, bu sonuçlar eğitim verilmeden önceki sonuçlardır. Duyarsızlık-duygusuzluk eğitimi davranış problemli çocukların problemlerini azalttığını bulmuşlardır.

Punia, Balda ve Punia (2005) köydeki kız çocukların sosyal yeteneklerini ve eğitimin etkisini incelemişlerdir. Araştırmaya iki köyden 4-6 yaşında (45'i deney ve 45'i kontrol grubu 90 çocuk araştırmaya katılmıştır. Çocukların sosyal problem çözme becerileri Rubin (1988) sosyal problem çözme testi ve Shure ve Spivak (1974) gelecek oyunda ne olacak testi ile ölçülmüştür. Araştırmada öntest- sontest kontrol gruplu model kullanılmıştır. Deney grubundaki çocuklara 2 ay eğitim verilmiştir. Eğitim alan çocukların sosyal problem çözme puanlarının, eğitim almayan grubun puanından ve eğitim öncesi puanlarından önemli düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur.

Malik, Balda ve Punia (2006) 6- 8 yaşında 167 (86 erkek, 81 kız) çocuğun sosyo-duygusal davranışlarını, sosyal problem çözme becerilerini ve sosyo-duygusal davranışları ile

sosyal problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Çocukların sosyo-duygusal davranışları öğretmenler tarafından Punia (2002)'nin geliştirdiği likert tipi ölçekle, sosyal problem çözme becerileri ise Rubin (1988) sosyal problem çözme testi ile ölçülmüştür. Araştırma sonuçlarına göre, çocukların saldırganlık, duygusallık ve sabırsızlık davranışları ile önerilen stratejilerin toplam sayısı, farklı stratejilerin toplam puanı, toplam esneklik ve ilgililik puanları ile anlamlı negatif korelasyon vardır. Saldırgan, duygusal ve sabırsız çocukların akran sosyal problem çözme durumlarında farklı stratejileri önerme ve çok sayıda stratejileri önermeleri az olasıdır. Bu çocukların problemlere alternatif ve ilgili çözümleri az kullandıkları bulunmuştur. Ayrıca saldırgan, duygusal ve sabırsız çocuklar daha çok güç kuvvet stratejilerini kullanmışlardır.

Frey, Hirschstein and Guzzo (2000) ilk olarak 1986 yılında geliştirilen ve daha sonraki yıllarda gözden geçirilerek geliştirilen ve pek çok ülkeye yayılan ikinci adım şiddeti önleme programının çocukların sosyal problem çözme, empati ve sosyal becerilerine etkisini incelemiştir. Program empati, sosyal problem çözme ve öfke yönetimi boyutlarından oluşmaktadır. Eğitimi uygulayacak öğretmenlere haftada iki kez 4-5 ay boyunca eğitim verilmiştir. Veriler ikinci adım dersleri başlamadan önce, dersler bitiminden 2 hafta sonra ve dersler bitiminden 6 ay sonra toplanmıştır. Eğitime katılan sınıflardan 12'şer öğrenci (toplam 588) rasgele seçilerek sınıfta, öğle yemeğinde ve oyun bahçesinde gözlenmiştir. Gözlemciler davranışları fiziksel ve sözel agresif, prososyal ve nötr davranış olarak gruplamışlardır. Gözlemlere göre ikinci adım programına katılan çocukların fiziksel agresif davranışlarının azaldığı, prososyal davranışlarının arttığı; kontrol grubunda hiçbir değişikliğin olmadığı bulunmuştur. Programa katılan çocukların eğitim programından altı ay sonra fiziksel agresif davranışlarında azalmanın devam ettiği ve pozitif ilişki düzeylerini sürdürdükleri saptanmıştır.

Adams 1994 yılından beri ECE-CARES (Sosyal problem çözme programı) projesiyle 1100 okulöncesi eğitim öğretmeni eğitilmiş ve bu yolla 10000 çocuk ve aileye ulaşılmıştır. Bu sınıflardan alınan verilere göre çocukların pozitif sosyal becerilerinin anlamlı düzeyde arttığı ve problem davranışlarının azaldığı saptanmıştır (Adams, Wittmer, 2001)

Johnson (2000) okulöncesi çocukların sosyal beceri ve sosyal problem çözme stratejilerini güçlendirmek, arkadaşları ve çocuklarla ilişki kurmakta zorlanan çocukların pozitif ilişki kurmalarını sağlamak amacıyla sosyal beceri eğitim programı uygulamıştır. Dört yaşında 48'i deney, 48'i kontrol grubu yüksek riskli okulöncesi çocuklar araştırma kapsamına alınmıştır. Çocukların davranışları okulöncesi davranış anketi (Preschool Behavior Questiannare) ile sosyal problem çözme becerileri Wally sosyal problem çözme testi (Wally Social Problem Solving Test) ile ölçülmüştür. Araştırma sonucunda, eğitim alan grup kontrol

grubu ile karşılaştırıldığında serbest oyunlarında daha az agresif davranış eğiliminde oldukları, ancak davranış problemleri ve sosyal becerileri arasında anlamlı düzeyde farklılığa neden olmadığı bulunmuştur.

Hune ve Nelson (2002) okulöncesi davranış problemli çocuklara problem çözme stratejilerini öğretmenin çocukların sosyal etkileşim çatışmalara alternatif çözümler üretmelerini ve bu becerileri okulöncesi ortamına genelleyip genelleyemediklerini incelemişlerdir. Bir A-B tek konu deseni (taklidi ve doğal ortam), sosyal etkileşim çatışmalarını çözmede agresif metotlar sergileyen 3-4 yaşında dört okulöncesi çocukla dört defa tekrarlandı. Karşılaştırma yapmak için kontrol grubu alınmıştır. Çocukların hikayeleri problem çözme stratejilerini öğretmek için kullanıldı. Çocukların genelleştirdikleri çözüm tiplerinde problem çözme stratejilerin etkisi bireysel olarak incelendi. Araştırma sonucunda, eğitim alan grubun agresif cevaplarının düştüğü ve buna karşılık prososyal cevaplarında artış olduğu gözlendi. Eğitim alan çocukların agresif davranışlarının oranı oyun aktivitelerinde de düştü. Eğitim almayan grubun prososyal ve agresif çözümlerinin çok az ya da hiç değişmediği gözlendi.

Erwin, Firth ve Purves (2004) çocukların kişiler arası bilişsel problem çözme becerilerinin cinsiyet tipine göre belirlenmiş ikilemlerden etkilenip etkilenmedikleri incelenmiştir. 6-8 yaşlarında aynı okula giden 50 çocuk, sekiz sosyal problem çözme hikayesi ile kişiler arası bilişsel problem çözmenin ana unsuru olan alternatif çözümler düşünme (Alternative Solutions Thinking) ve nedenini düşünme (Consequential Thinking) becerileri test edilmiştir. Sekiz hikayenin dördü özellikle erkek çocuklar için daha önemli, diğer dördü ise özellikle kız çocuklar için daha önemli hikayeleri hedef almıştır. Kız ve erkek çocukların her cinsiyet tipi hikayesinden aldıkları puanlar cinsiyet, önerilen alternatif çözümlerin sayısı ve nedenleri tahmin etme puanları 2×2 Manova testi kullanılarak karşılaştırılmıştır. Beklenildiği gibi, aktiviteler özellikle katılımcıların cinsiyeti ile ilişkiliyse, hikayelere ilgileri yüksek olduğu; ancak hikayelerde alternatif çözümler düşünme ve nedenleri düşünme önerilerinin sayısında cinsiyetin önemli farklılığa neden olmadığı bulunmuştur.

Battish, Solomon, Watson, Solomon ve Schaps (1989) kırsal kesimde bulunan üç ilköğretim öğrencilerinin prososyal gelişimlerini artırmak için 5 yıl ardışık (okulöncesinden 4. sınıfa kadar) kapsamlı eğitim programı desenlemişlerdir. Üç benzer özelliklere sahip okullardan biri karşılaştırma grubu olarak belirlenmiştir. Bilişsel- sosyal problem çözme becerileri ve stratejileri her yıl iki farklı varsayımsal- düşünme görüşmelerinden biri kullanılarak değerlendirilmiştir. Biri bir arkadaşıyla çatışmayı içeren durumlara odaklı, diğeri nesneyi edinme ve arkadaş grubuna girme durumlarına odaklıdır. Çatışma çözüm ölçümleri

çocuklar anasınıfında, 2. ve 4 sınıflarda iken; nesneyi edinme ve akran grubuna girme ise 1. ve 3. sınıfta iken değerlendirilmiştir. Sınıf gözlemleri programın uygulandığı 5 yıl boyunca kayıt edilmiştir. Araştırmanın sonucunda, programa katılan çocukların bilişsel-problem çözme becerilerinin (kişilerarası duyarlılık, bir başkasının ihtiyaçlarını düşünme ve sonucu düşünme vb) karşılaştırma grubundan önemli düzeyde yüksek olduğu ve çözüm stratejilerini kullanırken karşılaştırma grubundan önemli düzeyde daha çok prososyal davrandıkları bulunmuştur. Ayrıca, programa katılan ve karşılaştırma grubundaki çocukların varsayımsal problem durumlarını çözme yaklaşımlarındaki farklılıklar genellikle anasınıfından 4. sınıfa kadar artmıştır.

Stiefvater, Kurdek ve Allik (1986), sosyal problem çözme eğitiminin ilköğretim dördüncü sınıfa giden popüler, dışlanmış, ihmal edilmiş ve ortada olan çocuklardaki kısa süreli etkilerini incelemişlerdir. Bu çocuklara 5 hafta sınıf-temelli sosyal beceri eğitimi verilmiş ve programın değerlendirilmesi program başlamadan önce ve sonra yapılmıştır. Çocukların sosyal problem çözmeleri alternatif düşünme, niyetler-sonları düşünme, nedensel düşünme ve problemi saptama olmak üzere dört boyutta değerlendirilmiştir. Dikkat placebo kontrol grubundaki çocuklarla eğitime katılan çocukların puanları karşılaştırılmış ve eğitim programına katılan çocukların alternatif çözümler üretme ve alternatif sonuçları tahmin etmeleri daha yüksek bulunmuştur. Ancak, eğitim popüler, dışlanmış, ihmal edilmiş ve ortada olan çocukların toplam sosyal problem çözmelerini etkilememiştir. Popüler ve ortada olan çocukların niyetler ve sonları düşünme puanları dışlanmış ve ihmal edilmiş çocuklarınkinden yüksek bulunmuştur. Dışlanmış çocuklar diğer gruptaki çocuklardan daha çok ilgisiz çözüm cevapları vermişlerdir. Ayrıca, kız çocukların duyguları saptama ve alternatif sonuçlar puanları erkeklerinkinden yüksek bulunmuştur.

Sharp (1981), kişilerarası problem çözme eğitiminin okulöncesi çocukların sosyal yeteneklerindeki etkisini incelemiştir. Shure ve Spivak'ın çocukların kişiler arası problemlere çözüm üretme yetenekleri ve onların sonuçları düşünmelerinin çocukların davranışsal ayarlamaları ile ilişkilidir varsayımını test etmek amacıyla okulöncesi çocukların sözel problem çözme becerileri ölçülmüş ve öğretmenleri tarafından sınıf davranışları derecelendirilmiştir. Ayrıca, çocukların davranışları bağımsız gözlemlerle değerlendirilmiştir. Araştırmaya 54 çocuk katılmış ve problem çözme becerileri ve sınıf davranışları arasında farklılık bulunmamıştır. Bu değerlendirmenin ardından, çocuklar 11 hafta Shure ve Spivak tarafından geliştirilen eğitim programına katılmıştır. Araştırmanın sonucunda, okulöncesi çocukların sözel alternatif çözüm yetenekleri eğitimden sonra önemli düzeyde artmasına rağmen davranışlarında değişiklik bulunmamıştır.

Fry ve Grover (1982), baba yokluğu ve çocukların sosyal problem çözme yetenekleri arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Baba yokluğunun etkisini test etmek amacıyla ilköğretim üçüncü sınıfa devam eden babası olan ve olmayan eşit sayıda çocuğun sosyal problem çözme performansları ölçülmüştür. Babası olamayan çocuklar iki gruba ayrılmış ve bir gruba 15 hafta erkek eğitimci tarafından sosyal problem çözmeyi pratik etmeleri için eğitim verilmiştir. Araştırma sonucunda, sosyal problem çözme eğitimi alan babası olmayan çocukların sosyal problem çözme becerileri eğitim almayan gruptan önemli düzeyde yüksek bulunurken, babası olan çocukların puanından düşük olduğu saptanmıştır.

Rubin, Daniels-Beirness ve Bream (1984), sosyal izolasyon ve sosyal problem çözme arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmaya anasınıfına giden 72 çocuk katılmıştır. Çocukların sosyal problem çözme yetenekleri anasınıfında ve birinci sınıfta ölçülmüş ve izolasyonun yaygınlığı ve sosyal oyun sosyal problem çözme yetenekleri ile karşılaştırılmıştır. Araştırma sonucunda, anasınıfındaki çocukların izolasyon ve sosyal davranışının birinci sınıfta da devam ettiği, sosyal problem çözme yeteneğinin sayı ve kalitesinin izolasyonla negatif ilişkili olduğu ve sosyal oyunla pozitif ilişkili olduğu bulunmuştur.

Lochman ve Curry (1986)' da sosyal problem çözme eğitimi ve kendi kendine öğrenim eğitiminin agresif erkekler çocuklar üzerindeki etkilerini incelemişlerdir. Araştırmaya ortalama yaşları 10 yaş 3 aylık 20 çocuk katılmıştır. 20 agresif çocuğa ya 18 oturumluk (her oturum 45-60 dakika süren) öfke kontrolü eğitimi ya da 18 oturumluk kişisel olmayan problem çözme ve akademik görevleri içeren (6 oturumluk) kendi kendine öğrenme eğitimi ile öfke yönetimi eğitimi (12 oturumluk) verilmiştir. Öfke yönetimi kişiler arası bilişsel problem çözme becerilerini vurgulamaktadır. Eğitimin etkisi Breyer'in öğrenci ve öğretmen için davranış gözlem listesi(Breyer &Cachera, 1971), Missori'nin Çocukların davranış kontrol listesi(Sines, Pauker, Sines & Oven, 1969) ve Çocuklar için yetenek algısı ölçeği ile değerlendirilmiştir. Çocukların pasif sınıf davranışlarını (yalnızlık-başka biriyle etkileşimde bulunmama) azaltmada her iki eğitim arasında anlamlı farklılık olmamasına rağmen, kendi kendine öğrenim eğitimi ile öfke yönetimi eğitimi alan grup bu davranışları daha çok azaltma eğiliminde oldukları bulunmuştur. Öfke yönetimi eğitimi bozucu sınıf davranışlarını (en azından bir öğrenciyi etkileyen uygunsuz davranış) azaltmada kendi kendine öğrenim eğitimi ile öfke yönetimi eğitiminden daha etkilidir. Her iki eğitimin sonunda çocukların uygun sınıf davranışını (verilen dersi planlamak için uygun davranış) artırmış, aile değerlendirmesine göre çocukların saldırganlık sıklığı azalmış ve çocukların özsaygıları artmıştır.

Lochman, Burch, Curry ve Lampron (1984), öfke yönetimi eğitiminin çocukların saldırgan davranışlarındaki etkisini incelemişlerdir. Araştırmaya ilköğretim dördüncü, beşinci

ve altıncı sınıfına giden 76 agresif erkek çocuk katılmış ve dört gruptan birine yerleştirilmiştir. (a) Sadece öfke yönetimi (b) öfke yönetimi ayrıca amaçlanan davranışların pekiştirilmesi (c) amaçlanan davranışların pekiştirilmesi (d) kontrol grubu. Araştırmanın sonucunda öfke yönetimi eğitimi alan her iki gruptaki çocukların bağımsız gözlemler ve aile değerlendirmesine göre bozucu ve saldırgan sınıf davranışlarının diğer iki gruptan anlamlı düzeyde azaldığı, özsaygılarının ise arttığı saptanmıştır. Ayrıca öfke yönetimi eğitimi ile ayrıca amaçlanan davranışları pekiştirilen çocukların değişiklikleri genelleştirmede sadece öfke yönetimi eğitimine katılan çocuklardan daha başarılı oldukları bulunmuştur.

Gouze (1987), iki bilişsel süreç- dikkat ve sosyal problem çözme- ve okulöncesi erkeklerde agresiflik arasındaki ilişkiyi incelemiştir. 43 katılımcının (46-64 ay arasındaki) işbirlikçi sosyal durumlarda agresif eğilimleri iki ayrı dikkat testi ile, sosyal problem çözme becerileri ise Shure ve Spivak tarafından geliştirilen okulöncesi kişiler arası problem çözme testi ile, zeka puanları ise Wescher okulöncesi ve ilköğretim zeka testinin bilgi ve blok desenleme alt testi ile ölçülmüştür. Agresif davranışlar öğretmen derecelendirmesi ve gözlemsel bilgilerle değerlendirilmiştir. Araştırmanın sonucunda, agresif olmayan akranlarının aksine agresif erkek çocukların dikkatleri çevrelerindeki agresif sosyal ilişkilere odaklıdır. Ayrıca, varsayımsal kişiler arası çatışmalarda daha çok agresif çözümler üretmişlerdir. Zeka bu ilişkide önemli belirleyici olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Walker, Irving ve Berthelsen(2002) okulöncesi çocukların sosyal problem çözme stratejilerin yetenek ve doğasında cinsiyetin etkisini incelemişlerdir. Ortalama yaşı 62.4 aylık 179 okul öncesi çocuk (91 erkek ve 88 kız) sosyal problem çözme becerilerini (kışkırtma, akran grubuna girme, paylaşma veya sırayı beklemeyi içeren) değerlendirmek için tasarlanan varsayımsal sosyal durumları cevaplamıştır. Araştırmanın sonucunda kızların erkeklerden sosyal problemleri çözmede daha yetkili oldukları ve kızların cevaplarının erkeklerin cevaplarından daha az misilleme, sözel veya fiziksel saldırganlık içerdikleri saptanmıştır. Kızlar erkeklerden daha prososyaldir. Ayrıca çocukların sosyal problem çözme yetenekleri sosyal problemde hedef alınan çocuğun cinsiyetine göre değişmektedir. Hedef alınan çocuk soruların iletildiği çocukla aynı cinsiyette ise problemi çözmede daha başarılıdır.

Wier (2001), sosyal yönden dışlanmış okulöncesi çocukların sosyal statüleri ve sosyal davranışlarını değiştirmek için bir kaynaştırma eğitim programı uygulamıştır. Bu araştırmada orta düzeyde kabul edilen çocuklarla küçük grup işbirliği aktiviteleri ve rehberliği içeren eğitim programına katılan sosyal olarak dışlanmış okulöncesi çocukların sosyal statüleri ve sosyal davranışlarındaki etkisi incelenmiştir. Çocukların sosyal statüleri Asher'in Okulöncesi Sosyometrik Oranlama Ölçeği (Asher, Singleton, Tinsley & Hymel, 1979) ile

değerlendirilmiştir. 10 okuldan toplam 143 okulöncesi çocuk araştırmaya alınmıştır. Her çocuğun sosyal statüsü belirlenmiş ve her sınıf 2 dışlanmış 2 kabul gören çocuk olarak eşleştirilerek tesadüfi olarak 2 gruba ayrılmıştır. Eğitimden önce sınıf öğretmenleri Okulöncesi Davranış Q-Sort Ölçeği (Baumrind,1971) ile iki gruptaki çocukjların sosyal davranışları belirlenmiştir. Her sınıfta 4 çocuktan oluşan bir grup 15 oturumluk işbirlikçi eğitime katılmış, diğer grup ise 15 hafta placebo oturumuna katılmıştır. Eğitimci işbirlikçi grupta, gruba girme becerileri, oyunu sürdürme becerileri, sosyal problem çözme ve gelişimsel uygun aktiviteleri kullanarak genel amaca ulaşma için rehberlik etmiştir. İşbirlikçi gruplarda benzer aktiviteler kullanılmış fakat bireysel aktivitelere uyarlanmıştır, bağımsız gruba ise güvenliklerine dikkat etme dışında hiçbir rehberlik yapılmamıştır. Eğitimden sonra çocukların sosyal statüleri ve sosyal davranışları yeniden değerlendirilmiştir. Veriler değerlendirilmesinde Wilcoxin Eşleştirilmiş İki Örnek Testi kullanılmış ve araştırmanın sonucunda sosyal kabul gören akranlarıyla küçük grup işbirliği aktivitelerine katılan ve rehberlik edilen sosyal dışlanmış çocukların sosyal kabulü anlamlı düzeyde artmıştır. Hem işbirlikçi hem de bağımsız gruptaki çocukların sosyal davranışları ilerlemiştir.

3. Türkiye'de ve Yurt Dışında Sosyal Beceri Eğitimiyle İlgili Çalışmalar

Akman ve Gülay (2006) korunmaya muhtaç 5-6 yaş arası çocukların sosyal becerilerini incelemişlerdir. Araştırmaya Ankara'da çeşitli çocuk yuvalarında kalan 79 beş yaş, 87 altı yaş toplam 166 çocuk alınmıştır. Çocukların sosyal becerileri Gülay (2003) tarafından geliştirilen "sosyal beceri gözlem formu" ile değerlendirilmiş, demografik özellikleri ise "kişisel bilgi formu " ile tespit edilmiştir. Çocukların yaşı ve yuvada kalma sürelerinin sosyal becerilerinde farklılığa neden olup olmadığı incelenmiştir. Araştırma sonucunda yaşa göre çocukların sosyal becerileri kullanma sıklıklarında fark bulunurken, yuvada kalma sürelerinin farklılığa neden olmadığı bulunmuştur.

Yukay (2006) okulöncesi dönemdeki çocukların kişiler arası ilişkilerini geliştirmeye yönelik hazırlanmış sosyal beceri eğitimi programını değerlendirmiştir. Araştırmaya 5-6 yaşında 18'i deney, 16'sı kontrol grubu toplam 34 çocuk alınmıştır. Deney grubu çocuklara sekiz hafta boyunca iki gün sınıf öğretmeni, bir gün eğitimci olmak üzere üç gün 20'şer dakika eğitim verilmiştir. Veriler Kenneth W.Merrell tarafından 1993 yılında geliştirilmiş ve araştırmacı tarafından Türkçeye uyarlanmış Okul Sosyal Davranış ölçekleri ve sosyometri kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonucunda eğitim alan gruptaki çocukların okul sosyal davranış ölçeğinin sosyal yeterlilik boyutu puanlarının arttığı, olumsuz sosyal davranış puanlarının düştüğü bulunmuştur. Kontrol grubunun puanlarında ise bir fark gözlenmemiştir.

Eğitim alan çocuklara uygulanan sosyometri sonuçlarına göre, ilk uygulamada çok fazla tercih edilmeyen çocukların grubun merkezine yaklaştığı tespit edilmiştir.

Hatipoğlu-Sümer (1999) sosyal beceri eğitiminin ilköğretim öğrencilerin algılanan sosyal beceri boyutlarına ve sosyometrik statülerine etkisini incelemiştir. Araştırmanın üç amacı vardır; (1) ilköğretim 6. ve 7. sınıf öğrencilerin sosyal beceri boyutlarını öğrenciler, öğretmenler ve velilerin algılarına göre belirlemek; (2) öğrencilerin sosyal beceri ile sosyometrik ölçümleri arasında bir ilişki olup olmadığını araştırmak; ve (3) sosyal beceri eğitiminin öğrencilerin sosyal beceri ve sosyometrik statüleri üzerindeki etkisini araştırmaktır. Araştırmanın birinci aşamasında Ankara'da dört ilköğretim okulundan 382 öğrenci, velileri ve öğretmenleri alınmıştır. Verilerin toplanmasında sosyal beceri derecelendirme ölçeği- öğrenci-öğretmen ve veli formları ve sosyometrik test kullanılmıştır. Araştırmanın ilk aşamasındaki sonuçlar; akademik, duygu, atılganlık ve çatışma yönetimi sosyal beceri boyutlarının öğrenciler, öğretmenler ve veliler tarafından ortak olarak algılanan boyutlar olduğunu göstermiştir. Ayrıca, sosyal beceriler ile öğrencilerin arkadaşları tarafından kabul görmesi arasında zayıf ilişki bulunmuştur. Çalışmanın ikinci aşamasında "sosyal beceri eğitimi programının" etkililiği araştırılmış araştırma sonucunda sosyal becerisi yetersiz çocuklara sosyal becerilerin öğretilmesinin sosyometrik statülerini artırmada etkili bir yöntem olmadığı bulunmuştur.

Altınoğlu-Dikmeer (1997) sosyal beceri eğitiminin sosyal içedönük ergenlerin içedönüklük düzeylerine etkisini incelediği araştırmaya 12 ergen katılmıştır. Araştırmaya katılan ergenler çekingenlik, arkadaş edinememe veya arkadaş grupları içinde yer almama, kendini ortaya koyamama, kendini ifade edememe yakınmalarıyla baş vuranlardan seçilmiştir. Denekler başvuru sıralarına göre deney ve kontrol gruplarına atanmışlardır. Deneklerin içedönüklük düzeylerini belirlemek amacıyla Minnesota çok yönlü kişilik envanterinin sosyal içedönüklük alt ölçeği (MMPI-Sİ) kullanılmıştır. Deney grubuna 12 hafta sosyal beceri eğitimi uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, sosyal beceri eğitimi alan ergenlerin sosyal içedönüklük düzeylerinde anlamlı bir azalma olduğu; kontrol grubunda anlamlı bir değişme olmadığı bulunmuştur.

Yukay (2003) ilköğretim üçüncü sınıf öğrencilerine yönelik sosyal beceri programını değerlendirmiştir. Sosyal beceri eğitim programı araştırmacı tarafından çocukların sosyal yeterliliklerini, kişilerarası ilişkilerini geliştirmek, öz denetim becerilerini geliştirmek, akademik becerilerini geliştirmek, olumsuz sosyal davranışlarını azaltmak, saldırgan-sinirli ve antisosyal-agresif davranışlarını azaltmak ve benlik algılarını yükseltmek amacıyla hazırlanmış ve uygulanmıştır. Araştırmada eğitim alan çocukların sosyal yeterlilik, kişiler arası ilişkilerini,

öz denetim becerilerini, akademik becerilerini ve benlik algılarını geliştirdikleri ve olumsuz sosyal davranışlarını, antisosyal-agresif davranışlarını ve saldırgan-sinirli davranışlarını azalttıkları gözlenmiştir.

Uzamaz (2000), sosyal beceri eğitiminin ergenlerin kişilerarası ilişki düzeyine etkisini incelemiştir. Araştırmaya 9. sınıfa devam eden 14 deney, 14 kontrol olmak üzere 28 öğrenci alınmıştır. Deney grubuna 9 haftalık sosyal becerilerin; iletişim, atılganlık, duyguları anlama ve ifade etme boyutlarını içeren program uygulanmıştır. Kontrol grubuna ise hiçbir eğitim uygulanmamıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin kişilerarası düzeyi Şahin, Durak ve Yasak (1994) tarafından geliştirilen ve araştırmacı tarafından geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılan Kişilerarası İlişkiler Ölçeği ile belirlenmiştir. Araştırma sonucunda, sosyal beceri eğitiminin öğrencilerin kişilerarası ilişkilerini olumlu yönde etkilediği ve kişilerarası ilişkiler ölçeğinin alt boyutu olan besleyici ilişkiler üzerinde etkili olduğu ancak zehirleyici ilişkiler alt boyutunda etkili olmadığı saptanmıştır.

Deniz (2005), üniversite öğrencilerinin sosyal beceri düzeylerini cinsiyet, öğrencilerin devam ettikleri sınıfa ve öğrencilerin üniversiteye giriş puan türü değişkenlerine göre değişip değişmediğini incelemiştir. Araştırmaya Selçuk Üniversitesinde farklı fakültelerde eğitim gören 486 öğrenci alınmıştır. Öğrencilerin sosyal beceri düzeyleri Riggio (1986) yılında geliştirilen ve 1989 yılında yeniden revize edilen Türkçeye Yüksel (1997) tarafından uyarlanan Sosyal Beceri Envanteri ile değerlendirilmiştir. Araştırmanın sonucunda, cinsiyetin, öğrencilerin devam ettikleri sınıf ve öğrencilerin üniversiteye giriş puanlarının sosyal becerilerinde önemli farklılığı neden olduğu bulunmuştur. Kızların sosyal beceri duyuşsal atılımcılık ve duyuşsal duyarlık,sosyal kontrol ve sosyal beceri toplam puanlarının erkeklerden yüksek iken, erkeklerin duyuşsal kontrol puanları kızların puanlarından yüksektir.Dördüncü sınıf öğrencilerin duyuşsal atılımcılık puan ortalamaları birinci sınıf öğrencilerin puan ortalamalarından önemli düzeyde yüksek bulunmuştur.Sosyal beceri duyuşsal atılımcılık alt ölçeğinde en yüksek puan ortalaması sözel puan türü ile üniversiteye giren öğrencilerde, duyuşsal kontrol alt ölçeğinde ise en yüksek puan ortalaması sayısal puan türü ile üniversiteye giren öğrencilerin öğrencilerde gözlenmiştir.

Albayrak-Kaymak, Çetin ve Alpa-Bilbay (2003), sosyal beceriler programının, arkadaşlarınca düşük kabul gören ilköğretim dönemindeki çocukların akran ilişkileri ve sosyal ilişkileri üzerindeki etkiyi incelemişlerdir. Her biri benzer sosyoekonomik düzeyden, iki devlet okulunun 4. sınıfında okuyan öğrenciler birinci araştırmanın evrenini, 6. sınıfında okuyan öğrenciler ikinci araştırmanın evrenini oluşturmaktadır. Arkadaşları tarafından düşük kabul gören çocuklardan oluşan örneklem, deney, ilgi-kontrol ve olağan kontrol gruplarına

ayrılmıştır. Deney gruplarına sosyal beceriler programı, ilgi-kontrol grubuna yaratıcı düşünme programı ve olağan kontrol grubuna ise hiçbir eğitim verilmemiştir. Eğitim programı haftada bir saat on hafta sürmüştür. Araştırma sonuçları sosyal beceri bilgi testleri, sosyometrik derecelendirmeler ve sınıf oyununun öğretmen formu kullanılarak değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda, eğitim alan çocukların sosyal beceri bilgisi artmış ancak sosyallik, yalıtlanma ve saldırganlık puanlarında fark bulunmamıştır. Bir okulda ise arkadaşlarınca daha fazla kabul görme eğilimi göstermişlerdir.

Genç (2005), ilköğretimde öğrencilere kazandırılması gereken sosyal becerilerin gerçekleşme düzeyini araştırmıştır. Araştırmaya Erzurum il merkezinde 20 ilköğretim okulunda görev yapan 600 öğretmen katılmıştır. İlköğretimde öğrencilere kazandırılması gereken sosyal becerilerin gerçekleşme düzeyini ile ilgili görüşlerini almak amacıyla anket uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, ilköğretimde kazandırılması gereken sosyal becerilerin gerçekleşme düzeyi iyi ve orta derecede olduğu, öğretmenlerin cinsiyeti ve mesleki kıdemlerine göre farklılık gösterdiği, branşlarına göre farklılık göstermediği bulunmuştur. Ayrıca, ilköğretimde sosyal becerilerin yeterince kazandırılmamasının sebeplerinin öğretmenlere göre farklı konularda ve oranlarda olduğu saptanmıştır.

Ekinci-Vural (2006) okulöncesi eğitim programındaki duyuşsal ve sosyal becerilere yönelik hedeflere uygun olarak hazırlanan aile katılımlı sosyal beceri eğitim programının çocuklarda sosyal becerilerin gelişimine etkisini incelediği araştırmaya anaokuluna devam eden 6 yaş grubu 40 çocuk ve ailesi katılmıştır. Deney grubundaki çocuklara 8 hafta " Aile Katılımlı Sosyal Beceri Eğitimi" uygulanmıştır. Veriler Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği, Okul Öncesi Çocuklar İçin Psikolojik Gözlem Formu ve Aile Katılım Ölçeği ile değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda, Aile Katılımlı Sosyal Beceri Eğitimi programı sonrası deney grubunda yer alan ailelerin Aile Katılım Ölçeğinden aldıkları sontest puanlarının öntest puanlarından ve kontrol grubu çocukların puanlarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu, deney grubu çocuklarının Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeğinin kişiler arası ilişkiler, sözel açıklama becerileri, dinleme becerileri ve kendini kontrol etme becerileri alt ölçeklerinden ve Psikolojik Gözlem Formunun Psikososyal Gelişim alt boyutundan aldıkları sontest puanlarının öntest puanlarından ve kontrol grubu çocuklarının puanlarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur.

Celene, Rebecca, Cortes ve Greenberg (2007) Alternatif Düşünme Stratejilerini Güçlendirme müfredatının Head Start eğitimi alan okulöncesi çocuklar için uyarlama sonuçlarını değerlendirmişlerdir. PATHS çocukların sosyal yeteneklerini geliştirmek ve davranış problemlerini azaltmak için desenlenmiş öğretmenlerin eğitim verdiği evrensel sosyal-

duygusal müfredatıdır. 2'si Pensslivanya toplumundan 20 sınıf araştırmaya alınmıştır. 10 eğitim sınıfına öğretmenler 9 aylık periyotlar halinde haftalık derslerinde uyguladılar. Çocukların değerlendirmeleri ve aile ve öğretmen çocuk davranış değerlendirme raporları okulun ilk başlangıcında ve okul bitiminde toplandı. Gruplar arasındaki farklılık ve çocukların eğitim almadan önceki puanlarıyla eğitimden sonraki puanları Covariance Analizi ile karşılaştırılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, PATH eğitimi alan çocuklar daha yüksek duygu bilgi becerilerine sahip oldukları ve aile ve öğretmen değerlendirmelerinde, arkadaşlarıyla karşılaştırdıklarında, daha sosyal yetenekli oldukları bulunmuştur. Ayrıca öğretmen değerlendirmelerine göre eğitim alan çocukların kontrol grubu çocuklardan daha az içekapanık oldukları belirtilmiştir.

Denham, Hatfield, Smethurst, Tan ve Tribe (2006) sosyal beceri eğitiminin ilköğretim öğrencilerine etkisini incelemişlerdir. Eğitim yılı boyunca çocuklara iki farklı eğitim uygulanmıştır. Eğitimin biri akran ilişkileri, diğeri sosyal beceri eğitimi eğitimleridir. Örnekleme 7-11 yaşlarında 45 erkek ve 23 kız 68 öğrenci alınmıştır. Öğrenciler iki gruba ayrılmış ve bir gruba sadece tek eğitim programı uygulanmıştır (ya akran ilişkileri ya da beceri eğitimi). Eğitimler çocuklara 12 hafta 30 dakikalık periyotlar halinde verilmiştir. Kontrol grubu kullanılmamıştır. Beceri eğitimi veya Akran ilişkileri eğitimine katılan çocuklar Spence (1995) Sosyal beceri anketi (Social Skills Questionnare) ile hem eğitimden önce hem de sonra değerlendirilmiştir. Öğretmen ve aileler, hem eğitimden önce hem de sonra çocukların sosyal beceri düzeyi algılarını ortaya koymaları için Spence (1995) sosyal beceri anketinin aile-öğretmen versiyonunu değerlendirdiler. Araştırma sonucuna göre, eğitime katılan her iki grubun sosyal beceri ve sosyal katılmalarını pozitif yönde etkilediği bulundu. Eğitime katılan çocukların cinsiyetine göre anlamlı fark olmadığı bulunmuştur.

Fox ve Boulton (2003) Zorba (kabadayı) ve kurbanlar için sosyal beceri eğitimi programı geliştirmişler ve eğitimin etkisini değerlendirmişlerdir. Araştırmaya 9-11 yaşlarında 15'i deney, 13'ü kontrol olmak üzere 28 çocuk alınmıştır. Çocukların sosyal beceri problemleri, akran kabadayılığı ve arkadaş/akran kabulleri akran aday gösterme (A Peer Nomination Invertory) ile ölçülmüştür. Ayrıca, çocukların psikososyal ayarlama değişkenleri (depresyon, anksiyete, özsaygı) değişkenleri de çocukların kendi raporları kullanılarak değerlendirildi. Ölçümler akademik yıl boyunca üç defa ölçülmüştür. Deney grubundaki çocuklarla kontrol grubu çocuklar karşılaştırıldığında deney grubu çocukların özsaygılarının arttığı, ancak çocukların sosyal beceri ve kurban statülerinde önemli ilerlemeler bulunmamıştır.

Olivares, Martinez ve Lozana (1997), düşük ve orta sosyo-ekonomik düzeyde 6-9 yaşları arasında 33 anne ve çocuk çifti üzerinde sosyal beceri eğitiminin çocuklar üzerindeki

etkilerini incelemişlerdir. 33 anne ve çocuk çifti üç ayrı gruba ayrılmıştır. (1). Sadece annelere sosyal beceri eğitimi (2). Anne ve çocuğa sosyal beceri eğitimi (3). Sosyal beceri eğitimi uygulanmayan kontrol grubu olarak alınmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, sadece annelere verilen sosyal beceri eğitimi kontrol grubu ile karşılaştırıldığında eğitim etkili bulunmuş, fakat iki deney grubu arasında anlamlı fark bulunmamıştır.

Ladd (1981), sosyal öğrenme yaklaşımına dayalı sosyal beceri eğitiminin düşük akran kabulü ve düşük kabul edilebilir çocuk davranışındaki etkisini incelemişlerdir. Üçüncü sınıf öğrencilerinin sosyometrik ölçümleri alınmış ve hedeflenen sosyal becerileri gözlenmiştir. Her iki kriterden de düşük puan alan 36 öğrenci üç gruptan birine alınmıştır. Birinci gruba beceri eğitimi, ikinci gruba dikkat kontrol, üçüncü gruba ise eğitim verilmemiştir. Çocuklara 8 oturum süren eğitimde soru sorma, liderlik ve akranlarına destekleyici ifadeler kullanma becerileri yönlendirme yöntemi ile öğretilmiştir. Yönlendirme yoluyla çocukların yararlı öneriler sunabilmeleri ve olumlu ifadeler kullanmaları sağlanmaya çalışılmıştır. Eğitim sırasında çocuklardan öğretilen becerileri grup dışında uygulamaları ve akranlarının onlara gösterdikleri tepkileri kaydederek kendi davranışlarının başkaları üzerindeki etkilerini değerlendirmeleri sağlanmıştır. Sosyometrik ve gözlemsel ölçümler eğitim bittikten sonra ve 4 ay sonra değerlendirilmiştir. Eğitim tamamlandıktan ve 4 ay sonra çocukların soru sorma ve liderlik becerilerinde anlamlı artışlar gözlenmiş, destekleyici ifadelerinde anlamlı artış gözlenmemiştir. Kontrol grubu çocukların bu becerileri ya aynı kalmış ya da düşmüştür. Eğitim alan çocukların akran kabulü de artmıştır.

Mizee ve Ladd (1990), bilişsel-sosyal öğrenmeye dayalı sosyal beceri eğitiminin düşük kabul gören okulöncesi çocukların davranışları ve kabul edilme dereceleri üzerindeki etkileri araştırılmıştır. Düşük sosyometrik düzeyde ve sınıfta sosyal becerileri kullanmaları düşük olan çocuklar tesadüfi olarak deney ve kontrol grubuna ayrılmıştır. Araştırmaya 15 deney, 18 kontrol grubunda çocuk alınmıştır. Program liderlik, soru sorma, olumlu ifadeler kullanma ve akranlara destek olmak üzere dört hedef beceriyi kapmamıştır. Eğitim alan çocukların hedeflenen becerileri kullanmalarında anlamlı artış olsa da sosyometrik ölçümlerinde anlamlı değişme olmamıştır. Kontrol grubunun ise becerileri kullanmalarında ve sosyometrik statülerinde değişme olmamıştır. Eğitim alan çocukların sınıfta akranlarıyla becerileri kullanmalarında ki artış çocukların son testte arkadaşlık sosyal strateji bilgilerindeki gelişme olduğu gözlenmiştir.

Webster-Stratton, Reid ve Hammond (2001), çocuklar için sosyal beceri ve problem çözme eğitiminin erken başlayan davranış problemlerini azaltmada etkisini incelemişlerdir. Araştırmaya 4-8 yaşında erken başlayan davranış problemli olan 99 çocuk ve ailesi alınmıştır.

Çocuk ve aileleri tesadüfi olarak deney ve kontrol grubuna ayrılmıştır. Deney grubuna Incredible Years Dinosaur Social Skills and Problem Solving Curriculum (Muhteşem Yıllar Dinozor Sosyal Beceri ve Problem Çözme Müfredatı) uygulanmıştır. Eğitim 18-22 oturum yaklaşık altı ay sürmüştür. Çocukların davranış problemleri aile, öğretmen gözlemleri ile belirlenmiştir. Aileler Achenbach-Edelbrock (1991) de geliştirilen (CBCL) dışsal problem raporu ile, öğremenler Cassidy-Asher (1992) de geliştirilen (TASB) Öğretmen sosyal davranış değerlendirme raporu ile ve ev gözlemleri Robinson-Eyberg (1981) de geliştirilen (DPICS-R) ile ölçülmüştür. Çocukların bilişsel sosyal becerileri ise Wally Çocuk Sosyal Problem Çözme Dedektif Oyunu ile ölçülmüştür. Araştırma sonucunda, eğitim alan çocukların almayan çocuklara oranla,aile ve öğretmen raporlarına göre,davranış problemlerinde azalma olduğu, okulda daha az saldırgan davranışlar kullandıkları, arkadaşlarıyla daha çok prososyal davranışları kullandıkları ve daha çok pozitif çatışma yöntemini kullandıkları belirtilmiştir. Sosyal problem çözme puanlarında ise eğitim alan çocukların prososyal çözüm sayı ve çeşitliliğinin önemli düzeyde arttığı bulunmuştur. Kontrol grubunun sontest puanlarında değişiklik olmamıştır.

Goltamot ve Jarus (2005), dikkat bozukluğu-hiperaktif bozukluğu olan çocukların günlük aktivitelerinde sosyal beceri eğitiminin etkisini incelemişlerdir. Araştırmada, dikkat bozukluğu-hiperaktif olan çocuklarla olmayan çocuklar ve eğitimin bu beceriler üzerindeki etkisi karşılaştırılmıştır. Dikkat bozukluğu-hiperaktif 27 çocuk (5-8 yaşlarında, 2 kız, 25 erkek), dikkat bozukluğu-hiperaktif olmayan 25 çocuk (5-8 yaşlarında, 8 kız,16 erkek) araştırmaya alınmıştır. Çocukların performansı Primeau ve Ferguson (1999) tarafından geliştirilen Assesment of Motor and Process Skills ile değerlendirilmiştir. Dikkat bozukluğu-hiperaktif 14 çocuk günlük ilaç kullanıyordu, fakat eğitim ve değerlendirme sırasında ilaç kullanmamışlardır. Dikkat bozukluğu- hiperaktif çocukların 9'u sosyal beceri eğitimine katılmıştır. Çocuklar eğitim başlangıcında ve 10 oturum sonra değerlendirildi. Eğitime katılmayan çocuklar da aynı zamanda değerlendirilmiştir. Dikkat bozukluğu- hiperaktif çocuklar eğitim başlangıcında tüm becerilerde çok düşük puan aldılar. Eğitimden sonraki ölçümlerde ise anlamlı ilerleme göstermişler ve normal gelişim gösteren çocuklarla aralarında fark kalmamıştır. Araştırma sonuçları, dikkat bozukluğu-hiperaktifli çocukların eğitim ve değerlendirme gerekliliğini vurgulamaktadır.

Verduyn, Lord ve Forrest (2005) okul temelli sosyal beceri programının çocukların davranış ve sosyal becerilerindeki etkilerini incelemişlerdir. Davranış problemli ve/veya sosyal ilişkilerde zorlanan çocukların pozitif sosyal becerilirini artırmayı amaçlamışlardır. Araştırma sonuçlarını değerlendirmek için, öğretmen ve aile gözlemlerine dayalı sosyal davranış listesi,

Spence (1980) sosyal durum listesi, özsaygı envanteri (Coopersmith,1967) ve çocukların günlük olarak tuttukları sosyal aktiviteleri değerlendirilmiştir. Araştırmaya ilköğretim ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıfına devam eden (10-13 yaşları arasında) davranış problemli ve/veya sosyal ilişkilerde zorlanan çocuklar katılmıştır. 365 çocuk davranışları izlendikten sonra düşük puan alan 34 çocuk tesadüfi olarak deney (grup 1, n=17, 7 erkek, 10 kız) grubu veya kontrol grubu (grup 2, n=17, 8 erkek, 9 kız) olarak belirlenmiştir. Çocuklar eğitimden önce, eğitimin bitiminde ve altı ay sonra değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda, aile sosyal davranış listesine göre eğitim alan grubun daha az davranış problemi sergiledikleri kontrol grubunun davranış problemlerinin aynı kaldığı saptanmıştır. Öğretmen sosyal davranış listesi ve sosyal durum listesine göre bir farklılık bulunmamıştır. Eğitimden sonra yaşı küçük çocukların özsaygılarında anlamlı değişiklikler gözlense de yaşı büyük çocuklarda bir farklılık gözlenmemiştir. Eğitim alan grubun kontrol grubundan daha çok sosyal aktivitelere katıldıklarını söylemişlerdir. Altı ay sonraki ölçümlerle son ölçümler arasında farklılık bulunmamıştır.

Pepler, Craig ve Roberts (1995), akran gruplarında saldırganlık ve sosyal beceri eğitiminin etkisini incelemişlerdir. 6 ve 12 yaş arasında saldırgan ve uyumsuz çocukların sosyal becerilerini ve kendi kontrollerini geliştirmek için deneysel ve didaktik eğitim programı geliştirmişlerdir. Okul temelli program yedi çocuktan oluşan gruplara haftada iki kez 12-15 hafta uygulanmıştır. Sosyal beceri eğitimi programında sekiz temel beceri (problem çözme, duygularını bilme, dinleme, yönergeleri takip etme, akran grubuna katılma, kendi kontrolünü kullanma, alay edilmeye tepki gösterme ve kavgadan kaçınma) öğretilmiştir. Aile gruplarına çocukların becerileri öğrenmelerini kolaylaştırmak ve yeni çocuk yönetim tekniklerini kazanmalarına yardım etmek için program sunulmuştur. Öğrendikleri becerileri sınıfta ve akran ilişkilerinde genelleştirmek için ev ödevleri ve öğretmen katılımı sağlanmıştır. Araştırmaya ilköğretim 1. ile 6. sınıf arasında okula devam eden 41 saldırgan (30 erkek, 11 kız) ve saldırgan çocuklarla aynı yaş, aynı cinsiyet ve aynı etnik kökene sahip 41 saldırgan olmayan (ortalama yaş 9.7) çocuk katılmıştır. Araştırma kapsamına alınan çocuklar orta ve düşük sosyoekonomik düzeyde ve farklı etnik kökenlere sahip çocuklardır. Araştırma öncesinde saldırgan ve saldırgan olmayan çocuklar öğretmen raporlarıyla belirlenmiştir. Veriler, çocuk ölçümü (Marsh, Smith & Bornes, 1983) Marsh'ın Kendini- tanımlama anketi (The Marsh Self-Description Questionnare), öğretmen ölçümünde (Achenbach&Edelbrock 1986) Çocuk Davranış Kontrol Listesi ve Marsh'ın Kendini- Tanımlama Anketinin öğretmen versiyonu, akran ölçümünde (Masten, Morison &Pelligrini, 1985) Gözden Geçirilmiş Sınıf Oyun Değerlendirilmesi (Revised Class Play Assesment) ve (Asher &Dodge 1986) sosyometrik

statü ölçümü, oyun yerindeki ilişkilerin değerlendirilmesi kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonucunda, çocuk ölçümünde hem saldırgan hem saldırgan olmayan çocukların öntest-sontest puanlarında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Öğretmen değerlendirmelerine göre saldırgan çocukların öz- saygılarının saldırgan olmayan çocuklarınkinden düşük olduğunu ve sosyal beceri eğitimi sonunda ilerleme olmadığını belirtmişlerdir. Öğretmen raporlarında saldırgan çocukların davranış problemlerinde anlamlı düşüş olduğu, saldırgan olmayan çocukların birkaç davranış problemlerini sürdürdükleri belirtilmiştir. Saldırgan çocukların akran sosyometrik statülerinde sosyal beceri eğitimi sonunda anlamlı ilerlemeler bulunmuştur. Eğitim öncesinde saldırgan çocukların dışlanma oranı % 37 iken eğitim sonrasında %12 olduğu ve saldırgan olmayan grupta ise değişiklik olmadığı bulunmuştur. Saldırgan çocuklar eğitimden sonra daha az sevilmeme ve akran ilişkilerinde olumlu gelişmeler göstermişlerdir. Oyun yerindeki ilişkilerin gözlemlerinde ise saldırgan çocukların davranışlarında anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Bierman, Miller ve Stabb (1987), dışlanmış erkek çocukların akran kabulü ve sosyal davranışları geliştirmelerinde sosyal beceri eğitiminin etkisini incelemişlerdir. Araştırmaya ilköğretim 1-3'e giden (ortalama yaş 6 yaş 1 aylık; 7 yaş 7 aylık ve 10 yaş 1 aylık) 32 agresif erkek çocuk alınmıştır. Çocukların agresiflikleri negatif sosyal davranış ve negatif sosyometrik aday göstermelerle belirlenmiştir. 32 çocuk tesadüfi olarak 4 gruptan (a) pozitif sosyal davranışları teşvik etmek için direktifler (b) negatif sosyal davranışları azaltmak için yasaklamalar (c) direktifler ve yasaklamaların birleşimi veya (d) kontrol grubundan birine alınmıştır.Çocuklara 10 hafta yarım saatlik eğitim verilmiş ve davranışsal gözlemler, akran ve öğretmen derecelendirmeleri eğitim öncesi, eğitimden hemen sonra ve eğitim bitiminden 6 hafta sonra toplanmıştır.Ayrıca akran ve öğretmen derecelendirmeleri bir yıl sonra toplanmıştır.Araştırmanın sonucunda, yasaklamalar negatif davranışların cevap listesi ile birleşince çocukların negatif davranışlarında hemen ve istikrarlı düşüşle sonuçlanmış, akranlarından pozitif cevap almalarında geçici artış bulunmuştur.Direktifler ve özel sosyal becerilerin pekiştirilmesi eğitimden altı hafta sonra pozitif arkadaş etkileşimi sağlamış ancak sadece direktifler ve yasaklamaların birleşimi çocukların sosyometrik derecelerini geliştirmiştir.

Gresham ve Nagle (1980), çocuklara koçluk ve model olma yöntemleriyle verilen sosyal beceri eğitiminin çocukların izolasyonu ve akran oryantasyonu üzerindeki etkisini araştırmışlardır. İlköğretim üçüncü ve dördüncü giden ortalama yaşları 14 olan 40 çocuk araştırma kapsamına alınmış ve dört gruptan birine yerleştirilmiştir. (a) Koçluk (b) Model olma (c) Koçluk ve model olmanın kısaltılmış karışımı (d) Kontrol grubu. Sosyal izolasyon

aynı cinsiyet akranlarından alınan ne kadar çok oynamaktan ve birlikte çalışmaktan hoşlandıklarını ölçen iki sosyometrik oranlama ölçeğinden alınan en düşük puanlarla belirlenmiştir. Akran tercih testi ile akran oryantasyonu olan ve olmayanlar belirlenmiştir.Bağımlı ölçümler iki sosyometrik oranlama ölçeği, üç akran aday gösterme ölçümleri ve davranış gözlemlerinin dört kategorine (kabul edilme ve pozitif ve negatif akran etkileşimi alma) yerleştirilerek yapılmıştır. Genel olarak sosyal becerileri öğretmede konuşma, model olma ve koçluk yöntemleri eşit oranda kullanılmıştır. Koçluk ve model olmanın kısaltılmış birleşimi izolasyonda model olma ve koçluk yöntemlerinden daha etkili olmadığı bulunmuştur. Ayrıca, akran oryantasyonu faktörü sosyal beceri eğitimiyle çok az ilişkili olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Erwin (1994), sosyal izole edilmiş çocuklarda üç sosyal beceri eğitimi metodunun (koçluk, kişilerarası sosyal problem çözme, model olma) etkisini incelemiştir. Araştırmanın sonucunda, sosyal beceri eğitimi alan çocukların sosyal etkileşim düzeyi ve sosyometrik statü ve bilişsel problem çözme yeteneklerinde anlamlı ilerleme olduğu ancak kullanılan tekniklerin anlamlı farklılığa neden olmadığı saptanmıştır. Ayrıca, izole edilmiş çocukların izole edilmemiş çocuklardan sosyal etkileşim ve sosyometrik statü düzeylerinde daha çok ilerleme gözlenmiştir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, araştırma evren ve örneklemi, veri toplama araçları ile verilerin değerlendirilmesinde kullanılan istatiksel yöntemler üzerinde durulmuştur.

Araştırma Modeli

Bu araştırma deneme modelinde olup gerçek deneme modellerinden, öntest/ sontest kontrol gruplu model kullanılmıştır.

Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın çalışma grupları, Konya İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı özel anasınıfları arasından yanlı olarak seçilen Özel İdeal İlköğretim Okulu, S.Ü.Vakfı Esentepe İlköğretim Okulu ve S.Ü. Mesleki Eğitim Fakültesi Prof. Dr. İhsan Doğramacı Anaokulu okullarından oluşturulmuştur. Adı geçen okulların seçilmesinde okulun fiziki imkanları, okul atmosferi, okul yönetiminin işbirliği ve ulaşım gibi değişkenler belirleyici olmuştur.

Çalışma gruplarının oluşturulmasında adı geçen okullara devam eden 6 yaş anasınıfları şubeleri değerlendirilmiştir. Deneme 1, deneme 2, kontrol 1 ve kontrol 2 grupları tesadüfi küme örnekleme yöntemiyle yansız olarak belirlenmiştir. Dolayısıyla çalışma grupları 34'ü kız, 47'si erkek toplam 81 çocuktan oluşmaktadır (Tablo 3.0).

Tablo 3.0 Çalışma Grubunu Oluşturan Çocukların Cinsiyete Göre Dağılımı

Gruplar	Kız	Erkek	Toplam
Deneme 1	10	13	23
Deneme 2	8	11	19
Kontrol 1	6	15	21
Kontrol 2	10	8	18
Toplam	34	47	81

Grupların bu araştırmadaki işlevsel tanımları aşağıda verilmiştir.

Kontrol 1 Grubu : Deneme gruplarından bağımsız okulda bulunan grup.

Kontrol 2 Grubu : Deneme gruplarından biriyle aynı okulda ve aynı devrede bulunan grup.

Deneme 1 Grubu : Kontrol 2 grubu ile aynı okulda ve aynı devrede bulunup eğitime katılan grup.

Deneme 2 Grubu: Kontrol gruplarından bağımsız okulda bulunup eğitime katılan grup.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada gerekli verileri toplamak amacıyla iki ölçek ve bir öğretmen gözlem formu kullanılmıştır.

1.Wally Child Social Problem- Solving Detective Game Test : Wally Çocuk Sosyal Problem Çözme Dedektif Oyunu Testi

2.Wally Understanding Feelings Test: Wally Duyguları Anlama Testi

3.Öğretmen Gözlem Formu

1.Wally Child Social Problem- Solving Detective Game Test : **Wally Çocuklar İçin Sosyal Problem Çözme Dedektiflik Oyunu Testi**

Çocukların sosyal problem çözme beceri düzeylerini ölçmek için Wally Child Social Problem- Solving Detective Game Test kullanılmıştır Bu test Spivak ve Shure' un (1985) Preschool Problem-Solving Test ve Rubin ve Krasnor'un (1986) Child Social Problem-Solving Test'in birleşiminden oluşturulmuştur. Test problem çözmenin hem niteliksel hem de niceliksel boyutunu ölçmek için geliştirilmiştir (Johnson,2000).Testte çocuklara varsayımsal problem durumları anlatan renklendirilmiş 15 resim sunulur ve böyle bir problemle karşılaştıklarında " ne yaparsın" ya da "ne söylersin" diye sorulur. Çocukların cevapları yazılı olarak kaydedilir.

Wally çocuklar için sosyal problem çözme dedektiflik oyunu testi 11 kategoriyi kapsayan çocuğa yöneltilmiş 15 durumu içermektedir. Bu durumlarda sunulmuş konular şöyledir: Reddetme (1), hata yapma (2 ve 6), uygun olmayan davranış (3), mağdur olma (4-7-14), yasaklama (5), yalnızlık (8-15), aldatılma (9), hayal kırıklığı (10), ikilem (11), yetişkinler tarafından onaylanmama (12), saldırı (13)'dır. Çocuklara sunulan 15 resimlik durumlar aşağıda özetlenmiştir.

1. Resimde arkadaşıyla oynamak istediğinde reddedilmeyle ilgili problem,
2. Resimde annesinin değer verdiği eşyaya yanlışlıkla zarar vermesiyle ilgili problem,
3. Resimde kardeşinin kendisiyle alay etmesine karşılık olarak kardeşiyle alay etmesi sonucu ceza olarak ebeveyn tarafından odasına gönderilme probleminin üstesinden gelme,
4. Resimde sınıf arkadaşı tarafından alay edilme probleminin üstesinden gelme,
5. Resimde çocuğun çok istediği oyuncağı ebeveynin almaması ile ilgili problem,
6. Resimde ebeveynin yeni aldığı kıyafete yanlışlıkla zarar vermesiyle ilgili problem,
7. Resimde bebeklerle oynadığı için alay edilme probleminin üstesinden gelme,
8. Resimde yalnızlıkla ve oyun grubuna girme probleminin üstesinden gelme,

9. Resimde daha sonra yemek için sakladığı yiyeceği arkadaşının izinsiz yemesi probleminin üstesinden gelme,
10. Resimde uzun zamandır yapmaya çalıştığı oyuncağı kardeşinin kırması probleminin üstesinden gelme,
11. Resimde sadece bir dilim pasta kaldığında hem arkadaşı hem de kendisinin istemesi probleminin üstesinden gelme,
12. Resimde öğretmeni bahçeye çıkardığında sınıfa geç kaldığında öğretmenin kızması probleminin üstesinden gelme,
13. Resimde arkadaşının saldırısı probleminin üstesinden gelme,
14. Resimde arkadaşının oynadığı oyuncakla oynamak isteğinde oyuncağı alma probleminin üstesinden gelme,
15. Resimde yeni arkadaşla tanışma probleminin üstesinden gelmeye yönelik durumlar ölçülmektedir.

Wally Child Social Problem- Solving Detective Game Test : Wally Çocuklar için Sosyal Problem Çözme Dedektiflik Oyunu Testi'nin Geçerliği

Wally Testi'nin geçerliği, davranış problemli çocukların daha çok agresif stratejileri kullanmaları ve daha az prososyal davranışları tasarlamalarına göre tespit edilmiştir. Wally Çocuklar için Sosyal Problem Çözme Dedektiflik Oyunu Testi'nin Yapı Geçerliği Wally Testi'nin toplam prososyal puanı ve Rubin'in Çocuk Sosyal Problem Çözme Testi'nin pozitif stratejileri arasındaki korelasyon (r = .60) ve Wally Testi'nin antisosyal puan ve Rubin'in negatif stratejileri aralarındaki korelasyon (r = .50) hesaplanarak bulunmuştur(Johnson,2000).

Türkiye'de ise on bir (sekiz çocuk gelişimi uzmanı ve üç rehberlik ve psikolojik danışma uzmanı) uzman görüşü alınarak testin çocuklarda sosyal problem çözme becerilerini ölçmede amaca uygun olduğu belirtilmiştir.

Wally Child Social Problem- Solving Detective Game Test : Wally Çocuklar için Sosyal Problem Çözme Dedektiflik Oyunu Testi'nin Güvenirliği

Johnson, 2000' de yaptığı güvenirlik çalışmasında (İnter-Rater reliability) Wally Testi'nin test tekrar test puanına ilişkin katsayı ortalamasını .83 bulmuştur. Puanlar .67ve .91 arasında değişmektedir.

Türkiye'de araştırmacı tarafından uzman görüşüne dayalı olarak puanlayıcı güvenirlik katsayısı hesaplanmıştır.Uzman görüşü alınmış ve uzmanların verdiği puanlar değerlendirilerek çoklu korelasyon hesaplanmış ve korelasyon katsayısı r= .81 bulunmuştur.

Puanlama:

Çocuklardan alınan cevaplar Wally'in sosyal problem çözme kodları ile karşılaştırılarak kod numarası verilir. Her soru için sadece tek kod kullanılır. Kodlar kodlama cetveline geçirilerek Wally'in prososyal ve antisosyal davranış listesi ile karşılaştırılır. Problemi çözerken kullandıkları prososyal cevaba 1 puan, antisosyal cevaba 0 puan, bilmiyorum cevabına 0 puan verilir. Çocukların bu testten alabilecekleri en yüksek puan 15, en düşük puan 0'dır.

2.Wally Understanding Feelings : Wally Duyguları Anlama Testi

Çocukların duyguları anlama becerilerini ölçmek için Wally Understanding Feelings Test'i kullanılmıştır. Testte varsayımsal problem durumlarını anlatan renklendirilmiş 8 resim sunulur ve böyle bir durumla karşılaştıklarında kendisinin ve karşıdaki bireyin nasıl ya da ne hissedebileceği sorulur (Johnson,2000).Çocuktan kendisinin ve karşıdaki bireyin hissedebileceği tüm duyguları söylemesi için teşvik edilir. Çocuklara sunulan 8 resimlik durumlar aşağıda özetlenmiştir.

1. Resimde çocuk ödevini yaptığında ebeveyn aferin dediğinde kendisinin ve ebeveynin hissettiği duygular,
2. Resimde arkadaşının oynadığı oyuncakla oynamak istediğinde arkadaşı oyuncağı vermediğinde kendisinin ve arkadaşının hissettiği duygular,
3. Resimde arkadaşı topla oynamak ister misin diye sorduğunda kendisinin ve arkadaşının hissettiği duygular,
4. Resimde kardeşiyle kavga ettiği için odasına gönderildiğinde kendisinin ve ebeveynin hissettiği duygular,
5. Resimde öğretmenin arkadaşlarının önünde şarkı söylemesini istediğinde kendisinin ve öğretmenin hissettiği duygular,
6. Resimde kız çocuk bilgisayarı paylaşmadığı için erkek çocuk kız çocuğa vurduğunda erkek ve kızın hissettiği duygular,
7. Resimde öğretmen çocuğa özel bir yiyecek verdiğinde kendisinin ve öğretmenin hissettiği duygular,
8. Resimde uzun zamandır yapmaya çalıştığı oyuncağı kardeşi kırdığında kendisinin ve kardeşinin hisettiği duygular ölçülür.

Wally Understanding Feelings : Wally Duyguları Anlama Testi'nin Geçerliği

Türkiye'de araştırmacı tarafından on bir (sekiz çocuk gelişimi uzmanı, üç rehberlik ve psikolojik danışman uzmanı) uzman görüşü alınmış ve testin çocuklarda duygularını anlama becerilerini ölçmede amaca uygun olduğu belirtilmiştir.

Wally Understanding Feelings : Wally Duyguları Anlama Testi'nin Güvenirliği

Türkiye'de araştırmacı tarafından uzman görüşüne dayalı olarak puanlayıcı güvenirlik katsayısı hesaplanmıştır.Uzmanların verdiği puanlar değerlendirilerek çoklu korelasyon hesaplanmış ve korelasyon katsayısı r= . 79 bulunmuştur.

Puanlama

Çocuk kendisinin ve karşısındaki bireyin hissedebileceği duyguları doğru söylerse 1 puan, yanlış söylerse 0 puan verilir. Çocukların bu testten alabilecekleri en yüksek puan 8, en düşük puan 0'dır.

Wally Child Social Problem- Solving Detective Game Test : Wally Çocuklar için Sosyal Problem Çözme Dedektiflik Oyunu Testi ve Wally Understanding Feelings : Wally Duyguları Anlama Testi 'nin Uyarlama Çalışması

Yurt dışında geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmış olan Wally Child Social Problem- Solving Detective Game Test : Wally Çocuklar için Sosyal Problem Çözme Dedektiflik Oyunu Testi ve Wally Understanding Feelings : Wally Duyguları Anlama Testleri araştırmacı tarafından Türkçe'ye çevrilmiş ve on bir uzman görüşüne sunulmuştur. Uzmanlar Wally Child Social Problem- Solving Detective Game Test : Wally Çocuklar için Sosyal Problem Çözme Dedektiflik Oyunu Testi ve Wally Understanding Feelings : Wally Duyguları Anlama Testlerini kültürel açıdan ve araştırma kapsamına alınan çocuklara uygunluğu açısından değerlendirmişlerdir. Araştırmacı uzman görüşü doğrultusunda testleri yeniden düzenlemiş ve uzman görüşüne dayalı olarak puanlayıcı güvenirlik katsayısı hesaplanmıştır. Wally Child Social Problem- Solving Detective Game Test : Wally Çocuklar için Sosyal Problem Çözme Dedektiflik Oyunu Testi için korelasyon katsayısı r = .81 ve Wally Understanding Feelings : Wally Duyguları Anlama Testi için r = .79 bulunmuştur.

3.Öğretmen Gözlem Formu

Çocuklar İçin Sosyal Beceri Eğitimi Programı'na katılan çocukların programın sonunda kazanmaları beklenen becerileri davranışsal açıdan gösterip göstermediklerini ve bu davranışları ne kadar sıklıkla kullandıklarını belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından

geliştirilmiş formdur. Form hazırlanırken Wally'in Çocuk Sosyal Problem Çözme Dedektif Oyunu Testi temel alınmıştır. Problem durumları okul ortamına uyarlanarak çocukların sergileyebilecekleri alternatif davranışlar sunulmuştur. Alternatif davranışlarda hem prososyal hem de antisosyal davranışlar bulunmaktadır. Formda 5'li likert tipi ölçek kullanılmıştır. Form öğretmen tarafından çocuklar gözlenerek doldurulmaktadır.

Puanlama

Öğretmen gözlem formunda öğretmene 15 problem durumu verilmiş ve çocukları gözleyerek alternatif davranışları derecelendirmesi istenmiştir. Çocuk davranışı;

Her zaman gösteriyorsa 5'i

Genellikle gösteriyorsa 4'ü

Orta sıklıkta gösteriyorsa (bazen yapıp- bazen yapmıyorsa) 3'ü

Nadiren gösteriyorsa 2'yi

Hiçbir zaman göstermiyorsa 1'i işaretlemeleri istenir.

Puanlar hesaplanırken antisosyal davranışlar tersten puanlanmış ve her problem durumu kendi içinde değerlendirilmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Verileri toplamada kullanılan ölçekleri uygulanmadan önce araştırmanın içeriğini özetleyen bir rapor hazırlanarak Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü'nden resmi izin alınmıştır. Resmi izin yazısı S.Ü Vakfı Özel Esentepe İlköğretim Okulu, S.Ü. Mesleki Eğitim Fakültesi Prof. Dr. İhsan Doğramacı Uygulama Anaokulu ve Özel İdeal İlköğretim Okulu Müdürlüğü'ne iletilmiş ve testleri uygulamak için izin alınmıştır. İzin işlemlerinden sonra okulların anasınıfına devam eden 6 yaş grubu çocukların tamamına Wally Çocuk Sosyal Problem Çözme Dedektif Oyunu Testi ve Wally Duyguları Anlama Testi uygulanmıştır.

Uygulamadan önce anasınıfı öğretmenleri ile görüşülmüş ve ölçeklerin uygulanabileceği saatler belirlenmiştir. Testler sınıf dışında okulda bulunan sessiz bir odada bireysel olarak araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Çocuklara ilk önce Wally Çocuk Sosyal Problem Çözme Dedektif Oyunu Testi, daha sonra Wally Duyguları Anlama Testi uygulanmıştır. Testler uygulanmadan önce çocuklara nasıl cevaplayacakları araştırmacı tarafından açıklanmıştır. Wally Çocuk Sosyal Problem Çözme Dedektif Oyunu Testi'nin uygulanması her çocuk için yaklaşık 15- 20 dakika, Wally Duyguları Anlama Testi'nin uygulanması 7-10 dakika sürmüştür. İlk verilerin toplanması (öntest) yaklaşık 4 hafta sürmüştür.

Elde edilen öntest verileri değerlendirilerek grupların testlerden aldıkları puan ortalamaları arasında önemli farkın olmadığı ve grupların birbirine benzeşik olduğu bulunmuştur. Özel Esentepe İlköğretim Okulu anasınıfına devam eden öğrencilerin 1 grubu deneme, diğer grubu kontrol grubu, Özel İdeal İlköğretim Okulu Anasınıfına devam eden öğrenciler kontrol grubu, S.Ü.M.E.F.Prof.Dr. İhsan Doğramacı Uygulama Anaokuluna devam eden 6 yaş grubu çocuklar deneme grubu olarak alınmıştır. Araştırma grubu 2 deneme ve 2 kontrol grubu olmak üzere toplam 4 gruptan oluşmaktadır. Deneme 1 grubunda 23, deneme 2 grubunda 19, kontrol 1 grubunda 18 ve kontrol 2 grubunda 21 olmak üzere toplam 81 öğrenci çalışma kapsamına alınmıştır.

Son aşamada ise deneme grubuna seçilen öğrencilerle yapılacak olan Çocuklar için sosyal beceri eğitimi programının uygulama zamanı ile ilgili okul müdürü ve öğretmenleri ile konuşulmuş S.Ü. Vakfı Özel Esentepe İlköğretim Okulunda haftada 2 gün 11 hafta(haftada 4 saat) , S.Ü M.E.F. Prof. Dr. İhsan Doğramacı Uygulama Anaokulunda haftada 1 gün 22 hafta (haftada 2 saat) programın uygulanması kararlaştırılmıştır. Kasım ayında program uygulanmaya başlanmış, S.Ü. Vakfı Özel Esentepe İlköğretim Okulunda Şubat ayında, S.Ü M.E.F. Prof. Dr. İhsan Doğramacı Uygulama Anaokulunda Nisan ayında programın uygulanması tamamlanmıştır. Sontest ölçümleri program bittikten hemen sonra, kalıcılık testi ölçümleri ise program bittikten 2 ay sonra uygulanmıştır.

Çocuk için sosyal beceri eğitim programında kazanılması beklenen becerileri çocukların davranışsal açıdan gösterip göstermedikleri ve ne kadar sıklıkla kullandıklarını belirlemek amacıyla hazırlanan Öğretmen Gözlem Formu'nu S.Ü. Vakfı Özel Esentepe İlköğretim Okulu deneme grubu öğretmeni doldurmuştur.

Verilerin Analizi

Bu araştırmanın bağımsız değişkeni çocuklar için sosyal beceri eğitimidir. Bağımlı değişkenleri ise sosyal problem çözme beceri ve duyguları anlama beceri puanlarıdır.

Verilerin istatistiksel analizi bağımsız değişkenin, bağımlı değişkeler üzerindeki etkisini ortaya koyacak bir model içinde ele alınmıştır. Her iki ölçekten elde edilen kontrol ve deneme gruplarına ait öntest, sontest ve kalıcılık ölçüm puanları, bilgisayar kodlama cetvellerine geçirilmiştir. Verilerin analizi SPSS 11.0 paket programıyla yapılmıştır.

Deneme ve kontrol gruplarının aynı evrenden çekilip çekilmediğini sınamak amacıyla tüm değişkenlerin öntest puan ortalamaları tek yönlü varyans Analizi ile karşılaştırılmış ve aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır.

Çocuklar için sosyal beceri eğitim programının deneme grubu çocukların sosyal problem çözme ve duyguları anlama becerilerini etkileyip etkilemediğini sınamak için, deneme ve kontrol grubu çocukların öntest/sontest puanlarının farkının ortalamaları bağımsız gruplar için t testi ile karşılaştırılmıştır. Ancak deneme grubu çocukların çocuklar için sosyal beceri eğitimi programı sonrası sosyal problem çözme ve duyguları anlama becerileri öntest/ sontest puan ortalamaları arasında farkın olup olmadığı eşleştirilmiş t testi ile sınanmıştır.

Cinsiyete göre deneme grubu çocukların sontest puan ortalamaları arasındaki farklar Mann Whitney U Testi ile karşılaştırılmıştır. Çocuklar için sosyal beceri eğitimi programının uygulama sıklığı ve süresinin deneme grubu çocukların sosyal problem çözme ve duyguları anlama becerileri sontest puan ortalamalarındaki farkın önem kontrolü Mann-Whitney U Test ile sınanmıştır.

Deneme grubu çocukların sosyal problem çözme ve duyguları anlama becerileri son test/ kalıcılık puan ortalamaları bağımsız gruplar için t testi ile karşılaştırılmıştır.

Çocuklar için sosyal beceri eğitimi programına katılan deneme grubu ile etkileşimde bulunan kontrol grubu çocukların öntest/sontest puanlarının farkının ortalamalarının önem kontrolü Mann Whitney U Testi ile yapılmıştır.

Çocuklar için sosyal beceri eğitimi programına katılan deneme grubu ile etkileşimde bulunan kontrol grubu çocukların öntest/ sontest puan ortalamaları Wilcoxon Eşleştirilmiş İki Örnek Testi ile karşılaştırılmıştır. Ayrıca çocuklar için sosyal beceri eğitimi programına katılan deneme grubu ile etkileşimde bulunan kontrol grubu çocukların öntest/sontest puanlarının farkının ortalamaları ile bağımsız okulda bulunan kontrol grubu çocukların öntest/sontest puanlarının farkının ortalamaları Mann-Whitney U Testi ile karşılaştırılmıştır.

Eğitim programına katılan çocukların kazanması beklenen becerileri davranış olarak göterip göstermedikleri ve ne kadar sıklıkla kullandıklarını belirmek için öğretmen gözlem formunda elde edilen verilerin aritmetik ortalaması ve standart sapmaları verilmiştir.

Verilerin analizinde önem düzeyi 0.05 ve 0.01 olarak benimsenmiştir.

Deney Grubuna Verilen Eğitim

Çocuklar için sosyal beceri eğitim programının (ÇİSBEP) içerik, amaç ve işlenişi Ek 2'de sunulmuştur.

Araştırmada deneme ve kontrol grupları için uygulanacak olan işlemler aşağıda belirtilen sırayı takip etmiştir.

Tablo 4.0 Deneysel İşlemin Uygulanış Düzeni

Gruplar	Öntest	Uygulanan işlem	Sontest	Kalıcılık ölçümü
Deney grubu 1	Wally sosyal problem çözme dedektif oyunu testi ve Wally duyguları anlama testi uygulandı.	11 hafta haftada 2 kez (4 saat) " Child Social Skills Training Programe: Çocuklar İçin Sosyal Beceri Eğitimi Programı uygulandı.	Program bitiminden hemen sonra Wally Sosyal Problem Çözme Dedektif Oyunu Testi ve Wally Duyguları Anlama Testi uygulandı.	Program bitiminden 2 ay sonra Wally Sosyal Problem Çözme Dedektif Oyunu Testi ve Wally Duyguları Anlama Testi uygulandı. Öğretmen gözlem formu dolduruldu.
Deney grubu 2	Wally sosyal problem çözme dedektif oyunu testi ve Wally duyguları anlama testi uygulandı.	22 hafta haftada 1 kez (2 saat) " Child Social Skills Training Programe: Çocuklar İçin Sosyal Beceri Eğitimi Programı uygulandı.	Program bitiminden hemen sonra Wally Sosyal Problem Çözme Dedektif Oyunu Testi ve Wally Duyguları Anlama Testi uygulandı.	Program bitiminden 2 ay sonra Wally Sosyal Problem Çözme Dedektif Oyunu Testi ve Wally Duyguları Anlama Testi uygulandı.
Kontrol Grubu 1	Wally Sosyal Problem Çözme Dedektif Oyunu Testi ve Wally Duyguları Anlama Testi uygulandı.	22 hafta bekleme süresi verildi	Wally Sosyal Problem Çözme Dedektif Oyunu Testi ve Wally Duyguları Anlama Testi uygulandı.	
Kontrol Grubu 2	Wally Sosyal Problem Çözme Dedektif Oyunu Testi ve Wally Duyguları Anlama Testi uygulandı.	22 hafta bekleme süresi verildi	Wally Sosyal Problem Çözme Dedektif Oyunu Testi ve Wally Duyguları Anlama Testi uygulandı.	

Öğrencilerin eğitim programına katılımı velilerin bilgisi dahilinde olmuştur. Daha sonra uygulanacak programın planlaması yapılmıştır. Özel Esentepe İlköğretim Okulu anasınıfına devam eden öğrencilerle haftada 2 kez olmak üzere 11 hafta (haftada 4 saat) , S.Ü.M.E.F Prof. Dr İhsan Doğramacı Uygulama Anaokulu 6 yaş grubu öğrencilerine hafta 1 kez 22 hafta (haftada 2 saat) eğitim programı uygulanmıştır. Eğitim programı 22 oturumdan oluşmuştur. Eğitim programının bir oturumu yaklaşık bir buçuk- iki saat sürmüştür. Eğitim programının uygulanmasında kuklalardan, video gösteriminden, rol oynamadan, oyunlardan, hikaye kitaplarından, gün içinde öğrendiklerini pekiştirmek amacıyla aileleriyle birlikte yapacakları ev ödevlerinden yararlanılmıştır. Çocukların bu programda öğrenirken eğlenmeleri de sağlanmıştır.

Eğitim Programının Geliştirilmesi

Deney grubu öğrencilere Webster- Stratton (1990) tarafından geliştirilen ve araştırmacı tarafından Türkçe'ye uyarlanan " child social skills training programme ": Çocuklar için sosyal beceri eğitimi programı uygulanmıştır. Programın geliştirilmesi ile ilgili bilgiler aşağıda sunulmuştur.

Çocuklar İçin Sosyal Beceri Eğitim Programının Amaçları

Ulusal araştırma verilerine göre okulöncesi ve ilkokul çağlarında problemli agresif davranışların yaygınlık oranı % 10 ile %25 arasında değişmektedir. Erken önlem alınmadığında çocuklarda duygusal ve davranış problemleri (saldırganlık, karşı koyucu davranış, davranış problemleri v.b) sekiz yaşına kadar biçimlenmektedir. Eğitim programı sekiz yaşından önceki çocukları hedeflemektedir ve topluma ve ailelere faydalı olacağı düşünülmektedir.

Eğitim programı duyguları tanıma, empati veya bakış açısı, arkadaşlık ve iletişim becerileri, öfke yönetimi, kişiler arası problem çözme, okul kuralları ve okulda nasıl en iyi olunur gibi becerileri öğretmek amacıyla geliştirilmiştir. Programda çocuklar direkt eğitilmektedir. Her ne kadar davranış problemli çocukları ve davranış problemlerini azaltmayı hedeflese de dikkat problemini azaltma ve akran problemlerini de içine almaktadır. Çocuklar eğitim programına alınırken aynı yaş ve gelişim düzeylerinde olmalarına dikkat edilir. Ayrıca eğitim programına kız ve erkek karışık gruplar alınır ancak grupta tek kız veya erkek olmamasına dikkat edilir.

Oturum İçin Hazırlık

İlk olarak, eğitimci her haftanın oturumunu planlar ve hazırlar, amaçları belirler, rol oyunlarını hazırlar ve gruptaki her çocuk için hedeflediği amaçlara dayalı değerlendirme

yöntemlerini, davranış planları ve hedeflediği negatif ve pozitif davranışlara göre öğrenme stratejilerini belirler. Eğitimci aynı zamanda çocuklar için öğrendikleri yeni becerileri pratik yapma fırsatı veren aktiviteler hazırlar. Eğitimci hangi davranışları görmezden geleceğini ve hedeflediği sosyal becerileri pekiştirmek için kullanacağı ödül ve övgüleri de planlamalıdır. Günlük aktivitelerin çocukların seviyesine uygun olmasına dikkat edilmelidir.

Bir Oturum İçin Program

Bir günlük oturum yaklaşık 2 saat sürer. Çocuklar geldiklerinde, hafta boyunca yaptıkları ev ödevlerini paylaşırlar ve övgü, marka alırlar. Bu açılış konuşması 15-20 dakika sürer. Bu başlangıç konuşmasından sonra yeni içerik sunulur. Eğitim programı çocuk merkezli ve çocukların farklı gelişimsel düzey ya da aile özelliklerine göre bireyselleştirilmiş olmasına rağmen, her oturumda hedeflenen becerileri öğrenmeleri önemlidir. Öğrenme etkinlikleri etkileşimci, çekici, eğlenceli ve grup içindeki çocukların seviyelerine göre ayarlanabilir. Amaç yeni fikir ve içerik sunmaktır, böylece çocuklar cevap ve fikir repertuarlarını artırmaya başlarlar.

Video kasetler ve kuklalar içeriği sunmada kullanılır, bu kukla ve video kasetleri aynı zamanda tartışma, problem çözme, rol oynama ve işbirlikçi öğrenmede kullanılır. Her video gösteriminden sonra, eğitimci çocuklardan fikirlerini, problem çözme yollarını ve paylaşma yöntemlerini ister ve doğru olmayan davranış ve düşünceleri tartışır. Genellemeyi artırmak için her ünite için seçilmiş senaryo okuldaki (sınıf ve oyun alanını gibi) ve evdeki gerçek yaşamı içerir. Bazı video gösterilerinde çocuklara öğretmenine yardım etme, arkadaşlarıyla güzel oynama, problem çözümlerini kullanma veya öfke yönetimi teknikleri gibi prososyal davranışlar sunulur. Diğer video gösterimlerinde ise alay edilme, tartışma, zarar verici davranış gibi çatışma durumlarında zorlanan çocukların örnekleri verilir. Video kasetleri farklı yaştaki, cinsiyetteki ve kültürde yetişkinleri (aile veya öğretmenler gibi) ve çocuklarla ilişkilerini gösterir. Senaryolar izlendikten sonra, çocuklar senaryodaki çocukların duygularını tartışır, örneklerin iyi ya da kötü seçim olduklarına karar verir ve daha etkili çözümler için fikirler üretirler ve alternatif senaryolar için rol oynarlar. Çocukların sunulan durumu nasıl düzeltebileceklerini görebilmeleri için bazı ılımlı negatif video örnekleri olmasına rağmen, programda pozitif video örnekleri negatif örneklerden büyük ölçüde fazladır (yaklaşık 5 e 1 oranında). Çocukların video gösteriminde sunulan her problemi çözmelerine yardım etmek için liderlik yapılır. Çocuklara uygunsuz örnekleri rol oynamalarına asla izin verilmez.

50 dakika sonra, çocuklara serbest ara verilir. Bu ara eğitimciye liderlik yapma, prososyal davranışları övme ve yeni becerileri kullanma fırsatı verir. Eğitimciler aralarda

çocuklarla birlikte oldukları için sosyal becerileri uygulamada lider ve model olurlar. Aradan sonra, çocuklar oturumun içeriği ile ilgili aktivitelere katılırlar. Onlar birlikte bir projede çalışabilirler ya da sıra beklemeyi, sabırla beklemeyi gerektiren oyunlar oynayabilirler. Oturumun son 15-20 dakikasında eğitimci ailelerle görüşmek için ayrılır ve bir günü içeren oturumun özetini verir. Aileler çocukların yeni öğrendiklerini pekiştirecekleri ev ödevleri için bilgilendirilir. Bu süre içinde çocuklara belli sayıda ödüle dönüşecek olan markaları verilir. Eğitim ev ödevlerinin kontrolü ve övgüsü ile devam eder. Çocuklara her hafta aileleriyle birlikte yapacakları ev ödevleri verilir. Ailelerden yaptıkları ev ödevlerini, eğitimcinin ailelerin çocuklarıyla birlikte çalıştıklarını bilmeleri için, imzalamaları istenir. (Webster- Stratton ve Reid, 2003; (Webster- Stratton ve Reid; 2004).

Eğitimde Kullanılan Teknikler

Model Olarak Kuklalar

Eğitimci uygun çocuk davranışlarına model olmak için çocuk boyutunda kız ve erkek kuklaları kullanır. Aynı zamanda Karabaş Okulu'nun yöneticisi olan, okul kurallarını, ödülleri öğreten ve iyi davranışlarda bulunan çocukları öven dinozor kuklası kullanır. Selin ve Eren kuklaları video gösterimlerini anlatmaya yardım eder ve çocuklardan karşılaştıkları çatışma durumları için yardım ister (grup içindeki çocuk problemlerine dayalı). Diğer kuklalar düzenli olarak grubu ziyaret ederler (Oskar başını kuma gömer ve problemleri hakkında konuşmada zorlanır, Cengiz kımıldamadan oturamaz gibi). Kuklalar programın başarısında ayrılmaz bir parçadır, çünkü kuklalar çocukların hayallerini çağrıştırır. Çocuklar kuklalarla büyülenirler ve üzüntülü sorun veya duyguları hakkında bir kuklayla yetişkinlerden daha kolay konuşurlar.Kuklalar çabucak gerçek çocuk olurlar ve çok etkili modellerdir.

Video Gösterimi Modeli ve Rol Oynama Metotları

Modelleme ve öğrenmenin kendine etki teori gereğince, çocuklar video gösterimindeki anahtar problem çözme ve kişiler arası beceri örneklerini izleyerek ve modelleyerek becerilerini geliştirirler. Video gösterimi anlatım metodundan daha esnek öğretim yöntemidir yani rol oynamanın tek güvencesidir. Video gösterimleri modelleri ve olayları rol oynamalarına izin verir ve çocukların izlediklerini ve tartıştıklarını sergilemelerine ortam sunar. Model olma prososyal becerileri öğretmede etkili yöntem olmasına rağmen, bu beceriler pratik edilmeden kazanılmayacaktır. Öğrencilere basit senoryalar verilerek onları oynamaları istenir. Çocuklar öğretmenlerin yönlendirmeleri, tavsiyeleri ve liderliği yardımıyla 10 dakika küçük grupla rol oynamayı pratik edebilirler.(Frey, Hırschstein ve Guzzo, 2000; Webster –Stratton, 2003).

Modelleme yaklaşımı eğitim içeriklerinin daha iyi genelleştirilmesiyle sonuçlanır ne böylece daha uzun süre akılda kalmasını sağlar. Üstelik, daha az söze yönelen küçük çocuklar

ve dikkat süresi kısa çocuklara uygun metottur. Bu program böylece modelleme kullanımına önem verir (yaşam olaylarını modelleme, kuklalarla davranış pratiği yapma ve video gösterimlerini modelleme gibi).

Video senaryoları ve kukla rol oyunları çocuklara bir konu hakkında konuşma, demonstrasyon yapma, farklı çözümleri, duyguları veya düşünceleri pratik etme için uyarıcı olarak sunulur. Rol oynama yeni becerileri pratik etme ve farklı bakış açılarını geliştirme fırsatı verir. Örneğin, dışlanma veya alay edilmeyi içeren zor durum kuklalarla rol oynanır. Kukla çocuklara yaşanılan duyguyu ve sorunu nasıl çözeceklerini soracaktır. Çocuklar öneriler getirdiği zaman, onlardan kuklalarla oyunlaştırarak anlatmaları istenir. Kukla çocukları doğru anlayıp anlamadığını göstermek için çocuklardan öğrendiğini rol oynar. Çocukların oynadığı diğer aktivite " farzedelim, oyunu " veya " dedektif şapkasını geçirme" oyunudur. Çeşitli problemler (temel olarak gruptaki çocuklarla ilgili sorunlardan oluşan problemler) bir şapkaya koyulur. Çocuklar yarım daire şeklinde otururlar ve elden ele geçirirler. Müzik durduğu zaman, çocuk şapkadan bir problem seçer ve bir çözüm önerir. Başka bir çocuk çözümü yapar. Örneğin, problem durumu şöyle olabilir. " bazı çocuklarla futbol oynamak istediğini ve oynatmadıklarını düşün. Ne yaparsın?" 4 ve 6 yaşındaki çocuklarda, rol oynama bir çocuk tarafından yapılabilir ve eğitimcinin kuklası ile lider kalan çocuklarla oturur ve alternatif çözümler bulmasına yardım eder.

Bölümlerin her birinde , o bölümde amaçlanan becerileri pratik etmek için aktiviteler seçilebilir. Örneğin, arkadaşlık bölümünde paylaşmayı öğretmek için sınırlandırılmış malzemelerle öğrencilerin paylaşmayı anlayacağı bir sanat çalışması yapılabilir. İşbirliği bölümünde, herkesin fikirlerini içeren bir karabaş desenlemeleri istenebilir. Problem çözme ünitesinde, çocuklara bir problem verilir ve üretebildikleri kadar çözüm üretmeleri istenebilir. Problemler bir renkli kartla veya bir problem çözme kitabında sunulabilir. Çocuklar resimlerini çizebilir ve daha fazla çözümler için dedektif takımına (çocukların öğrendikleri çözümleri içeren) bakabilirler.

Aktiviteler sırasında, çocuklar genellikle iki veya üç kişilik gruplara ayrılır. Bazı aktiviteler için gelişimsel özelliklerine göre ayrılabilir, gelişimi ileride olan çocuklar için diğer çocuklarınkinden aynı aktivitenin daha zor versiyonu verilebilir. Diğer zamanlarda, gelişim düzeyi daha ileri çocuklar küçük çocuklara yardım edebilmeleri için karışık olabilir. Eğitimci prososyal davranışları söyler ve liderlik yapar. Karabaş kuponları bu aktiviteler sırasında prososyal davranışlar için kazanılabilir.

Programda tanımlanan pratik aktivitelerin çoğu kendini ifade etme, sıralama, kelime ve ayırt etme becerilerini geliştirir, akademik ve sosyal yeteneği artırır. Örneğin, çocukların ifade

becerileri kelime laminant kanıt kartlarının kullanımı, Eren problem çözme dedektif kitapları ve ev ödevi aktivite kitaplarıyla artırılabilir; aktiviteler iletişim ve dili kuvvetlendirir; yazılı hikayeler, çözümlerin resimleri ve rol oynama yoluyla da ifade becerileri güçlendirilir. Lamine kanıt kartları bütün önemli kavramlar için kullanılır. Bu kartlar bir resim gösterir (paylaşma, veya sessiz el kaldır gibi). Bu kartlar okuma bilmeyen çocuklar için çok yardımcıdır ve çocuklara özel bir beceriyi sözsüz hatırlatmak için kullanılır. Örneğin, eğitimci Eren'in paylaşma resmini grupta hepsini isteyen çocuğa hatırlatmak için kullanılabilir veya öfkelenmeye başlayan bir çocuğa Ağırcan'ın dur sinyalini kullanması için teşvik edilebilir veya öfke termometresi sakin kalma aktivitesinde kullanılabilir. Çocuklar bu görsel işaretleri kullandıklarında eğitimci başarılarını pekiştirir.

Problem çözme ünitesinde çocuklar problemlerini çözme adımlarını öğrendikleri için sıralama tartışması için fırsat sağlar. Bölümlerin hepsi işbirliği, dayanışma, dinleme, dikkat etme, konuşma ve soru sormayı içeren sözlü ve sözsüz iletişim becerileri gibi etkili öğrenme davranışlarını güçlendirmek için fırsatlar sunar. Bunlar sınıftaki başarıyı kazanmak ve öğrenme için anahtar becerilerdir (Webster –Stratton, 2003)

Eğitim programında yurt dışından getirilen CD'ler dublajla Türkçeye uyarlanmıştır.

Bilişsel, Etkileşim ve Davranış Öğelerinin Birleşimi

Her ünite öğrenmeyi artırmak için davranış, etkileşim ve bilişsel öğelerin birleşimini kullanır. Örneğin, öfke termometresi çocuklara kendini kontrol etmesi ve duygusal durumları gözlemlemeyi öğretmek için kullanılır. Çocuklar termometreyi mavi içinde (veya serin) mutlu ve rahatlamıştan, termometrenin kolu aşağıda iken kırmızı içinde kızgın veya gergin bölüme kadar termometreyi duygusal yüz ifadeleri ile süslerler. Eğitimci sonra çocuklardan yakın zamanda olan bir çatışmayı tanımlamasını isteyebilir ve birlikte öfke patlamasına giden yoldan geri gidebilirler. Eğitimci kızgınlığının arttığını gösteren eylemleri, duyguları, düşünceleri yazar. Örneğin, " O her zaman oyuncaklarımı alır (düşünce). " bu beni kızdırır (duygu), " o kadar kızarım ki ona vururum" (eylem). Öğretmen ve çocuk öfkeyi azaltmada kullanabileceği eylemleri, kelimeleri ve düşünceleri tartışır. Eğitimci öfkelenmenin adımlarını tekrarladığı için, eğitimci çocuğun öfkelendiğinin farkında olduğu yeri saptamasına yardım eder. Bu termometrede tehlike noktası olarak işaretlenir. Çocuk tehlike noktasını belirleyince, öfke noktasına ulaştığını belirtmede işaret olabilecek bir isim seçer (serinle, kırmızı kod, sıcak motor gibi). Bu kod kelimesi öğretmen ve çocuğa öfke noktaya ulaştığında işaret olacaktır ve derin üç nefes al gibi sakinleşme stratejisini kullanmasına neden olacaktır(Webster –Stratton, 2003).

Hayali Oyun ve Öğretme

Hayali oyun bu program için çok önemlidir. Hayali oyun çocukların içtenlik, samimiyet geliştirme ve duygusal konuları tekrarlama fırsatı verir. Okul öncesi dönem çocukları için sosyo dramatik oyun bakış açısı, sosyal katılım, grup işbirliği veya dayanışma ve samimiyet becerilerini geliştirmelerinde önemli unsurdur. Bu önemli beceri çocuk boyunda insan kuklalarının kullanımıyla kolaylıkla geliştirilebilir(Webster –Stratton, 2003).

Becerileri Güçlendirme ve Genelleme

Çocuklar bu becerileri evde veya okulda tekrarlayarak öğrendikleri için, eğitimci çocukların becerileri genellemeyi güçlendirmek için her şeyi yapmalıdır. Eğitimci, grup etkinliğine başlamadan bekleme odası , teneffüs araları , tuvalet molası ve geçişler gibi az yapılandırılmış etkinliklerde prososyal davranışları ödüllendirmek ve liderlik yapmak için fırsatlar aramalıdır. Her ana unsur için aile ve öğretmenlere ünitenin içeriğini açıklayan (duyguları ifade etme, paylaşma, problem çözme gibi) ve evde, okulda bu davranışları pekiştirebilecekleri yolları öneren mektuplar gönderilir. Bu program sırasında birkaç kez aile ve öğretmenlere çocukların başarılarını, hangi davranışları pekiştirecekleri ve hangilerini görmezden geleceklerini söylemek için telefonla aranır. Aile ve öğretmenlerden çocuklar doğal ortamda prososyal davranışları kullandıklarında pekiştirme ve ödüllendirmeleri istenir. Her hafta çocukların aileleriyle yaptıkları ev ödevleri de bu konuları pekiştirir ve ailelerin Karabaş Okulu'nda aynı terminolojiyi anlama ve öğrenmelerine yardım eder(Webster – Stratton, 2003)

Grup Yönetimi

Eğitim programının yürütülmesi burada açıklanan çeşitli metot ve yaklaşımlara bağlıdır. Davranış problemli çocuklarla grup eğitiminin başarısının son anahtar elementi araştırmalara dayalı grup yönetimi stratejileridir (ödüller ve mola verme). Bu zorluğu çocuklara öğretebilmek için ve onlara güvenli bir çevre sağlayabilmek için, eğitimci karşı koyucu ve agresif davranışları çok iyi yönetmelidir. Araştırmalara göre davranış problemli çocuklar bir grup içine yerleştirilirse, onlar birbirlerinin antisosyal davranışlarını pekiştirebilirler ve eğer negatif davranışlar iyi yönetilmezse çocuklar antisosyal davranışları azaltmak yerine artırabilirler. Sınırlı ve tutarlı kurallarla iyi yönetilen grup akranlarıyla öğrenme çevresinde başarılı olmak zorunda olmayan bu çocuklara ilk fırsatlardan birini sağlayabilir. Ön eleme periyodundan sonra eğitime katılan davranış problemli çocukların çoğu gruba gelmekten hoşlanır, kuralları tutarlılıkla takip eder ve bazıları daha önce yapmadığı olumlu ilk arkadaşlığı yapar. Grup lideri beraber çalışır ve gruptaki her çocuk için bireysel davranış planları geliştirmek için sınıf öğretmenleri ve ailelere danışır. Böylece, çocukların hepsinden grup

kurallarına uyması beklenmesine rağmen, bir çocuk kaba konuşmayı azaltmak için desenlenmiş özel bir programa sahip olabilir, başka bir çocukla cevapları düşünmeden söylemeden önce düşünmeyi hatırlatma üzerinde çalışılabilir, üçüncü çocukla yetişkin yönergelerini dikkatle dinlemesi üzerinde çalışılabilir. Bu yolla her öğrenci için özel sorunlar grup içinde belirlenebilir (Webster –Stratton, 2003)

Child Social Skill Training Program : Çocuklar İçin Sosyal Beceri Eğitim Programının Uygulanması

22 haftalık eğitim programı hazırlanmıştır. Her haftanın programı ayrıca planlanmıştır. Eğitime geçen haftanın tekrarı yapılarak başlanır ve çocuklara işlenen konu ile ilgili hafta boyunca yaşadıklarını paylaşmaları istenir. Kuklalar yardımıyla o hafta işlenecek konu hakkında konuşulur ve ardından konu ile ilgili VCD ve CD izlenir. CD'lerde haftanın konusuyla ilgili olumlu ve olumsuz çocuk davranışları vardır. Eğitime katılan çocuklardan olumlu ve olumsuz davranışları bulmaları ve olumsuzları nasıl düzelteceklerini tartışmaları istenir. Her hafta çocukların öğrendiklerini pekiştirmeleri için oyunlar oynanır ve proje çalışmaları hazırlanır. Okulda öğrendiklerini evde de pekiştirmeleri için her hafta ev ödevleri verilir ve aileye o hafta işlenen konuyla ilgili notlar gönderilir. Eğitim programı işlenirken prososyal davranışlarda bulunan, dersi dikkatli takip eden ve her hafta düzenli olarak ev ödevlerini yapan çocuklara bir yıldız verilmiştir. Eğitim programının 11. oturumda;

Yıldız sayısı 10 veya 11 olan çocuklara oyuncak hediye edilmiş, diğer çocuklara ise 11 yıldızı tamamladıklarında hediyeleri verilmiştir.,

Eğitim programının sonuna kadar çocuklar yıldız toplamaya devam etmişler ve toplam yıldızları 250 olduğunda eğitimin sonunda parti yapılmıştır.

Çocuklar için sosyal beceri eğitimi programı yaklaşık S.Ü Vakfı Özel Esentepe İlköğretim okulu anasınıfı grubunda 3 ay, S.Ü. Mesleki Eğitim Fakültesi Prof. Dr. İhsan Doğramacı Uygulama Anaokulunda yaklaşık 6 ay sürmüştür kontrol grubuna bu süreler içinde hiçbir uygulama yapılmamıştır. Eğitim çalışmaları bittikten sonra kontrol ve deneme gruplarına sontestler, öntest uygulaması sırasında izlenen yol izlenerek tekrar uygulanmıştır. Sontestler uygulandıktan 2 ay sonra deneme grubu çocuklara kalıcılık testi sonteste ve öntestte uygulanan yol izlenerek tekrar edilmiştir. S.Ü. Vakfı Özel Esentepe İlköğretim okulu anasınıfı programa katılan çocukların kazanılan becerileri davranışsal olarak gösterip göstermediklerini gözlem formuyla değerlendirmiştir.

Program normal eğitim zamanlarında araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Eğitim sırasında araştırmacının sınıf öğretmeniyle iletişimde bulunması programda öğrenilen becerilerin hafta boyunca pekiştirilmesini sağlamıştır.

BÖL ÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın denenceleriyle ilgili bulgulara yer verilmiştir. Önce deneme ve kontrol gruplarındaki çocukların sosyal problem çözme becerileri öntest puan ortalamaları ve duyguları anlama becerileri öntest puan ortalamalarına ait veriler karşılaştırılmıştır. Daha sonra, çocuklar için sosyal beceri eğitimi programının etkisini test etmek amacıyla, kontrol ve deneme grubu öğrencilerinin (a) sosyal problem çözme becerileri sontest puan ortalamaları ve (b) duyguları anlama becerileri sontest puan ortalamaları karşılaştırılmıştır.Deneme gruplarının (a)-sosyal problem çözme becerileri ve (b)- duyguları anlama becerileri puan ortalamaları her iki deneme grubu için öntest-sontest karşılaştırmaları t testi ile ayrı ayrı sınanmıştır. Ayrıca, ÇİSBEP'nın uygulama sıklığı ve süresinin çocukların sosyal problem çözme ve duyguları anlama becerilerinin kazanımlarını nasıl etkilediği ele alınmıştır, bu amaçla deneme 1 ve deneme 2 grubu çocukların puanları karşılaştırılmıştır. Programın kalıcılığını test etmek için sekiz hafta sonra kalıcılık ölçümü yapılmış ve sontest puanları ile karşılaştırılmıştır. Çocukların sosyal problem çözme becerileri ve duyguları anlama becerilerinin cinsiyete göre değişip değişmediği test edilmiştir.

Deneme ve Kontrol Grubu Çocuklarının Sosyal Problem Çözme Becerileri Öntest Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması

Denence 1.0. Deneme ve kontrol grubu çocuklarının sosyal problem çözme becerileri öntest puan ortalamaları arasında önemli düzeyde fark yoktur.

Denence 1.0.'da çocuklar için sosyal beceri eğitimi programı uygulanmadan önce deneme ve kontrol gruplarının aynı evrenden alınıp alınmadığını sınamak amacıyla, her iki grubun sosyal problem çözme öntest puan ortalamaları **tek yönlü varyans analizi** ile karşılaştırılmıştır. Elde edilen sonuçlar tablo 5.0, tablo 6.0' da görülmektedir.

Tablo 5.0.Deneme ve Kontrol Grubu Çocuklarının Sosyal Problem Çözme Becerileri Öntest n, X, Ss Değerleri

Gruplar	n	$\bar{X}$	Ss	Beklenen En az Değer	Beklenen En Yüksek Değer
Kontrol 1	21	4.57	1.69	0.00	15.00
Kontrol 2	18	4.77	2.69	0.00	15.00
Deneme 1	23	5.00	2.33	0.00	15.00
Deneme 2	19	4.79	2.41	0.00	15.00

Tablo 5.0'ı incelediğimizde, kontrol 1 grubu çocuklarının sosyal problem çözme becerileri öntest puan ortalamalarının 4.57, kontrol 2 grubunun puan ortalamalarının 4.77, deneme 1 grubunun puan ortalamalarının 5.00, deneme 2 grubunun puan ortalamalarının 4.79 olduğu görülmektedir. Buna göre deneme ve kontrol grubu çocukların öntest puan ortalamaları arasında istatiksel açıdan anlamlı bir fark yoktur (P >0.05). Grupların sosyal problem çözme becerileri öntestlerine ait tek yönlü varyans analizi sonuçları tablo 6.0'da verilmiştir.

Tablo 6.0.Deneme ve Kontrol Grubu Çocuklarının Sosyal Problem Çözme Becerileri Öntest KT, Sd, KO ve F Değerleri

Varyans Kaynağı	KT	Sd	KO	F	Önemlilik Düzeyi
Gruplar Arasında	2.020	3	0.673	0.128	P> 0.05 Önemsiz
Gruplar İçinde	405.412	77	5.265		
Toplam	407.432	80			

Tablo 6.0'da öğrencilerin sosyal problem çözme becerileri öntest puan ortalamaları tek yönlü varyans analizi ile karşılaştırılmış ve F değeri 0.128 olarak bulunmuştur. Bu sonuca göre çocukların sosyal problem çözme becerileri puan ortalamaları arasında 0.05 düzeyinde anlamlı bir fark yoktur.

Böylece "deneme ve kontrol grubu çocuklarının sosyal problem çözme becerileri öntest puan ortalamaları arasında önemli düzeyde fark yoktur" denencesi desteklenmektedir.

Deneme ve Kontrol Grubu Çocuklarının Duyguları Anlama Becerileri Öntest Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması

Denence 2.0. Deneme ve kontrol grubu çocuklarının duyguları anlama becerileri öntest puan ortalamaları arasında önemli düzeyde fark yoktur.

Denence 2.0.'da çocuklar için sosyal beceri eğitimi programı uygulanmadan önce deneme ve kontrol gruplarının duyguları anlama becerileri puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını ve grupların birbirine benzeşik olup olmadığını sınamak için veriler **tek yönlü varyans analizi** ile kontrol edilmiştir. Grupların aritmetik ortalama, standart sapma ve grup sayıları verilmiştir. Elde edilen sonuçlar tablo 7.0, tablo 8.0' da görülmektedir.

Tablo 7.0 Deneme ve Kontrol Grubu Çocuklarının Duyguları Anlama Becerileri Öntest n, X, Ss Değerleri

Gruplar	n	$\bar{X}$	Ss	Beklenen En az Değer	Beklenen En Yüksek Değer
Kontrol 1	21	3.42	2.33	0.00	8.00
Kontrol 2	18	4.16	2.85	0.00	8.00
Deneme 1	23	3.65	2.14	0.00	8.00
Deneme 2	19	4.05	2.09	0.00	8.00

Tablo 7.0'a göre kontrol 1 grubu çocuklarının duyguları anlama becerileri öntest puan ortalamalarının 3.42, kontrol 2 grubunun puan ortalamalarının 4.16, deneme 1 grubunun puan ortalamalarının 3.65, deneme 2 grubunun puan ortalamalarının 4.05 olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre deneme ve kontrol grubu çocukların öntest puan ortalamaları arasında önemli düzeyde fark yoktur. Grupların duyguları anlama becerileri öntestlerine ait tek yönlü varyans analizi sonuçları tablo 8.0'da verilmiştir.

Tablo 8. 0. Deneme ve Kontrol Grubu Çocuklarının Duyguları Anlama Becerileri Öntest KT, Sd, KO ve F Değerleri

Varyans Kaynağı	KT	Sd	KO	F	Önemlilik düzeyi
Gruplar Arasında	7.03	3	2.34	0.422	P>0.05 Önemsiz
Gruplar İçinde	427.80	77	5.55		
Toplam	434.84	80			

Tablo 8.0 incelendiğinde deneme ve kontrol grubu çocuklarının duyguları anlama becerileri puan ortalamalarının farklılaşıp farklılaşmadığı tek yönlü varyans analizi ile sınanmış, elde edilen sonuca göre 0.05 düzeyinde anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı görülmüştür.

Böylece "deneme ve kontrol grubu çocuklarının duyguları anlama becerileri öntest puan ortalamaları arasında önemli düzeyde fark yoktur" denencesi desteklenmektedir.

Bu sonuçlara göre kontrol 1, kontrol 2 ve deneme 1, deneme 2 gruplarının aynı evrenden alındığı ve grupların sosyal problem çözme ve duyguları anlama becerileri açısından birbirine benzedikleri söylenebilir.

Çocuklar İçin Sosyal Beceri Eğitimi Programı Sonrası Deneme Grubu Çocuklarının Sosyal Problem Çözme Becerileri Öntest/ Sontest Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması

Denence 3.1. ÇİSBEP'na katılan deneme grubu çocuklarının sosyal problem çözme becerileri sontest puan ortalamaları öntest puan ortalamalarından önemli düzeyde yüksektir.

Denence 3.1.'de çocuklar için sosyal beceri eğitim programına katılan çocukların eğitim programı uygulanmadan önceki sosyal problem çözme becerileri puan ortalamaları ile eğitim programı uygulandıktan sonraki puan ortalamaları arasında anlamlı farkın olup olmadığı sınanmıştır.

ÇİSBEP'in çocukların sosyal problem çözme becerilerinin gelişmesine katkı sağlayıp sağlamadığını test etmede karşılaştırma yapılan gruplardan biri deneme grubudur. Programın etkisini test etmek için deneme grubu çocuklarının sosyal problem çözme becerileri öntest puan ortalamaları ile sontest puan ortalamaları **eşleştirilmiş (paried) t testi** ile karşılaştırılmıştır. Karşılaştırma ile ilgili bulgular tablo 9.0'da verilmiştir.

Tablo 9.0 Deneme Grubunun Sosyal Problem Çözme Becerileri Öntest/Sontest Puan Ortalamalarına Ait X,Ss, n ve t Değerleri

Testler	n	$\bar{X}$	Ss	t Değeri	Önemlilik düzeyi
Öntest	42	4.90	2.34	26.272	P< 0.01
Sontest	42	14.23	1.07		Önemli

Deneme grubu çocuklarının sosyal problem çözme becerileri öntest puan ortalamaları 4.90, sontest puan ortalamaları 14.23 bulunmuştur. Yapılan t testi sonucunda çocukların sosyal problem çözme becerileri sontest puan ortalamaları öntest puan ortalamalarından önemli düzeyde yüksektir.

Denence 3.1. "ÇİSBEP'na katılan deneme grubu çocuklarının sosyal problem çözme becerileri sontest puan ortalamaları öntest puan ortalamalarından önemli düzeyde yüksektir" denencesi desteklenmektedir.

Deneme ve Kontrol Grubu Çocuklarının Sosyal Problem Çözme Becerileri Öntest/Sontest Puanlarının Farkının Ortalamalarının Karşılaştırılması

Denence 3.1. ÇİSBEP'na katılan deneme grubu çocuklarının sosyal problem çözme becerileri öntest/sontest puanlarının farkının ortalaması kontrol grubu çocuklarının öntest/sontest puanlarının farkının ortalamasından önemli düzeyde yüksektir.

Deneme ve kontrol grubundaki çocukların hızlı bir gelişim döneminde bulundukları, diğer yandan devam ettikleri okulların takip ettikleri eğitim programının araştırmaya katılan çocukların sosyal problem çözme becerilerinde bir gelişme sağlayabileceği kabul edilmektedir. Özellikle ÇİSBEP'nın 22 hafta gibi uzun bir zaman dilimi kapsadığı düşünülürse söz konusu varsayımın gerçekleşme ihtimali yüksektir. ÇİSBEP dışındaki değişkenleri kontrol altında tutmak için kontrol grubunun öntest/sontest puan farklarının ortalaması ile deneme grubunun öntest/sontest puan farklarının ortalaması **bağımsız gruplar için t testi** ile karşılaştırılmıştır. Tablo 10.0'da t testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 10.0 Deneme ve Kontrol Grubu Çocuklarının Sosyal Problem Çözme Becerileri Öntest/Sontest Puanlarının Farkının Ortalamalarına Ait X,Ss, n ve t Değerleri

Testler	n	$\bar{X}$F	Ss	t Değeri	Önemlilik düzeyi
Deneme/ Fark ort.	42	9.33	2.30	12.53	P< 0.01 Önemli
Kontrol/ Fark ort.	39	2.61	2.51		

Yapılan bağımsız gruplar için t sınamasına göre deneme grubu çocukların öntest/sontest puanlarının farkının ortalaması 9.33, kontrol grubu çocukların öntest/sontest puanlarının farkının ortalaması 2.61'dir. Bu sonuca göre iki ortalama arasındaki fark 0.01 düzeyinde önemli bulunmuştur.

Denence 3.1. "ÇİSBEP'na katılan deneme grubu çocuklarının sosyal problem çözme becerileri öntest/sontest puanlarının farkının ortalaması kontrol grubu çocuklarının öntest/sontest puanlarının farkının ortalamasından önemli düzeyde yüksektir" denencesi desteklenmektedir.

Çocuklar İçin Sosyal Beceri Eğitimi Programı Sonrası Deneme Grubu Çocuklarının Duyguları Anlama Becerileri Öntest/ Sontest Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması

Denence 4.1.ÇİSBEP'na katılan deneme grubu çocukların duyguları anlama becerileri sontest puan ortalamaları öntest puan ortalamalarından önemli düzeyde yüksektir.

Denence 4.1.'de çocuklar için sosyal beceri eğitim programına katılan çocukların eğitim programı uygulanmadan önceki duyguları anlama becerileri puan ortalamaları ile eğitim programı uygulandıktan sonraki puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı sınanmıştır.

Çocukların duyguları anlama becerileri puan ortalamalarının çocuklar için sosyal beceri eğitimi programından etkilenip etkilenmediğini test etmek amacıyla deneme grubunun sontest puan ortalamaları ile öntest puan ortalamaları arasındaki farkın önemlilik kontrolü **eşleştirilmiş (paired) t testi** ile sınanmıştır. Elde edilen bulgular tablo 11.0'da verilmiştir.

Tablo 11.0 Deneme Grubu Çocuklarının Duyguları Anlama Becerileri Öntest/Sontest Puan Ortalamalarına Ait X,Ss, n ve t Değerleri

Testler	n	$\bar{X}$	Ss	t Değeri	Önemlilik düzeyi
Öntest	42	3.83	2.10	12.163	P< 0.01
Sontest	42	7.54	0.86		Önemli

Tablo 11.0 incelendiğinde deneme grubu çocukların duyguları anlama becerileri öntest puan ortalamaları 3.83, sontest puan ortalamaları 7.54'tür. Elde edilen sonuca göre ortalamalar arasındaki fark 0.01 düzeyinde önemli bulunmuştur.

Denence 4.1. "ÇİSBEP'na katılan deneme grubu çocuklarının duyguları anlama becerileri sontest puan ortalamaları öntest puan ortalamalarından önemli düzeyde yüksektir" denencesi desteklenmektedir.

Deneme ve Kontrol Grubu Çocuklarının Duyguları Anlama Becerileri Öntest/Sontest Puanlarının Farkının Ortalamalarının Karşılaştırılması

Denence 4.2. ÇİSBEP'na katılan deneme grubu çocuklarının duyguları anlama becerileri öntest/sontest puanlarının farkının ortalaması kontrol grubu çocuklarının öntest/sontest puanlarının farkının ortalamasından önemli düzeyde yüksektir.

Deneme ve kontrol grubundaki çocukların hızlı bir gelişim döneminde bulundukları, diğer yandan devam ettikleri okulların takip ettikleri eğitim programının araştırmaya katılan çocukların duyguları anlama becerilerinde bir gelişme sağlayabileceği kabul edilmektedir. Özellikle ÇİSBEP'nın 22 hafta gibi uzun bir zaman dilimi kapsadığı düşünülürse söz konusu varsayımın gerçekleşme ihtimali yüksektir. ÇİSBEP dışındaki değişkenleri kontrol altında tutmak için kontrol grubunun öntest/sontest puan farklarının ortalaması ile deneme grubunun öntest/sontest puan farklarının ortalaması **bağımsız gruplar için t testi** ile karşılaştırılmıştır. Tablo 12.0'da t testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 12.0 Deneme ve Kontrol Grubu Çocuklarının Duyguları Anlama Becerileri Öntest/Sontest Puanlarının Farkının Ortalamalarına Ait X,Ss, n ve t Değerleri

Testler	n	$\bar{X}$F	Ss	t Değeri	Önemlilik düzeyi
Deneme/ Fark ort	42	3.71	1.97	4.88	P< 0.01 Önemli
Kontrol/ Fark ort.	39	1.28	2.49		

Deneme grubu çocukların duyguları anlama becerileri öntest/sontest puanlarının farkının ortalaması 3.71, kontrol grubu çocukların öntest/sontest puanlarının farkının ortalaması 1.28 bulunmuştur. Yapılan t testi sonucuna göre deneme grubu çocukların öntest/sontest puanlarının farkının ortalaması, kontrol grubu çocukların öntest/sontest puanlarının farkının ortalamasından önemli düzeyde yüksektir.

Denence 4.2."ÇİSBEP'na katılan deneme grubu çocuklarının duyguları anlama becerileri öntest/sontest puanlarının farkının ortalaması kontrol grubu çocuklarının öntest/sontest puanlarının farkının ortalamasından önemli düzeyde yüksektir" denencesi desteklenmektedir.

Deneme Grubu Çocukların Cinsiyete Göre Sosyal Problem Çözme Becerileri Sontest Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması

Denence 5.0. Deneme grubu çocukların sosyal problem çözme becerileri sontest ortalamaları cinsiyete göre farklılaşmamaktadır.

ÇİSBEP'in cinsiyet değişkeninden etkilenip etkilenmediğini test etmek amacıyla deneme grubu kız ve erkek çocuklarının sosyal problem çözme becerileri sontest puan ortalamalarının farkın önem kontrolü **Mann-Whitney U Testi** ile sınamış, karşılaştırma sonuçları tablo 13.0'da verilmiştir.

Tablo 13.0 Deneme Grubu Kız ve Erkek Çocukların Sosyal Problem Çözme Becerileri Sontest Puan Ortalamalarına Ait X,Ss, n, Sıralar Ortalaması, Sıralar Toplamı, Z Değerleri

Cinsiyet	n	$\bar{X}$	Ss	Sıralar Ortalaması	Sıralar Toplamı	Z Değeri	Önemlilik düzeyi
Kız	18	14.33	1.23	23.50	423.00	1.007	P>0.05 Önemsiz
Erkek	24	14.16	0.96	20.00	480.00		

Uygulanan Mann-Whitney U Testi sonucuna göre kız (14.33) ve erkek (14.16) çocukların sosyal problem çözme becerileri sontest puan ortalamaları arasındaki fark istatiksel olarak önemsizdir.

Denence 5.0." Deneme grubu çocukların sosyal problem çözme becerileri sontest ortalamaları cinsiyete göre farklılaşmamaktadır" denencesi desteklenmektedir.

Deneme Grubu Çocukların Cinsiyete Göre Duyguları Anlama Becerileri Sontest Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması

Denence 6.0. Deneme grubu çocukların duyguları anlama becerileri sontest ortalamaları cinsiyete göre farklılaşmamaktadır.

ÇİSBEP'in cinsiyet değişkeninden etkilenip etkilenmediğini test etmek amacıyla deneme grubu kız ve erkek çocukların duyguları anlama becerileri sontest puan ortalamalarının farkının önem kontrolü **Mann-Whitney U Testi** ile sınamış, karşılaştırma sonuçları tablo 14.0'da verilmiştir.

Tablo 14.0 Deneme Grubu Kız ve Erkek Çocukların Duyguları Anlama Becerileri Sontest Puan Ortalamalarına Ait X,Ss, n, Sıralar Ortalaması, Sıralar Toplamı, Z Değerleri

Cinsiyet	n	$\bar{X}$	Ss	Sıralar Ortalaması	Sıralar Toplamı	Z Değeri	Önemlilik düzeyi
Kız	18	7.72	0.57	23.08	415.50	0.912	P>0.05
Erkek	24	7.41	1.01	20.31	487.50		Önemsiz

Deneme grubu kız ve erkek çocukların duyguları anlama becerileri sontest puan ortalamaları Mann-Whitney U Testi ile karşılaştırılmıştır. Kız çocukların puan ortalamaları 7.72, erkek çocukların puan ortalamaları 7.41'dir. Kız ve erkek çocukların puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark yoktur.

Denence 6.0." Deneme grubu çocukların duyguları anlama becerileri sontest ortalamaları cinsiyete göre farklılaşmamaktadır" denencesi desteklenmektedir.

Çocuklar İçin Sosyal Beceri Eğitimi Programının Uygulama Sıklığı ve Süresine Göre Deneme Grubu Çocuklarının Sosyal Problem Çözme Becerileri Sontest Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması

Denence 7.0 ÇİSBEP'nın uygulama sıklığı ve süresi açısından deneme 1 ve deneme 2 gruplarının sosyal problem çözme becerileri sontest puan ortalamaları arasında önemli düzeyde fark yoktur.

Denence 7.0'da çocuklar için sosyal beceri eğitim programının veriliş sıklığının (haftada iki kez 4 saat ve haftada bir kez 2 saat), deneme gruplarının sosyal problem çözme becerileri puan ortalamaları arasında farklılığa neden olup olmadığı sınanmıştır. ÇİSBEP'ı deneme 1 grubunda haftada iki kez toplam 11 hafta yoğunlaştırılmış bir programla verilirken, deneme 2 grubunda haftada bir kez toplam 22 haftalık bir programla verilmiştir. ÇİSBEP'nın yoğunlaştırılmış bir programla verilmesinin ve normal proglamla verilmesinin çocukların sosyal problem çözme becerileri puan ortalamalarında anlamlı bir farklılığa neden olup olmadığı ve eğer farklılığa neden oluyorsa hangi grubun lehine olduğu sınanmıştır. Bu amaçla programın uygulama sıklığı ve süresinin deneme 1 ve deneme 2 gruplarındaki çocukların sosyal problem çözme becerileri sontest puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığı **Mann-Whitney U Testi** ile karşılaştırılmıştır. Karşılaştırma ile ilgili bulgular tablo 15.0 'da verilmiştir.

Tablo 15.0 Deneme 1 ve Deneme 2 Grubu Çocuklarının Sosyal Problem Çözme Becerileri Sontest Puan Ortalamalarına Ait X,Ss, n, Sıralar Ortalaması, Sıralar Toplamı Z Değerleri

Gruplar	n	$\bar{X}$	Ss	Sıralar Ortalaması	Sıralar Toplamı	Z Değeri	Önemlilik düzeyi
Deneme1(Haftada 4 saat)	23	14.26	1.25	22.85	525.50	0.86	P>0.05 Önemsiz
Deneme2(Haftada 2 saat)	19	14.21	0.85	19.87	377.50		

Programın uygulama sıklığı ve süresi açısından deneme 1 ve deneme 2 grubu çocukların sosyal problem çözme becerileri puan ortalamaları Mann-Whitney U Testi ile sınanmıştır. Deneme 1 grubunun puan ortalamaları 14.26, deneme 2 grubunun puan ortalamaları 14.21'dir. Z değerine göre deneme 1 grubu ile deneme 2 grubu çocukların sontest puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark yoktur.

Denence 7.0 ÇİSBEP'nın uygulama sıklığı ve süresi açısından deneme 1 ve deneme 2 gruplarının sosyal problem çözme becerileri sontest puan ortalamaları arasında önemli düzeyde fark yoktur şeklinde geliştirilen denence desteklenmektedir.

Çocuklar için Sosyal Beceri Eğitimi Programının Uygulama Sıklığı ve Süresine Göre Deneme Grubu Çocuklarının Duygularını Anlama Becerileri Sontest Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması

Denence 8.0. ÇİSBEP'nın uygulama sıklığı ve süresi açısından deneme 1 ve deneme 2 gruplarının duyguları anlama becerileri sontest puan ortalamaları arasında önemli düzeyde fark yoktur.

Denence 8.0'da çocuklar için sosyal beceri eğitim programının veriliş sıklığının (haftada iki kez 4 saat ve haftada bir kez 2 saat), deneme gruplarının duyguları anlama becerileri puan ortalamaları arasında farklılığa neden olup olmadığı sınanmak istenmiştir. ÇİSBEP'ı deneme 1 grubunda haftada iki kez toplam 11 hafta yoğunlaştırılmış bir programla verilirken, deneme 2 grubunda haftada bir kez toplam 22 haftalık bir programla verilmiştir. ÇİSBEP'nın yoğunlaştırılmış bir programla verilmesinin ve normal proglamla verilmesinin çocukların duyguları anlama becerileri puan ortalamarında anlamlı bir farklılığa neden olup olmadığı ve eğer anlamlı bir farklılığa neden oluyorsa hangi grubun lehine olduğu sınanmıştır. Bu amaçla programın uygulama sıklığı ve süresinin deneme 1 ve deneme 2 gruplarındaki çocukların duyguları anlama becerileri sontest puan ortalamalarında anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığı **Mann-Whitney U Testi** ile karşılaştırılmıştır. Karşılaştırma ile ilgili bulgular tablo 16.0 'da verilmiştir.

Tablo 16.0 Deneme 1 ve Deneme 2 Grubu Çocuklarının Duyguları Anlama Becerileri Sontest Puan Ortalamalarına Ait X,Ss, n, Sıralar Ortalaması, Sıralar Toplamı, Z Değerleri

Gruplar	n	$\bar{X}$	Ss	Sıralar Ortalaması	Sıralar Toplamı	Z Değeri	Önemlilik düzeyi
Deneme1(Haftada 4 saat)	23	7.56	0.99	22.65	521.00	0.84	P>0.05 Önemsiz
Deneme2(Haftada 2 saat)	19	7.52	0.69	20.11	382.00		

Uygulanan Mann-Whitney U Testi sonucuna göre deneme 1 (7.56), deneme 2 (7.52) grubu çocukların duyguları anlama becerileri sontest puan ortalamaları arasında önemli düzeyde farklılık bulunmamıştır.

Böylece " ÇİSBEP'nın uygulama sıklığı ve süresi açısından deneme 1 ve deneme 2 grubu çocukların duyguları anlama becerileri sontest puan ortalamaları arasında önemli düzeyde fark yoktur" denencesi desteklenmektedir.

Çocuklar için Sosyal Beceri Eğitimi Programının Kalıcılığı ile İlgili Olarak Deneme Grubu Çocukların Sosyal Problem Çözme Becerileri Sontest/ Kalıcılık Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması

Denence 9.0. Programın kalıcılığı ilgili olarak deneme grubu çocuklarının sosyal problem çözme becerileri sontest puan ortalamaları ile kalıcılık ölçüm puan ortalamaları arasında önemli düzeyde fark yoktur.

Çocuklar için sosyal beceri eğitim programına katılan çocukların sosyal problem çözme becerileri eğitim programı bitiminden hemen sonra ve eğitim programı bitiminden sekiz hafta sonra ölçülmüştür. Çocuklar için sosyal beceri eğitim programının uygulanmasından sonra çocukların sosyal problem çözme becerilerinde meydana gelen değişimlerin sekiz hafta sonra da devam edip etmediğini ve programın etkilerinin korunup korunmadığını test etmek amacıyla çocukların ÇİSBEP'nın bitiminden hemen sonra ölçülen sosyal problem çözme becerileri puan ortalamaları ile program uygulandıktan sekiz hafta sonra ölçülen puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı **eşleştirilmiş (paried) t testi** ile sınanmıştır. Karşılaştırma ile ilgili bulgular tablo 17.0 'da verilmiştir.

Tablo 17.0 Deneme Grubu Çocukların Sosyal Problem Çözme Becerileri Sontest/Kalıcılık Ölçüm Puan Ortalamalarına Ait X,Ss, n ve t Değerleri

Testler	n	$\bar{X}$	Ss	t Değeri	Önemlilik düzeyi
Sontest	42	14.23	1.07	1.071	P> 0.05
Kalıcılık Ölçümü	42	14.14	1.24		Önemsiz

Deneme grubu çocukların sosyal problem çözme becerileri sontest puan ortalaması 14.23, kalıcılık ölçüm puan ortalaması 14.14 bulunmuştur. Yapılan t testi sonucunda çocukların sontest puan ortalamaları ile kalıcılık ölçüm ortalamaları arasında önemli düzeyde farklılık yoktur.

Denence 9.0. "Programın kalıcılığı ilgili olarak deneme grubu çocuklarının sosyal problem çözme becerileri sontest puan ortalamaları ile kalıcılık ölçüm puan ortalamaları arasında önemli düzeyde fark yoktur" denencesi desteklenmektedir.

Çocuklar için Sosyal Beceri Eğitimi Programının Kalıcılığı ile İlgili Olarak Deneme Grubu Çocukların Duygularını Anlama Becerileri Sontest/ Kalıcılık Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması

Denence 10.0. Programın kalıcılığı ilgili olarak deneme grubu çocuklarının duygularını anlama becerileri sontest puan ortalamaları ile kalıcılık ölçüm puan ortalamaları arasında önemli düzeyde fark yoktur.

Çocuklar için sosyal beceri eğitim programına katılan çocukların duyguları anlama becerileri eğitim programı bitiminden hemen sonra ve eğitim programı bitiminden sekiz hafta sonra ölçülmüştür. Denence 10.0'da çocuklar için sosyal beceri eğitim programının uygulanmasından sonra çocukların duyguları anlama becerilerinde meydana gelen değişimlerin sekiz hafta sonra da devam edip etmediği ve programın etkilerinin korunup korunmadığı test edilmiştir. Bu amaçla çocukların ÇİSBEP'nın bitiminden hemen sonra ölçülen duyguları anlama becerileri puan ortalamaları ile program uygulandıktan sekiz hafta sonra ölçülen puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı **eşleştirilmiş (paried) t testi** ile sınanmıştır. Karşılaştırma ile ilgili bulgular tablo 18.0 'da verilmiştir.

Tablo 18.0 Deneme Grubu Çocukların Duyguları Anlama Becerileri Sontest/Kalıcılık Ölçümü Puan Ortalamalarına Ait X,Ss, n ve t Değerleri

Testler	n	$\bar{X}$	Ss	t Değeri	Önemlilik düzeyi
Sontest	42	7.54	0.86	0.53	P>0.05
Kalıcılık Ölçümü	42	7.59	0.79		Önemsiz

Deneme grubu çocukların duyguları anlama becerileri sontest puan ortalaması 7.54, kalıcılık ölçüm puan ortalaması 7.59 bulunmuştur. Farkın önemli olup olmadığı t testi ile sınanmıştır. Çocukların sontest puan ortalamaları ile kalıcılık ölçüm ortalamaları arasında önemli düzeyde farklılık bulunmamıştır.

Bu sonuca göre "programın kalıcılığı ilgili olarak deneme grubu çocuklarının duygularını anlama becerileri sontest puan ortalamaları ile kalıcılık ölçüm puan ortalamaları arasında önemli düzeyde fark yoktur" denencesi desteklenmektedir.

Çocuklar İçin Sosyal Beceri Eğitimi Programına Katılan Deneme 1 Grubu Çocuklarla Etkileşimde Bulunan Kontrol 2 Grubu ve Deneme 2 Grubu Çocukların Sosyal Problem Çözme Becerileri Öntest/Sontest Puanlarının Farkının Ortalamalarının Karşılaştırılması

Denence 11.1. ÇİSBEP'na katılan deneme 2 grubu çocuklarının sosyal problem çözme becerileri öntest/sontest puanlarının farkının ortalaması ile kontrol 2 grubunun öntest/sontest puanlarının farkının ortalaması arasında deneme 2 grubu çocuklarının lehine önemli düzeyde fark vardır.

Çocuklar için sosyal beceri eğitim programına katılan deneme grubunun biri ile eğitim programına katılmayan kontrol grubunun biri aynı okulda ve aynı devrede bulunmaktadır. Sosyal öğrenme kuramına göre, ÇİSBEP'nın etkisiyle deneme grubu çocuklarının sosyal problem çözme becerilerinde meydana gelen değişikliklerden ÇİSBEP'na katılmayan ancak eğitim alan grupla etkileşimde bulunan kontrol grubu çocuklarının da etkileneceği beklenmektedir. Ancak her ne kadar ÇİSBEP'na katılan gruptaki çocukların sosyal problem çözme becerilerinde değişim beklense de, eğitime katılan çocukların sosyal problem çözme becerileri puan ortalamalarının eğitim programına katılan grupla etkileşimde bulunan kontrol grubu çocukların puan ortalamarından anlamlı düzeyde yüksek olması beklenmektedir.

Denence 11.1'de ÇİSBEP'ı dışındaki değişkenleri kontrol altında tutmak için deneme grubu ile etkileşimde bulunan kontrol grubu çocukların sosyal problem çözme becerileri öntest/sontest puanlarının farkının ortalaması ile kontrol grubundan bağımsız okulda ÇİSBEP'na katılmış grubun öntest/sontest puanlarının farkının ortalaması arasında anlamlı bir fark olup olmadığı **Mann- Whitney U Testi** ile sınanmıştır. Tablo 19.0'da Mann-Whitney U testi sonuçları verilmiştir.

Tablo.19.0 Deneme 2 ve Kontrol 2 Grubu Çocukların Sosyal Problem Çözme Becerileri Öntest/ Sontest Puanlarının Farkının Ortalamalarına Ait X,Ss, n, Sıralar Ortalaması, Sıralar Toplamı ve Z Değerleri

Gruplar	n	$\overline{XF}$	Ss	Sıralar Ortalaması	Sıralar Toplamı	Z Değeri	Önemlilik düzeyi
Kontrol2/FarkOrt.	18	3.22	2.31	10.03	180.50	4.92	P<0.01
Deneme2/FarkOrt..	19	9.42	2.50	27.50	522.50		Önemli

Uygulanan Mann- Whitney U Testi sonucuna göre kontrol 2 grubunun öntest/sontest puanlarının farkının ortalaması 3.22, deneme 2 grubunun öntest/sontest puanlarının farkının ortalaması 9.42'dir. Deneme ve kontrol grubu çocukların sosyal problem çözme becerileri sontest puan ortalamaları arasında önemli düzeyde fark vardır. Deneme 2 grubu çocukların öntest/sontest puanlarının farkının ortalamaları, kontrol 2 grubu çocukların öntest/sontest puanlarının farkının ortalamalarından önemli düzeyde yüksektir

Denence 11.1. ÇİSBEP'na katılan deneme 2 grubu çocuklarının sosyal problem çözme becerileri öntest/sontest puanlarının farkının ortalamaları ile kontrol 2 grubunun öntest/sontest puanlarının farkının ortalamaları arasında deneme 2 grubu çocuklarının lehine önemli düzeyde fark vardır denencesi desteklenmektedir.

Kontrol 2 Grubu Çocukların Sosyal Problem Çözme Becerileri Öntest/ Sontest Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması

Denence 11.2 Kontrol 2 grubu çocukların sosyal problem çözme becerileri öntest puan ortalamaları ile sontest puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark vardır.

Çocuklar için sosyal beceri eğitim programına katılan deneme grubunun biri ile eğitim programına katılmayan kontrol grubunun biri aynı okulda ve aynı devrede bulunmaktadır. Bu çocuklar belli zamanlarda bir araya gelmekte hatta bazen etkinlikleri birlikte yapmaktadırlar. Sosyal öğrenme kuramına göre, ÇİSBEP'nın etkisiyle deneme grubu çocuklarının sosyal problem çözme becerilerinde meydana gelen değişikliklerden ÇİSBEP'na katılmayan ancak eğitim alan grupla etkileşimde bulunan kontrol grubu çocuklarının da etkileneceği beklenmektedir. Kontrol grubu çocukların deneme grubu çocuklarıyla etkileşimde bulunmalarının, kontrol grubu çocuklarının sosyal problem çözme becerileri puan ortalamalarında anlamlı bir farklılığa neden olup olmadığını sınamak için kontrol 2 grubunun öntest puan ortalamaları ile sontest puan ortalamaları **Wilcoxon-Eşleştirilmiş İki Örnek Testi** ile karşılaştırılmıştır. Karşılaştırmalarla ilgili bulgular tablo 20.0 'da verilmiştir.

Tablo 20.0.Kontrol 2 Grubu Çocukların Sosyal Problem Çözme Becerileri Öntest/ Sontest Puan Ortalamalarına Ait X,Ss,n ve Z Değerleri

Testler	n	$\bar{X}$	Ss	Z Değeri	Önemlilik düzeyi
Öntest	18	4.77	2.69	3.36	P<0.05 Önemli
Sontest	18	8.00	2.74		

Kontrol 2 grubu çocukların sosyal problem çözme becerileri öntest/sontest puan ortalamaları Wilcoxon-Eşleştirilmiş İki Örnek Testi ile sınanmış, öntest puan ortalamaları 4.77, sontest puan ortalamaları 8.00 bulunmuştur. Kontrol 2 grubu çocukların sontest puan ortalamaları öntest puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksektir.

Denence 11.2. Kontrol 2 grubu çocuklarının sosyal problem çözme becerileri öntest puan ortalamaları ile sontest puan ortalamaları arasında önemli düzeyde fark vardır denencesi desteklenmektedir.

Kontrol 1 ve Kontrol 2 Grubu Çocukların Sosyal Problem Çözme Becerileri Öntest/Sontest Puanlarının Farkının Ortalamalarının Karşılaştırılması

Denence 11.3. Kontrol 2 grubu çocukların sosyal problem çözme becerileri öntest/sontest puanlarının farkının ortalaması kontrol 1 grubu çocukların öntest/sontest puanlarının farkının ortalamasıdan önemli düzeyde yüksektir.

Araştırmaya alınan çocukların hızlı bir gelişim döneminde bulundukları, diğer yandan devam ettikleri okulların takip ettikleri eğitim programının kontrol grubu çocukların sosyal problem çözme becerilerinde bir gelişme sağlayabileceği kabul edilmektedir. Ayrıca kontrol 2 grubundaki çocuklarının sosyal problem çözme becerileri puan ortalamalarının deneme 1 grubu çocuklarıyla etkileşimlerinin etkisiyle artacağı beklenmektedir. Kontrol 2 grubunun ÇİSBEP'na katılan deneme grubuyla etkileşimi dışındaki değişkenleri kontrol altında tutmak amacıyla kontrol 1 grubunun sosyal problem çözme becerileri öntest/sontest puanlarının farkının ortalaması ile kontrol 2 grubunun öntest/ sontest puanlarının farkının ortalaması **Mann- Whitney U Testi** ile sınanmıştır Tablo 21.0'da Mann-Whitney U testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 21 .0 Kontrol 1ve Kontrol 2 Grubu Çocukların Sosyal Problem Çözme Becerileri Öntest/Sontest Puanlarının Farkının Ortalamalarına Ait X,Ss, n, Sıralar Toplamı, Sıralar Ortalaması ve Z Değerleri

Gruplar	n	$\overline{XF}$	Ss	Sıralar Ortalaması	Sıralar Toplamı	Z Değeri	Önemlilik düzeyi
Kontrol2/Farkort	18	3.22	2.90	17.31	363.50	1.60	P>0.05 Önemsiz
Kontrol1/Fark ort	21	1.71	2.31	23.14	416.50		

Tablo 21'de kontrol 1 grubu ve kontrol 2 çocukların öntest/ sontest puanlarının farkının ortalaması Mann- Whitney U Testi ile karşılaştırılmış, kontrol 1 grubu çocukların

öntest/sontest puanlarının farkının ortalaması 1.71, kontrol 2 grubu çocukların öntest/sontest puanlarının farkının ortalaması 3.22 bulunmuştur. Kontrol 1 ve kontrol 2 grubu çocukların öntest/sontest puanlarının farkının ortalaması arasında anlamlı düzeyde fark bulunmamıştır.

Denence 11.3. "Kontrol 2 grubu çocuklarının sosyal problem çözme becerileri öntest/sontest puanlarının farkının ortalaması kontrol 1 grubu çocukların öntest/sontest puanlarının farkının ortalamasıdan önemli düzeyde yüksektir" şeklinde geliştirilen denence reddedilmektedir.

Çocuklar İçin Sosyal Beceri Eğitimi Programına Katılan Deneme 1 Grubu Çocuklarla Etkileşimde Bulunan Kontrol 2 Grubu ve Deneme 2 Grubu Çocuklarının Duyguları Anlama Becerileri Öntest/Sontest Puanlarının Farkının Ortalamalarının Karşılaştırılması

Denence 12.1 . ÇİSBEP'na katılan deneme 2 grubu çocukların duyguları anlama becerileri öntest/sontest puanlarının farkının ortalaması ile kontrol 2 grubunun öntest/ sontest puanlarının farkının ortalaması arasında deneme 2 grubu çocukların lehine önemli düzeyde fark vardır.

Çocuklar için sosyal beceri eğitim programına katılan deneme grubunun biri ile eğitim programına katılmayan kontrol grubunun biri aynı okulda ve aynı devrede bulunmaktadır. Sosyal öğrenme kuramına göre, ÇİSBEP'nın etkisiyle deneme grubu çocuklarının duyguları anlama becerilerinde meydana gelen değişikliklerden ÇİSBEP'na katılmayan ancak eğitim alan grupla etkileşimde bulunan kontrol grubu çocuklarının da etkileneceği beklenmektedir. Ancak her ne kadar ÇİSBEP'na katılan gruptaki çocukların duyguları anlama becerilerinde değişim beklense de, eğitime katılan çocukların duyguları anlama becerileri puan ortalamalarının eğitim programına katılan grupla etkileşimde bulunan kontrol grubu çocukların puan ortalamarından anlamlı düzeyde yüksek olması beklenmektedir.

Denence 11.1'de ÇİSBEP'ı dışındaki değişkenleri kontrol altında tutmak için deneme grubu ile etkileşimde bulunan kontrol grubu çocuklarının duyguları anlama becerileri öntest/sontest puanlarının farkının ortalaması ile kontrol grubundan bağımsız okulda ÇİSBEP'na katılmış grubun öntest/sontest puanlarının farkının ortalaması arasında anlamlı bir fark olup olmadığı **Mann- Whitney U Testi** ile sınanmıştır. Tablo 22.0'da Mann-Whitney U testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 22.0 Deneme 2 ve Kontrol 2 Grubu Çocuklarının Duyguları Anlama Becerileri Öntest/Sontest Puanlarının Farkının Ortalamalarına Ait X,Ss, n, Sıralar Ortalaması, Sıralar Toplamı ve Z Değerleri

Gruplar	n	$\overline{XF}$	Ss	Sıralar Ortalaması	Sıralar Toplamı	Z Değeri	Önemlilik düzeyi
Kontrol 2/Farkort	18	1.44	2.61	14.28	257.00	2.60	P<0.05 Önemli
Deneme2/Farkort	19	3.52	2.09	23.47	446.00		

Kontrol 2 ve deneme 2 grubu çocukların duyguları anlama becerileri öntest/sontest puanlarının farkının ortalamaları Mann- Whitney U Testi ile karşılaştırılmış, kontrol 2 grubu çocukların öntest/sontest puanlarının farkının ortalaması 1,44 deneme 2 grubu çocukların öntest/sontest puanlarının farkının ortalaması 3.52 bulunmuştur. Deneme 2 grubu çocukların öntest/sontest puanlarının farkının ortalamaları, kontrol 2 grubu çocukların öntest/sontest puanlarının farkının ortalamalarından önemli düzeyde yüksektir.

Denence 12.1. "ÇİSBEP'na katılan deneme 2 grubu çocuklarının duyguları anlama becerileri öntest/sontest puanlarının farkının ortalaması ile kontrol 2 grubunun öntest/sontest puanlarının farkının ortalaması arasında deneme 2 grubu çocuklarının lehine önemli düzeyde fark vardır "denencesi desteklenmektedir

Kontrol 2 Grubu Çocukların Duyguları Anlama Becerileri Öntest/ Sontest Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması

Denence 12.2. Kontrol 2 grubu çocukların duyguları anlama becerileri öntest puan ortalamaları ile sontest puan ortalamaları arasında önemli düzeyde fark vardır.

Çocuklar için sosyal beceri eğitim programına katılan deneme grubunun biri ile eğitim programına katılmayan kontrol grubunun biri aynı okulda ve aynı devrede bulunmaktadır. Bu çocuklar belli zamanlarda bir araya gelmekte hatta bazen etkinlikleri birlikte yapmaktadırlar. Sosyal öğrenme kuramına göre, ÇİSBEP'nın etkisiyle deneme grubu çocuklarının duyguları anlama becerilerinde meydana gelen değişikliklerden ÇİSBEP'na katılmayan ancak eğitim alan grupla etkileşimde bulunan kontrol grubu çocuklarının da etkileneceği beklenmektedir. Kontrol grubu çocukların deneme grubu çocuklarıyla etkileşimde bulunmalarının, kontrol grubu çocuklarının duyguları anlama becerileri puan ortalamalarında anlamlı bir farklılığa neden olup olmadığını sınamak için kontrol 2 grubunun öntest puan ortalamaları ile sontest puan ortalamaları **Wilcoxon-Eşleştirilmiş İki Örnek Testi** ile karşılaştırılmıştır. Karşılaştırmalarla ilgili bulgular tablo 23.0 'da verilmiştir.

Tablo 23.0.Kontrol 2 Grubu Çocukların Duyguları Anlama Becerileri Öntest/ Sontest Puan Ortalamalarına Ait X,Ss,n ve Z Değerleri

Testler	n	$\bar{X}$	Ss	Z Değeri	Önemlilik düzeyi
Öntest	18	4.16	2.85	1.937	P<0.05 Önemli
Sontest	18	5.61	2.78		

Tablo değerleri incelendiğinde kontrol 2 grubu çocukların duyguları anlama becerileri öntest puan ortalamalarının 4.16, sontest puan ortalamalarının 5.61 olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre iki ortalama arasındaki fark 0.05 düzeyinde anlamlı bulunmuştur.

Bu sonuca göre "kontrol 2 grubu çocuklarının duygularını anlama becerileri öntest puan ortalamaları ile sontest puan ortalamaları arasında önemli düzeyde fark vardır" denencesi desteklenmektedir.

Kontrol 1 ve Kontrol 2 Grubu Çocukların Duyguları Anlama Becerileri Öntest/Sontest Puanlarının Farkının Ortalamalarının Karşılaştırılması

Denence 12.3. Kontrol 2 grubu çocuklarının duyguları anlama becerileri öntest/sontest puanlarının farkının ortalaması kontrol 1 grubu çocukların öntest/sontest puanlarının farkının ortalamasından önemli düzeyde yüksektir.

Araştırmaya alınan çocukların hızlı bir gelişim döneminde bulundukları, diğer yandan devam ettikleri okulların takip ettikleri eğitim programının kontrol grubu çocukların duyguları anlama becerilerinde bir gelişme sağlayabileceği kabul edilmektedir. Ayrıca kontrol 2 grubundaki çocuklarının duyguları anlama becerileri puan ortalamalarının deneme 1 grubu çocuklarıyla etkileşimlerinin etkisiyle artacağı beklenmektedir. Kontrol 2 grubunun ÇİSBEP'na katılan deneme grubuyla etkileşimi dışındaki değişkenleri kontrol altında tutmak amacıyla kontrol 1 grubunun duyguları anlama becerileri öntest/sontest puanlarının farkının ortalaması ile kontrol 2 grubunun öntest/ sontest puanlarının farkının ortalaması **Mann-Whitney U Testi** ile sınanmıştır Tablo 24.0'da Mann-Whitney U testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 24 .0 Kontrol 1 ve Kontrol 2 Grubu Çocukların Duyguları Anlama Becerileri Öntest/Sontest Puanlarının Farkının Ortalamalarına Ait X,Ss, n ve Z Değerleri

Gruplar	n	$\overline{XF}$	Ss	Sıralar Ortalaması	Sıralar Toplamı	Z Değeri	Önemlilik düzeyi
Kontrol 1/Farkort	21	1.14	2.43	19.50	409.50	0.30	P>0.05
Kontrol2/Fark ort	18	1.44	2.61	20.58	370.50		Önemsiz

Kontrol 1 grubu ve kontrol 2 çocukların öntest/ sontest puanlarının farkının ortalaması Mann- Whitney U Testi ile karşılaştırılmış, kontrol 1 grubu çocukların öntest/sontest puanlarının farkının ortalaması 1.14, kontrol 2 grubu çocukların öntest/sontest puanlarının farkının ortalaması 1.44 bulunmuştur. Kontrol 1 ve kontrol 2 grubu çocukların öntest/sontest puanlarının farkının ortalaması arasında anlamlı düzeyde fark bulunmamıştır.

Denence 12.3. "Kontrol 2 grubu çocukların duyguları anlama becerileri öntest/sontest puanlarının farkının ortalaması kontrol 1 grubu çocukların öntest/sontest puanlarının farkının ortalamasından önemli düzeyde yüksektir"şeklinde geliştirilen denence reddedilmektedir.

Öğretmen Gözlemine Göre Çocukların Sosyal Beceri Eğitim Programında Kazanması Beklenen Becerileri Davranışsal Olarak Kullanma Sıklıkları

Denence 13. Sosyal beceri eğitim programına katılan çocukların sosyal problem çözmede prososyal davranışları kullanma sıklıkları yüksektir.

Denence 13.0'da çocuklar için sosyal beceri eğitim programına katılan çocukların eğitim programında kazandıkları becerileri davranışsal açıdan gösterip göstermedikleri ve ne kadar sıklıkla kullandıkları sınanmıştır.

Öğretmen gözlemine dayalı olarak çocuklar için sosyal beceri eğitim programına katılan çocukların prososyal davranışları kullanma sıklıkları aritmetik ortalama ve standart sapma puanları ile sınanmıştır. Sonuçlar tablo 25.0'da verilmiştir.

Tablo 25.0 Çocukların Sosyal Beceri Eğitim Programında Kazanması Beklenen Becerileri Davranışsal Olarak Kullanma Sıklıklarına Ait X, Ss., n Değerleri (Deneme 1 Grubu)

Soru	n	Min	Max	$\bar{X}$	Ss
Soru 1	23	2.17	4.00	3.38	0.46
Soru 2	23	3.20	5.00	4.41	0.53
Soru 3	23	3.23	4.85	4.35	0.37
Soru 4	23	3.27	4.55	3.99	0.32
Soru 5	23	4.00	5.00	4.63	0.27
Soru 6	23	1.75	4.50	3.77	0.61
Soru 7	23	3.60	4.87	4.21	0.40
Soru 8	23	2.50	4.33	3.42	0.43
Soru 9	23	3.00	4.70	4.13	0.36
Soru 10	23	2.58	4.50	3.81	0.45
Soru 11	23	2.71	4.71	3.74	0.52
Soru 12	23	3.92	4.92	4.71	0.24
Soru 13	23	2.60	4.50	3.84	0.42
Soru 14	23	3.25	4.67	4.20	0.40
Soru 15	23	2.14	4.43	3.48	0.47

Tablo değerleri incelendiğimizde, programa katılan çocukların prososyal davranışları gösterme sıklıkları arkadaşı tarafından oynama isteğinin reddedilmesinde en düşük puanı alırken (3.38 yani orta düzeyde), parasının olmamasında istediği nesneyi/yiyeceği alamaması ile üstesinden gelme (4.63) ve bahçe zamanında sınıfa gecikme durumunun üstesinden gelmede (4.71 en başarılı) en yüksek puanı almıştır ve diğer problemlerle baş etmede başarılı bulunmuşlardır. Bu sonuca göre çocuklar eğitim programında kazandıkları prososyal becerileri kullanmada başarılıdırlar.

Bu sonuçlara göre "sosyal beceri eğitim programına katılan çocukların sosyal problem çözmede prososyal davranışları kullanma sıklıkları yüksektir" denencesi desteklenmektedir.

BÖLÜM V

TARTIŞMA VE YORUM

Bu bölümde araştırmadan elde edilen bulgular tartışılmıştır. Bulguların tartışması ve yorumlanması denencelerin sırasına uygun olarak yapılmıştır.

Deneme ve Kontrol Gruplarının Sosyal Problem Çözme Becerileri Öntest Puanlarının Benzeşikliği İle İlgili Bulgular

Denence 1.0. Deneme ve kontrol grubu çocukların sosyal problem çözme becerileri öntest puan ortalamaları arasında önemli düzeyde fark yoktur.

Deneme ve kontrol grubu çocukların sosyal problem çözme becerileri öntest puan ortalamaları arasında fark bulunmamıştır. Deneme ve kontrol grubu çocukları belirlenirken çalışma grubunun seçiminde belirtildiği gibi S.Ü Vakfı Özel Esentepe İlköğretim Okulu, S.Ü. Mesleki Eğitim Fakültesi Fakültesi Prof. Dr. İhsan Doğramacı Uygulama Anaokulu ve Özel İdeal İlköğretim Okuluna devam eden toplam 81 çocuğa Wally Child Social Problem- Solving Detective Game Test : Wally Çocuk Sosyal Problem Çözme Dedektif Oyunu Testi uygulanmıştır. Araştırmaya iki deneme iki kontrol grubu alınmıştır. Deneme ve kontrol grubu olarak belirlenen grupların öntest puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir farkın olup olmadığı sınanmıştır.

Wally Çocuk Sosyal Problem Çözme Dedektif Oyunu Testinden çocukların alabilecekleri puan ortalamaları aralığı çok zayıf (0-2), zayıf (3-5), orta (6-8), iyi (9-11), çok iyi (12-15) olarak belirlenmiştir.

Tablo 5.0 'da görüldüğü gibi kontrol 1 grubu çocukların sosyal problem çözme becerileri puan ortalaması 4.57, kontrol 2 grubunun puan ortalaması 4.77, deneme 1 grubunun puan ortalaması 5.00, deneme 2 grubunun puan ortalaması 4.79'dur. Bu ortalamalar bütün grupların sosyal problem çözme becerilerinin zayıf olduğunu göstermektedir.

Bu bulgulara göre denence 1.0. desteklenmektedir.

Deneme ve Kontrol Gruplarının Duyguları Anlama Becerileri Öntest Puanlarının Benzeşikliği İle İlgili Bulgular

Denence 2.0. Deneme ve kontrol grubu çocukların duyguları anlama becerileri öntest puan ortalamaları arasında önemli düzeyde fark yoktur.

Deneme ve kontrol grubu çocukların duyguları anlama becerileri öntest puan ortalamaları arasında fark bulunmamıştır. Deneme ve kontrol grubu çocukları belirlenirken çalışma grubunun seçiminde belirtildiği gibi S.Ü Vakfı Özel Esentepe İlköğretim Okulu, S.Ü. Mesleki

Eğitim Fakültesi Prof. Dr. İhsan Doğramacı Uygulama Anaokulu ve Özel İdeal İlköğretim Okuluna devam eden toplam 81 çocuğa Wally Understanding Feelings : Wally Duyguları Anlama Testi uygulanmıştır. Araştırmaya iki deneme iki kontrol grubu alınmıştır. Deneme ve kontrol grubu olarak belirlenen grupların öntest puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde farkın olup olmadığı sınanmıştır.

Wally Understanding Feelings : Wally Duyguları Anlama Testinden çocukların alabilecekleri puan ortalamaları aralığı zayıf (0-4), orta (5-6), iyi (7-8) olarak belirlenmiştir.

Tablo 7.0'da görüldüğü gibi kontrol grubu çocukların duyguları anlama becerileri puan ortalaması 3.42, kontrol 2 grubunun puan ortalaması 4.16, deneme 1 grubunun puan ortalaması 3.65, deneme 2 grubunun puan ortalaması 4.05'tir. Bu ortalamalar bütün grupların duyguları anlama becerilerinin zayıf olduğunu göstermektedir.

Bu bulgulara göre denence 2.0. desteklenmektedir.

Çocuklar İçin Sosyal Beceri Eğitimi Programının Deneme Grubu Çocuklarının Sosyal Problem Çözme Becerilerine Etkisi İle İlgili Bulgular

Denence 3.0. Çocuklar için sosyal beceri eğitimi programı çocukların sosyal problem çözme becerileri sontest puan ortalamalarını etkiler.

Denence 3.1.'e göre, çocuklar için sosyal beceri eğitimi programının deneme grubu çocuklarının Wally Çocuk Sosyal Problem Çözme Dedektif Oyunu Testinden aldıkları sosyal problem çözme becerileri sontest puan ortalamalarını etkilemesi beklenmektedir.

Çocuklar için sosyal beceri eğitimi programına katılan çocukların Wally Çocuk Sosyal Problem Çözme Dedektif Oyunu Testindeki problem durumlarına ürettikleri çözümlerde prososyal cevaplarının artması ve antisosyal cevaplarının azalması beklenir. Bu amaçla deneme grubu çocuklarının öntest puan ortalamarı ile sontest puan ortalamaları karşılaştılmıştır. Deneme öncesinde deneme grubu çocuklarının sosyal problem çözme becerileri puan ortalaması (4.90)'dır. Deneme sonrası ölçümlerde bu ortalama (14.23) olarak bulunmuştur. Eğitim programı uygulanmadan önce deneme grubundaki çocukların sosyal problem çözme becerileri zayıfken eğitim sonrasında çok iyi olmuştur. Deneme öncesi (öntest) sosyal problem çözme becerileri puan ortalamaları ile deneme sonrası (sontest) sosyal problem çözme becerileri puan ortalamaları arasındaki fark 0.01 düzeyinde anlamlıdır. Bu sonuca göre çocuklar için sosyal beceri eğitim programı deneme grubu çocuklarının sosyal problem çözme becerilerini etkilediği ileri sürülebilir. Bir başka deyişle çocuklar için sosyal beceri eğitim programına katılan deneme grubu çocuklarının problem durumlarına ürettikleri çözümlerinde prososyal cevapları anlamlı düzeyde artmış, antisosyal cevapları azalmıştır.

Ayrıca deneme grubunun sosyal problem çözme becerileri öntest/sontest puanlarının farkının ortalamaları ile kontrol grubunun öntest/sontest puanlarının farkının ortalamaları karşılaştırılmıştır. Deneme ve kontrol grubundaki çocukların hızlı bir gelişim döneminde bulundukları, diğer yandan devam ettikleri okulların takip ettikleri eğitim programının araştırmaya katılan çocukların sosyal problem çözme becerilerinde bir gelişme sağlayabileceği kabul edilmektedir. Özellikle ÇİSBEP'nın 22 hafta gibi uzun bir zaman dilimi kapsadığı düşünülürse söz konusu varsayımın gerçekleşme ihtimali yüksektir. ÇİSBEP dışındaki değişkenleri kontrol altında tutmak için kontrol grubunun öntest/sontest puan farklarının ortalaması ile deneme grubunun öntest/sontest puan farklarının ortalaması karşılaştırılmıştır. Kontrol grubu çocukların sosyal problem çözme becerileri öntest/ sontest puanlarının farkının ortalaması 2.61, deneme grubu çocukların sosyal problem çözme becerileri öntest/sontest puanlarının farkının ortalaması 9.33'dür ve iki ortalama arasındaki fark 0.01 düzeyinde anlamlıdır. Bir başka deyişle eğitimden sonra deneme grubundaki çocukların prososyal cevapları ististiksel açıdan anlamlı düzeyde artarken, kontrol grubu çocukların prososyal cevaplarında anlamlı düzeyde bir değişme olmamıştır.

Bu bulgulara göre denence 3.0 ve bu denencenin alt denenceleri olan denence 3.1 ve 3.2 desteklenmektedir. Sonuç olarak, çocuklar için sosyal beceri eğitim programı çocukların sosyal problem çözme becerilerini etkilemektedir.

Battish, Solomon, Watson, Solomon ve Schaps (1989); Webster- Stratton, Reid ve Hammond (2001); Johnson (2000); Frey, Hirschstein and Guzzo (2000); Hune ve Nelson (2002); Beelman (2003)'ün sosyal beceri ve sosyal problem çözme eğitim programlarının çocukların agresif davranışlarını azaltıp prososyal davranışlarını önemli düzeyde artırdığına ilişkin bulguları, araştırmamızın çocuklar için sosyal beceri eğitim programına katılan çocukların sosyal problemleri çözerken prososyal cevaplarının artıp antisosyal cevaplarının anlamlı düzeyde azaldığı bulgusuyla örtüşmektedir. Ayrıca ÇİSBEP'na katılan çocukların sosyal problem çözme becerilerinin anlamlı düzeyde artması Dinçer (1995), Dinçer ve Güneysu (1997); Punia, Balda ve Punia (2005)'nin Kişiler arası Problem Çözme Eğitimine katılan çocukların problem durumlarına verdikleri çözüm sayılarının ve kullandıkları kategorilerinin önemli düzeyde arttığına ilişkin bulguları ile tutarlıdır.

Çocuklar İçin Sosyal Beceri Eğitimi Programının Deneme Grubu Çocukların Duyguları Anlama Becerilerine Etkisi İle İlgili Bulgular

Denence 4.0 Çocuklar için sosyal beceri eğitim programı çocukların duyguları anlama becerileri sontest puan ortalamalarını etkiler.

Denence 4.1'e göre, çocuklar için sosyal beceri eğitimi programının deneme grubu çocukların Wally Understanding Feelings : Wally Duyguları Anlama Testinden aldıkları duyguları anlama becerileri sontest puan ortalamalarını etkilemesi beklenmektedir.

Çocuklar için sosyal beceri eğitimi programı alan çocukların Wally Duyguları Anlama Testindeki problem durumlarında kendisinin ve problemle karşı karşıya kalan diğer kişinin duygularını doğru olarak tanımlaması beklenir. Bu amaçla deneme grubu çocukların öntest puan ortalamarı ile sontest puan ortalamaları karşılaştılmıştır.

Deneme öncesinde deneme grubu çocuklarının duyguları anlama becerileri puan ortalaması (3.83)'dir. Deneme sonrası ölçümlerde bu ortalama (7.54) olarak bulunmuştur. Eğitim programı uygulanmadan önce deneme grubundaki çocukların sosyal problem çözme becerileri zayıfken eğitim sonrasında iyi olmuştur. Deneme öncesi (öntest) duyguları anlama becerileri puan ortalamaları ile deneme sonrası (sontest) duyguları anlama becerileri puan ortalamaları arasındaki fark 0.01 düzeyinde anlamlıdır. Bu sonuca göre çocuklar için sosyal beceri eğitim programı deneme grubu çocukların duyguları anlama becerilerini etkilediği ileri sürülebilir. Bir başka deyişle çocuklar için sosyal beceri eğitim programına katılan deneme grubu çocuklarının problem durumlarında kendisinin ve problemle karşı karşıya kalan diğer kişinin duygularını anlama becerileri anlamlı düzeyde artmıştır.

Ayrıca deneme grubunun duyguları anlama becerileri öntest/sontest puanlarının farkının ortalamaları ile kontrol grubu çocukların öntest/sontest puanlarının farkının ortalamaları karşılaştırılmıştır. Deneme ve kontrol grubundaki çocukların hızlı bir gelişim döneminde bulundukları, diğer yandan devam ettikleri okulların takip ettikleri eğitim programının araştırmaya katılan çocukların duyguları anlama becerilerinde bir gelişme sağlayabileceği kabul edilmektedir. Özellikle ÇİSBEP'nın 22 hafta gibi uzun bir zaman dilimi kapsadığı düşünülürse söz konusu varsayımın gerçekleşme ihtimali yüksektir. ÇİSBEP dışındaki değişkenleri kontrol altında tutmak için kontrol grubunun öntest/sontest puan farklarının ortalaması ile deneme grubunun öntest/sontest puan farklarının ortalaması karşılaştırılmıştır. Kontrol grubu çocuklarının duyguları anlama becerileri öntest/ sontest puanlarının farkının ortalaması 1.28, deneme grubu çocuklarının duyguları anlama becerileri öntest/sontest puanlarının farkının ortalaması 3.71'dir ve iki ortalama arasındaki fark 0.01 düzeyinde anlamlıdır. Eğitimden sonra deneme grubundaki çocukların problem durumunda kendisininin

ve problemle karşı karşıya kaldığı kişinin duygularını anlama becerileri puan ortalamaları anlamlı düzeyde artarken, kontrol grubu çocukların puan ortalamalarında anlamlı düzeyde bir artış bulunmamıştır.

Bu bulgulara göre denence 4.0 ve bu denencelerin alt denencleri 4.1 ve 4.2 desteklenmektedir. Sonuç olarak, çocuklar için sosyal beceri eğitim programı çocukların duyguları anlama becerilerini etkilemektedir.

Araştırma sonuçları Ulutaş (2005)'in duygusal zeka eğitimi programının çocukların duyguları tanıma, anlama ve kavrama yeteneğini ve çocuğun hissettiği varsayılan bazı durumlar karşısında nasıl karar vereceğini etkilediğine ilişkin bulgularıyla, Yılmaz-Yüksel (2003)'ün empati eğitim programının ilköğretim öğrencilerin empatik becerilerini etkilediği ile ilgili bulgularıyla örtüşmektedir. Ayrıca sosyal becerileri kazanan çocukların duyguları anlama becerilerinin de artması Riggio, Tucker ve Coffaro (1989)'un çocukların empati ölçümleri ile sosyal beceriler envanteri arasında pozitif ilişkinin bulunmasına ilişkin bulgusu ile tutarlıdır.

Cinsiyetin Deneme Grubu Çocuklarının Sosyal Problem Çözme Becerileri Sontest Puan Ortalamalarına Etkisi ile İlgili Bulgular

Denence 5.0. Deneme grubu çocukların sosyal problem çözme becerileri sontest ortalamaları cinsiyete göre farklılaşmamaktadır.

Cinsiyete göre deneme grubu çocuklarının sosyal problem çözme becerileri sontest puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olmaması beklenmektedir.

Deneme grubundaki kız çocuklarının sosyal problem çözme becerileri sontest puan ortalaması 14.33, erkek çocukların puan ortalaması 14.16'dır. Bu bilgilere dayanarak deneme grubundaki kız ve erkek çocukların sosyal problem çözme becerileri sontest puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir fark yoktur. ÇİSBEP'ı kız ve erkek çocukların sosyal problem çözme becerilerini aynı düzeyde etkilemiştir. Bir başka deyişle ÇİSBEP sonrası kız ve erkek çocuklarının problem durumlarına ürettikleri prososyal cevapları aynı düzeyde artmış, antisosyal davranışları ise aynı düzeyde azalmıştır. Eğitim sonrası çocukların sosyal problem çözme becerilerinde kız ve erkek çocukların puan ortalamalarında anlamlı farklılığın olmamasının nedeni çocuklar için sosyal beceri eğitim programının içeriğinde kız ve erkek çocuk figürlerine ve davranışlarına eşit oranda yer verilmesi; işlenen konuların kız ve erkek çocukların ilgilerini çeken konular olması olabilir.

Elde edilen sayısal verilere göre denence 5.0. desteklenmektedir.

Araştırma sonuçları Terzi (2000); Akbaş (2005) ve Denham, Hatfield, Smethurst, Tan ve Tribe (2006)'nin çocukların sosyal beceri ve sosyal problem çözme becerilerinin cinsiyete

göre değişmediği bulgularıyla tutarlıdır. Ancak Musun ve Miller (1988), Walker, Irving ve Berthelsan (2002)'nin kızların erkeklere oranla daha prososyal davrandıkları ile ilgili bulgularıyla çelişmektedir.

Cinsiyetin Deneme Grubu Çocukların Duyguları Anlama Becerileri Sontest Puan Ortalamalarına Etkisi ile İlgili Bulgular

Denence 6.0. Deneme grubu çocukların duyguları anlama becerileri sontest ortalamaları cinsiyete göre farklılaşmamaktadır.

Deneme grubu kız ve erkek çocukların duyguları anlama becerileri sontest puan ortalamaları arasında önemli bir fark olmaması beklenmektedir.

Deneme grubundaki kız çocukların duyguları anlama becerileri sontest puan ortalaması 7.72, erkek çocukların puan ortalaması 7.41'dır. Bu bilgilere dayanarak deneme grubundaki kız ve erkek çocukların duyguları anlama becerileri sontest puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir fark yoktur. ÇİSBEP'ı kız ve erkek çocukların duygularını anlama becerilerini aynı düzeyde etkilemiştir. Bir başka deyişle ÇİSBEP sonrası kız ve erkek çocuklarına sunulan problem durumlarında kendisinin ve problemle karşı karşıya kalan diğer kişinin duygularını doğru olarak tanımlamaları aynı düzeyde artmıştır. Eğitim sonrası çocukların duyguları anlama becerilerinde kız ve erkek çocukların puan ortalamalarında anlamlı farklılığın olmamasının nedeni çocuklar için sosyal beceri eğitim programının içeriğinde kız ve erkek çocuk figürlerine ve davranışlarına eşit oranda yer verilmesi; işlenen konuların kız ve erkek çocukların ilgilerini çeken konular olması olabilir.

Elde edilen sayısal verilere göre denence 6.0. desteklenmektedir.

Araştırma sonuçları Ulutaş (2005); Pons, Lawson, Hars ve Rosnay (2003) ve Downs, Strand ve Benton-Franklin (2007)'nin çocukların duyguları anlama becerilerinde cinsiyetin anlamlı bir farklılığa neden olmadığına ilişkin bulguları ile tutarlı iken Bosacki ve Moore (2004)'ün kızların duyguları bilme ve karışık duyguları anlama (özellikle gurur kavramı) puanının erkeklerin puanından yüksek olduğuna ilişkin bulgularıyla çelişmektedir.

Çocuklar İçin Sosyal Beceri Eğitimi Programının Uygulama Sıklığı ve Süresinin Deneme Grubu Çocukların Sosyal Problem Çözme Becerileri Sontest Puan Ortalamalarına Etkisi ile İlgili Bulgular

Denence 7.0. Çocuklar için sosyal beceri eğitim programının uygulama sıklığı ve süresi açısından deneme 1 ve deneme 2 grupların sosyal problem çözme becerileri sontest puan ortalamaları arasında önemli düzeyde fark yoktur.

Çocuklar için sosyal beceri eğitim programı iki farklı okulda uygulanmıştır. A okulunda haftada iki kez yoğunlaştırılmış bir programla toplam onbir hafta, B okulunda haftada bir kez normal programla toplam yirmi iki hafta uygulanmıştır. ÇİSBEP'nın yoğunlaştırılmış bir programla verilmesinin ve normal programla verilmesinin çocukların sosyal problem çözme becerileri puan ortalamalarını etkileyip etkilemediği ve etkiliyorsa hangi grubun lehine olduğunu sınamak için deneme 1 grubu çocuklarının sontest puan ortalamaları ile deneme 2 grubu çocuklarının sontest puan ortalamaları karşılaştırılmıştır. Bu iki deneme grubunun sontest puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın olmaması beklenmektedir.

Çocuklar için sosyal beceri eğitim programına katılan deneme 1 grubu çocuklarının sosyal problem çözme becerileri sontest puan ortalaması 14.26, deneme 2 grubu çocuklarının sontest puan ortalaması 14.21'dir. İki ortalama arasında anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmamıştır. Bu sonuca göre sosyal beceri eğitimi programının yoğunlaştırılmış bir programla verilmesinin ve normal programla verilmesinin çocukların sosyal problem çözme becerilerinde anlamlı bir farklılığa neden olmadığı söylenebilir. Bunun nedeni programın yoğunlaştırılmış ya da normal süresinde verilmesinin öneminden çok çocuklar için sosyal beceri eğitimi programının içeriğinin çocuklara uygun olmasının ve çocuklara uygun tekniklerin kullanılmasının daha önemli olmasından kaynaklanabilir.

Denence 7.0. desteklenmektedir.

Literatürde bu konuyla ilgili yapılmış araştırmaya rastlanmamıştır.

Çocuklar İçin Sosyal Beceri Eğitimi Programının Uygulama Sıklığı ve Süresinin Deneme Grubu Çocukların Duyguları Anlama Becerileri Sontest Puan Ortalamalarına Etkisi ile İlgili Bulgular

Denence 8.0. Çocuklar için sosyal beceri eğitimi programının uygulama sıklığı ve süresi açısından deneme 1 ve deneme 2 gruplarının duyguları anlama becerileri sontest puan ortalamaları arasında önemli düzeyde fark yoktur.

Çocuklar için sosyal beceri eğitim programı iki farklı okulda uygulanmıştır. A okulunda haftada iki kez yoğunlaştırılmış bir programla toplam onbir hafta, B okulunda haftada bir kez normal programla toplam yirmi iki hafta uygulanmıştır. ÇİSBEP'nın yoğunlaştırılmış bir programla verilmesinin ve normal programla verilmesinin çocukların duyguları anlama becerileri puan ortalamalarını etkileyip etkilemediği ve etkiliyorsa hangi grubun lehine olduğunu sınamak için deneme 1 grubu çocuklarının sontest puan ortalamaları ile deneme 2 grubu çocuklarının puan ortalamaları karşılaştırılmıştır. Bu iki deneme grubunun sontest puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın olmaması beklenmektedir.

Çocuklar için sosyal beceri eğitim programına katılan deneme 1 grubu çocuklarının duyguları anlama becerileri sontest puan ortalaması 7.56, deneme 2 grubu çocuklarının sontest puan ortalaması 7.52'dir. İki ortalama arasında anlamlı düzeyde bir farklılık yoktur. Bu sonuca göre sosyal beceri eğitimi programının yoğunlaştırılmış bir programla verilmesinin ve normal programla verilmesinin çocukların duyguları anlama becerilerinde anlamlı bir farklılığa neden olmadığı söylenebilir. Bunun nedeni programın yoğunlaştırılmış ya da normal süresinde verilmesinin öneminden çok çocuklar için sosyal beceri eğitimi programının içeriğinin çocuklara uygun olması ve çocuklara uygun tekniklerin kullanılmasının daha önemli olmasından kaynaklanabilir.

Denence 8.0 desteklenmektedir.

Literatürde bu konuyla ilgili yapılmış araştırmaya rastlanmamıştır.

Çocuklar İçin Sosyal Beceri Eğitimi Programının Kalıcılığı ile İlgili Olarak Deneme Grubu Çocukların Sosyal Problem Çözme Becerileri Sontest/ Kalıcılık Puan Ortamaları ile İlgili Bulgular

Denence 9.0. Programın kalıcılığı ile ilgili olarak deneme grubunun sosyal problem çözme becerileri sontest puan ortalamaları ile kalıcılık ölçüm puan ortalamaları arasında önemli düzeyde fark yoktur.

Çocuklar için sosyal beceri eğitim programına katılan çocukların sosyal problem çözme becerileri eğitim programı bitiminden hemen sonra ve eğitim programı bitiminden sekiz hafta sonra ölçülmüştür. Çocuklar için sosyal beceri eğitim programının uygulanmasından sonra çocukların sosyal problem çözme becerilerinde meydana gelen değişimlerin sekiz hafta sonra da devam edip etmediğini ve eğitimden sonra programının etkisinin korunup korunmadığını test etmek amacıyla çocukların ÇİSBEP'nın bitiminden hemen sonra ölçülen sosyal problem çözme becerileri puan ortalamaları ile program uygulandıktan sekiz hafta sonra ölçülen puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı sınanmıştır.

Denence 9.0'a göre ÇİSBEP'na katılan çocukların sosyal problem çözme becerileri sontest puan ortalamaları ile kalıcılık puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın olmaması beklenmektedir. Çocuklar için sosyal beceri eğitim programına katılan çocukların sosyal problem çözme becerileri sontest puan ortalaması 14.23, kalıcılık ölçüm puan ortalaması 14.14'tür ve iki ortalama arasında anlamlı düzeyde bir fark yoktur. Bir başka deyişle çocuklara uygulanan eğitim programının etkisinin sekiz hafta sonra da korunduğu görülmüştür. Bu sonuca göre ÇİSBEP'na katılan çocukların eğitim programı sonrası kazandıkları sosyal

problem çözme becerileri ile ilgili kazanımlarını kalıcı hale getirdikleri ve ÇİSBEP'ının çocukların kazandıkları becerilerin kalıcılığını sağlamada etkili olduğu söylenebilir.

Denence 9.0. desteklenmektedir.

Beelman (2003)'ün sosyal problem çözme programının çocuklar üzerindeki etkisinin eğitim tamamlandıktan 4 ay sonra devam ettiği ile ilgili bulguları; Frey, Hirschstein and Guzzo (2000)'in ikinci adım şiddeti önleme programının çocukların sosyal problem çözme, empati ve sosyal becerilerine etkisinin eğitimin bitiminden 6 ay sonra devam ettiği ile ilgili bulguları; Verduyn, Lord ve Forrest (2005)'in okul temelli sosyal beceri programının çocukların davranış ve sosyal becerilerindeki etkilerinin altı ay sonra devam ettiği ile ilgili bulguları bu araştırmanın çocuklar için sosyal beceri eğitim programına katılan çocukların sosyal problem çözme becerilerindeki etkilerinin 8 hafta sonra devam ettiği bulgusuyla tutarlıdır. Ancak Dinçer ve Güneysu (2001)'in kişiler arası problem çözme eğitiminin etkisinin bir yıl sonra korunmadığı ile ilgili bulgusuyla çelişmektedir.

Çocuklar için Sosyal Beceri Eğitimi Programının Kalıcılığı ile İlgili Olarak Deneme Grubu Çocukların Duyguları Anlama Becerileri Sontest/ Kalıcılık Puan Ortamaları ile İlgili Bulgular

Denence 10.0. Programın kalıcılığı ile ilgili olarak deneme grubunun duyguları anlama becerileri sontest puan ortalamaları ile kalıcılık ölçüm puan ortalamaları arasında önemli düzeyde fark yoktur.

Çocuklar için sosyal beceri eğitim programına katılan çocukların duyguları anlama becerileri eğitim programı bitiminden hemen sonra ve eğitim programı bitiminden sekiz hafta sonra ölçülmüştür. Çocuklar için sosyal beceri eğitim programının uygulanmasından sonra çocukların duyguları anlama becerilerinde meydana gelen değişimlerin sekiz hafta sonra da devam edip etmediğini ve eğitimden sonra programının etkisinin korunup korunmadığını test etmek amacıyla çocukların ÇİSBEP'nın bitiminden hemen sonra ölçülen duyguları anlama becerileri puan ortalamaları ile program uygulandıktan sekiz hafta sonra ölçülen puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı sınanmıştır.

Denence 10.0'a göre ÇİSBEP'na katılan çocukların duyguları anlama becerileri sontest puan ortalamaları ile kalıcılık puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın olmaması beklenmektedir. Çocuklar için sosyal beceri eğitim programına katılan çocukların duyguları anlama becerileri sontest puan ortalaması 7.54, kalıcılık ölçüm puan ortalaması 7.59'dur ve iki ortalama arasında anlamlı düzeyde bir fark yoktur. Bir başka deyişle çocuklara uygulanan eğitim programının etkisinin sekiz hafta sonra da korunduğu görülmüştür. Bu sonuca göre

ÇİSBEP'na katılan çocukların eğitim programı sonrası kazandıkları duyguları anlama becerileri ile ilgili kazanımlarını kalıcı hale getirdikleri ve ÇİSBEP'ının çocukların kazandıkları becerilerin kalıcılığını sağlamada etkili olduğu söylenebilir.

Denence 10.0. desteklenmektedir.

Araştırma sonuçları Ulutaş (2005)'in anasınıfına devam eden altı yaş çocuklarına uygulanan duygusal zeka eğitiminin duygusal zekalarına etkisinin bir ay sonra korunduğu ile ilgili bulgusuyla tutarlıdır.

Çocuklar İçin Sosyal Beceri Eğitimi Programına Katılan Deneme 1 Grubu Çocuklarla Etkileşimde Bulunan Kontrol 2 Grubu Çocukların Sosyal Problem Çözme Becerileri Sontest Puan Ortalamalarına İlişkin Bulgular

Denence 11.0.Çocuklar için sosyal beceri eğitim programına katılmayan kontrol grubu çocukların ÇİSBEP'na katılan çocuklarla etkileşimde bulunmaları çocukların sosyal problem çözme becerileri sontest puan ortalamalarını etkiler.

Çocuklar için sosyal beceri eğitim programına katılan deneme grubunun biri ile eğitim programına katılmayan kontrol grubunun biri aynı okulda ve aynı devrede bulunmaktadır. Sosyal öğrenme kuramına göre, ÇİSBEP'nın etkisiyle deneme grubu çocuklarının sosyal problem çözme becerilerinde meydana gelen değişikliklerden ÇİSBEP'na katılmayan ancak eğitim alan grupla etkileşimde bulunan kontrol grubu çocuklarının da etkileneceği beklenmektedir. Ancak her ne kadar ÇİSBEP'na katılan gruptaki çocukların sosyal problem çözme becerilerinde değişim beklense de, eğitime katılan çocukların sosyal problem çözme becerileri puan ortalamalarının eğitim programına katılan grupla etkileşimde bulunan kontrol grubu çocukların puan ortalamarından anlamlı düzeyde yüksek olması beklenmektedir. Denence 11.1'de ÇİSBEP'ı dışındaki değişkenleri kontrol altında tutmak için deneme grubu ile etkileşimde bulunan kontrol grubu çocukların sosyal problem çözme becerileri öntest/sontest puanlarının farkının ortalaması ile kontrol grubundan bağımsız okulda ÇİSBEP'na katılmış grubun öntest/sontest puanlarının farkının ortalaması sınanmıştır. Deneme 2 grubu çocukların sosyal problem çözme becerileri öntest/sontest puanlarının farkının ortalaması 9.42, kontrol grubu çocukların öntest/sontest puanlarının farkının ortalaması 3.22'dir. Bu sonuca göre ÇİSBEP'na katılan çocukların puan ortalamaları etkileşimde bulunan kontrol grubu çocukların puan ortalamarından anlamlı düzeyde yüksektir. Bir başka deyişle çocukların ÇİSBEP'na katılması bu becerileri kazanmış çocukların model almasından daha etkilidir.

Ayrıca ÇİSBEP'na katılmayan ancak eğitim alan grupla etkileşimde bulunan kontrol grubu çocuklarının öntest puan ortalamaları ile sontest puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir farkın olup olmadığı da sınanmıştır. ÇİSBEP'na katılan çocuklarla etkileşimde bulunan kontrol grubu çocukların sontest puan ortalamalarının öntest puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek olması beklenmektedir. ÇİSBEP'na katılan çocuklarla etkileşimde bulunan kontrol grubu çocukların sosyal problem çözme becerileri öntest puan ortalaması 4.77, sontest puan ortalaması 8.00'dır ve iki ortalama arasındaki fark önemli düzeyde yüksektir. Bu sonuca göre çocuklar için sosyal beceri eğitimi programına katılan çocuklarla etkileşimde bulunulması çocukların sosyal problem çözme becerilerini önemli düzeyde etkilemektedir denilebilir.

Sosyal bilişsel öğrenme kuramına göre bireyler modelleme ve gözlem yoluyla davranışları öğrenmektedirler. Bu kuramcılara göre bireyler, diğer insanların davranışlarını gözlerken, modelin davranışlarının sonuçlarını da gözlerler. Eğer modelin davranışları çevre tarafından onaylanıyorsa ya da bir sorunu çözüyorsa modeli taklit eden kişinin benzer davranışlarında artış gözlenir. Öğrenciler kendileri her hangi bir pekiştireç almadıkları halde diğerlerinin hangi davranışlarının ödüllendirildiğini, hangilerinin ne gibi durumlarda cezalandırıldığını gözleyerek hangi davranışların kabul edilebilir ya da kabul edilemez olduğunu öğrenebilirler. Ayrıca sosyal bilişsel öğrenme kuramcıları iyi-kötü, doğru- yanlış gibi subjektif yargıya dayalı değerlerin de modelden öğrenilebileceğini ileri sürmektedirler. Aile üyelerine sevgi ve saygıyla davranma, diğer insanlara yardım etme, cömertlik, bazı istekleri erteleme veya bastırma gibi tutum ve davranışların bir değer olarak benimsenmesinde sosyal öğrenmenin etkisi büyüktür (Arı, 2005). Çocuğun arkadaş çevresi, içinde bulunduğu sosyal çevre de çok önemli model olma özelliği taşımaktadır. Özellikle sosyal becerilerin öğretilmesinde arkadaşlar çok etkili modeller olarak görülmektedir(Gresham,1986). Deneme grubuyla etkileşimde bulunan kontrol grubu çocukları deneme grubundaki çocukların sergiledikleri prososyal davranışları ve sonuçlarını gözleyerek modeli taklit etmiş ve bu nedenle prososyal davranışları artmış olabilir.

Ayrıca kontrol 1 grubunun sosyal problem çözme becerileri öntest/sontest puanlarının farkının ortalaması ile deneme grubuyla etkileşimde bulunan kontrol 2 grubunun öntest/ sontest puanlarının farkının ortalaması karşılaştırılmıştır. Denence 11.3'e göre deneme grubu çocuklarla etkişimde bulunan kontrol 2 grubu çocukların öntest/sontest puanlarının farkının ortalamasının kontrol 1 grubunun öntest/sontest puanlarının farkının ortalamasından anlamlı düzeyde yüksek olması beklenmektedir. ÇİSBEP'na katılmış çocuklarla etkileşimde bulunan kontrol 2 grubu çocuklarının öntest/sontest puanlarının farkının ortalaması 3.22, kontrol 1

grubu çocuklarının öntest/sontest puanlarının farkının ortalaması 1.71'dir.Ancak bu sonuçlar istatistiksel açıdan önemli değildir. Bu sonuca göre ÇİSBEP'na katılan çocuklarla etkileşimde bulunması çocukların sosyal problem çözme becerilerini etkilemekte ancak bu etki istatistiksel açıdan önemli düzeyde fark oluşturacak kadar etkili olmamaktadır.

Bu sonuçlara göre denence 11.0'ın alt denenceleri olan 11.1. ve 11.2. desteklenirken denence 11.3. reddedilmektedir.

Literatürde bu konuyla ilgili yapılmış çalışmaya rastlanmamıştır.

Çocuklar İçin Sosyal Beceri Eğitimi Programına Katılan Deneme 1 Grubu Çocuklarla Etkileşimde Bulunan Kontrol 2 Grubu Çocukların Duyguları Anlama Becerileri Sontest Puan Ortalamalarına İlişkin Bulgular

Denence 12.0.Çocuklar için sosyal beceri eğitim programına katılmayan kontrol grubu çocukların ÇİSBEP'na katılan çocuklarla etkileşimde bulunmaları çocukların duyguları anlama becerileri sontest puan ortalamalarını etkiler.

Çocuklar için sosyal beceri eğitim programına katılan deneme grubunun biri ile eğitim programına katılmayan kontrol grubunun biri aynı okulda ve aynı devrede bulunmaktadır. Sosyal öğrenme kuramına göre, ÇİSBEP'nın etkisiyle deneme grubu çocuklarının duyguları anlama becerilerinde meydana gelen değişikliklerden ÇİSBEP'na katılmayan ancak eğitim alan grupla etkileşimde bulunan kontrol grubu çocuklarının da etkileneceği beklenmektedir. Ancak her ne kadar ÇİSBEP'na katılan gruptaki çocukların duyguları anlama becerilerinde değişim beklense de, eğitime katılan çocukların duyguları anlama becerileri puan ortalamalarının eğitim programına katılan grupla etkileşimde bulunan kontrol grubu çocuklarının puan ortalamarından anlamlı düzeyde yüksek olması beklenmektedir. Denence 12.1'de ÇİSBEP'ı dışındaki değişkenleri kontrol altında tutmak için deneme grubu ile etkileşimde bulunan kontrol grubu çocukların duyguları anlama becerileri öntest/sontest puanlarının farkının ortalaması ile kontrol grubundan bağımsız okulda ÇİSBEP'na katılmış grubun öntest/sontest puanlarının farkının ortalaması sınanmıştır. Deneme 2 grubu çocuklarının duyguları anlama becerileri öntest/sontest puanlarının farkının ortalaması 3.52, kontrol grubu çocukların öntest/sontest puanlarının farkının ortalaması 1.44'dir. Bu sonuca göre ÇİSBEP'na katılan çocukların puan ortalamaları etkileşimde bulunan kontrol grubu çocukların puan ortalamarından anlamlı düzeyde yüksektir. Bir başka deyişle çocukların ÇİSBEP'na katılması bu becerileri kazanmış çocukları model almalarından daha etkilidir.

Ayrıca ÇİSBEP'na katılmayan ancak eğitim alan grupla etkileşimde bulunan kontrol grubu çocuklarının öntest puan ortalamaları ile sontest puan ortalamaları arasında anlamlı

düzeyde bir farkın olup olmadığı da sınanmıştır. ÇİSBEP'na katılan çocuklarla etkileşimde bulunan kontrol grubu çocukların sontest puan ortalamalarının öntest puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek olması beklenmektedir. ÇİSBEP'na katılan çocuklarla etkileşimde bulunan kontrol grubu çocukların duyguları anlama becerileri öntest puan ortalaması 4.16, sontest puan ortalaması 5.61'dır ve iki ortalama arasındaki fark önemli düzeyde yüksektir. Bu sonuca göre çocuklar için sosyal beceri eğitimi programına katılan çocuklarla etkileşimde bulunulması çocukların duyguları anlama becerilerini önemli düzeyde etkilemektedir denilebilir.

Sosyal bilişsel öğrenme kuramına göre bireyler modelleme ve gözlem yoluyla davranışları öğrenmektedirler. Bu kuramcılara göre bireyler, diğer insanların davranışlarını gözlerken, modelin davranışlarının sonuçlarını da gözlerler. Eğer modelin davranışları çevre tarafından onaylanıyorsa ya da bir sorunu çözüyorsa modeli taklit eden kişinin benzer davranışlarında artış gözlenir(Arı,2005). Bu kurama dayanarak eğitim alan grupla etkileşimde bulunan kontrol grubu çocukları deneme grubu çocuklarının duygu ifadelerini kullanmalarının onaylandığını ve problemleri çözdüğünü gözlemleyerek duygusal ifadeleri öğrenmiş ve kullanmış olabilirler.

Ayrıca kontrol 1 grubunun duyguları anlama becerileri öntest/sontest puanlarının farkının ortalaması ile deneme grubuyla etkileşimde bulunan kontrol 2 grubunun öntest/ sontest puanlarının farkının ortalaması karşılaştırılmıştır. Denence 11.3'e göre deneme grubu çocuklarla etkişimde bulunan kontrol 2 grubu çocuklarının öntest/sontest puanlarının farkının ortalamasının kontrol 1 grubunun öntest/sontest puanlarının farkının ortalamasından anlamlı düzeyde yüksek olması beklenmektedir. ÇİSBEP'na katılmış çocuklarla etkileşimde bulunan kontrol 2 grubu çocuklarının öntest/sontest puanlarının farkının ortalaması 1.14, kontrol 1 grubu çocuklarının öntest/sontest puanlarının farkının ortalaması 1.44'dir. Ancak bu sonuçlar istatistiksel açıdan önemli değildir. Bu sonuca göre ÇİSBEP'na katılan çocuklarla etkileşimde bulunması çocukların duyguları anlama becerilerini etkilemekte ancak bu etki istatistiksel açıdan önemli düzeyde fark oluşturacak kadar etkili olmamaktadır.

Bu sonuçlara göre denence 12.0'ın alt denenceleri olan 12.1. ve 12.2. desteklenirken denence 12.3. reddedilmektedir.

Literatürde bu konuyla ilgili yapılmış çalışmaya rastlanmamıştır.

Öğretmen Gözlemine Göre Çocukların Sosyal Beceri Eğitim Programında Kazanması Beklenen Becerileri Davranışsal Olarak Kullanma Sıklıkları ile İlgili Bulgular

Denence 13. Sosyal beceri eğitim programına katılan çocukların sosyal problem çözmede prososyal davranışları kullanma sıklıkları yüksektir.

Denence 13.0'da çocuklar için sosyal beceri eğitim programına katılan çocukların eğitim programında kazandıkları becerileri davranışsal açıdan gösterip göstermedikleri ve ne kadar sıklıkla kullandıkları sınanmıştır. ÇİSBEP'na katılan çocukların sosyal problem çözme becerilerindeki kazanımlarını davranışsal açıdan kullanmaları beklenmektedir. Bu amaçla öğretmen davranış gözlem formu oluşturulmuş ve sınıf öğretmeninden çocuklara sunulan problem durumlarında nasıl davrandıklarını ve davranışı ne kadar sıklıkla kullandıklarını değerlendirmesi istenmiştir. Öğretmen gözlemine dayalı olarak çocuklar için sosyal beceri eğitim programına katılan çocukların prososyal davranışları kullanma sıklıkları aritmetik ortalama ve standart sapma puanları ile sınanmıştır.

Programa katılan çocukların prososyal davranışları gösterme sıklıkları arkadaşı tarafından oynama isteğinin reddedilmesinde en düşük puanı alırken (3.38 yani orta düzeyde), parasının olmamasında istediği nesneyi/yiyeceği alamaması ile üstesinden gelme (4.63) ve bahçe zamanında sınıfa gecikme durumunun üstesinden gelmesinde (4.71 en başarılı) en yüksek puanı almıştır. Diğer problemlerle baş etmede ise başarılı bulunmuşlardır. Bu sonuca göre çocukların sosyal problem çözmede en çok zorlandıkları problem durumu oyun grubuna alınma isteğinin arkadaşı tarafından reddedilmesidir. Ayrıca bu yaştaki çocuklar yetişkinlerle yaşadıkları problemleri daha kolay çözmektedirler. Bunun nedeni ise bu yaş çocuklarının yetişkin otoritesini kabul etmesi ve yetişkin isteklerine itaat etme eğiliminde olmalarından kaynaklanabilir

Bu sonuçlara göre denence 13.0" Sosyal beceri eğitim programına katılan çocukların sosyal problem çözmede prososyal davranışları kullanma sıklıkları yüksektir" denencesi desteklenmektedir.

BÖLÜM VI

YARGI VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma sonucunda elde edilen bulgulara dayalı olarak ulaşılan genel sonuç ve önerilere yer verilmiştir.Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, Çocuklar İçin Sosyal Beceri Eğitim Programının (ÇİSBEP) deneme grubundaki çocukların sosyal problem çözme ve duyguları anlama becerilerinin gelişimine olumlu katkı sağlamıştır.

puan ortalamalarını etkilediği bulunmuştur. Öğretmen gözlemine göre ÇİSBEP'na katılan çocukların sosyal problem çözme becerilerinde ölçülen problem durumlarına ürettikleri çözümleri davranışsal açıdan da kazandıkları tespit edilmiştir. Ayrıca cinsiyetin ve programın uygulama sıklığı ve süresinin deneme grubu çocukların sosyal problem çözme ve duyguları anlama becerileri puan ortalamalarında anlamlı bir farklılık oluşturmadığı bulunmuştur.

Çocuklar İçin Sosyal Beceri Eğitim Programının kalıcılığını sınamak amacıyla deneme grubu çocuklarının sosyal problem çözme becerileri ve duyguları anlama becerileri sontest/kalıcılık ölçüm puan ortalamaları karşılaştırılmış ve eğitimin etkisinin 8 hafta sonra da korunduğu bulunmuştur.

ÇİSBEP'na katılmayan kontrol grubu çocuklarının eğitim programına katılan deneme grubu çocuklarla etkileşimde bulunmaları sosyal problem çözme becerileri ve duyguları anlama becerileri puan ortalamalarını etkilediği bulunmuştur.

Araştırmadan elde edilen veriler ışığında aşağıdaki öneriler geliştirilebilir:

1. Sosyal ilişkilerinde zorlanan ve antisosyal davranışlarda bulunan okulöncesi dönem çocukları tespit edilerek bu çocuklara Çocuklar İçin Sosyal Beceri Eğitim Programı uygulanabilir.
2. Okulöncesi eğitim öğretmenlerine Çocuklar İçin Sosyal Beceri Eğitim Programı seminerleri verilerek günlük etkinliklerinde bu programa yer vermeleri sağlanabilir.
3. Çocuklar İçin Sosyal Beceri Eğitim Programı okulöncesi eğitim programının yıllık ve günlük planlarına ayrı etkinlik olarak yerleştirilerek programın sürekliliği ve uygulanabilirliği sağlanabilir.
4. Çocuklar İçin Sosyal Beceri Eğitim Programını uygulamak için pilot okullar seçilerek daha geniş örneklem grubunun bu eğitimden yararlanması sağlanabilir ve sonuçları test edilebilir.
5. Eğitim programının içeriği ve ailerden beklentiler hakkında bilgi verilerek ÇİSBEP'ı farklı sosyo-kültürel düzeydeki bireylere uygulanabilir ve elde edilen verilerle kıyaslanabilir.
6. ÇİSBEP'ı M.E.B. bağlı resmi anasınıflarında uygulanarak bulgular karşılaştırılablir.
7. ÇİSBEP'ı daha geniş kitledeki okulöncesi eğitim kurumlarında uygulanabilir.

KAYNAKÇA

Akbaş, S.C. (2005). "Okulöncesi Eğitime Devam Eden Altı Yaş Grubu Çocukların Sosyal Problem Çözme Becerilerinin İncelenmesi" (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

Adams, S.K And D.S.Wittmer (2001). " I Had It First": Teaching Young Children to Solve Problems Peacefully" **Childhood Education**. 78,1 (p.10-15).

Akman,B ve H. Gülay (2006). " Korunmaya Muhtaç 5-6 Yaş Çocuklarının Sosyal Becerilerinin İncelenmesi" **Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi 1.Uluslararası Okul Öncesi Eğitim Kongresi.** İstanbul: Ya-pa Yayınları, Cilt, II.(78-93).

Akkök, F. (1999a). **İlköğretimde Sosyal Becerilerin Geliştirilmesi : Öğretmen El Kitabı.** İstanbul: M.EB. Basımevi.

Akkök, F. (1999b). **İlköğretimde Sosyal Becerilerin Geliştirilmesi: Ana- Baba El Kitabı.** İstanbul: M.EB. Basımevi.

Aktaş-Arnas. Y. (2006). **Okul Öncesi Dönemde Matematik Eğitimi.** Üçüncü Baskı. Adana: Nobel Yayınları.

Albayrak-Kaymak, D., F. Çetin ve A.Alpa-Bilbay (2003)." İlk Öğretim Çağındaki Çocuklar için Sosyal Beceriler Eğitim Programı" **Yöret Postası**. Cilt (19)-Ocak 2003.

Altınoğlu-Dikmeer, D.İ. (1997). " Sosyal Beceri Eğitiminin Sosyal İçedönük Ergenlerin İçedönüklük Düzeylerine Etkisi" (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara : Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Anlıak, Ş. ve Ç.Dinçer (2006a). " 5 Yaş Grubu Çocukları Kişiler Arası Problemleri Nasıl Çözüyor?" **Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi 1.Uluslararası Okul Öncesi Eğitim Kongresi.** İstanbul: Ya-pa Yayınları, Cilt, II.(s. 162-172).

Anlıak, Ş. ve Ç.Dinçer (2006b). " Farklı Eğitim Yaklaşımları Uygulayan Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden Çocukların Kişiler Arası Problem Çözme Becerilerinin Değerlendirilmesi" **Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.** Cilt. 38,1.

Anastası, A. (1982). **Psychology Testing.** Onbeşinci Basım. Newyork: Macmıllan Publıshıng Go.

Aral. N.; M. Can-Yaşar ve A. Kandır (2002). **Okul Öncesi ve Okul Öncesi Eğitim Programı.** İstanbul: Ya-pa Yayınları.

Aral, N.; G. Baran; Ş.Bulut ve S.Çimen (2001). **Çocuk Gelişimi 2.** İstanbul: Ya-pa Yayınları.

Arı, R. (2005). **Gelişim ve Öğrenme**. Geliştirilmiş İkinci Baskı. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Arı, R., Ö., Üre ve H.Yılmaz (1996). **Eğitim Psikolojisi Ders Notu.** Konya: Günay Ofset.

Arı, R. ve Z. Şahin-Seçer (2005). "Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Duygusal Yüz İfadelerini Tanıma Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. **Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi.**

Ataman, A. (2004).**Gelişim ve Öğrenme.** İkinci Baskı. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

Aydın, A.(2000**). Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi.** İkinci Baskı. İstanbul: Alfa Yayınları.

Bacanlı, H. (1999). **Sosyal Beceri Eğitimi.** Ankara : Nobel Yayınları.

Bacanlı,H. (2002**). Gelişim ve Öğrenme.** Altıncı Baskı. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Başaran, İ.E.(1992). **Eğitim Psikolojisi.** Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.

Battistich, V., D.Solomon, M.Watson, J. Solomon and E.Schaps (1989)." Effects Of An Elementary School Program To Enhance Prosocial Behavior On Children's Cognitive-Social-

Problem Solving Skills And Strategies" **Journal of Applied Developmental Psychology**.Vol: 10 (2),April-June, (p.147-169).

Bayhan-San, P. ve S.Artan (2004). **Çocuk Gelişimi ve Eğitimi.** İstanbul: Morpa Yayınları.

Bee, H. and B.Denise (2003). **The Developing Child.** Tenth Edition. U.S.A: Pearson.

Bellmann, A. (2003). "Effectiveness of Social Problem-Solving Program in Preschool Children With Developmental Deficits" **Zeitschrift für Padagogische Psychology.** Vol: 17.1.(p.27-41).

Berk, L. (2003) **Child Development.** Fıfth Edition. U.SA: Allyn and Bacon.

Bierman, K.L; C.L. Miller and S.D. Stabb (1987)." Improving the Social Behavior and Peer Acceptence of Rejected Boys: Effects of Social Skill Training with Instructions and Prohibitions " **Journal of Consulting and Clinical Pschology.** Vol. 55-2, (pp. 194-200).

Binbaşıoğlu, C. (1987) **Eğitim Psikolojisi.** Ankara: Binbaşıoğlu Yayınları.

Bosacki, S.L. and C. Moore (2004) " Preschoolers' Understanding of Simple and Complex Emotions : Links With Gender and Language." **Sex Roles.** Newyork. Vol: 50, Iss 9/10, (pp. 659)

Celene, E.D.; R.C. Cortes and M.T. Greenberg (2007). " Improving Young Children's Social and Emotional Competence : A Randomized Trial of the Preschool " Path" Curriculum" **Journal of Primary Prevention.** Vol.28, 2 (p. 67-92).

Combs, M.L. and D.A.Slaby (1977). " Social Skills Training with Children" **Advences in Clinical Child Psychology.** Newyork : Plenum 1, (pp.161-201).

Cüceloğlu, D.(1998). **İnsan ve Davranışı : Psikolojinin Temel Kavramları.** Sekizinci Basım. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Çağdaş, A. Ve Z. Seçer- Şahin.(2002). **Çocuk ve Ergende Sosyal ve Ahlak Gelişimi.** Ankara: Nobel Yayınları.

Çağlar, D.(1974). **Uyumsuz Çocuklar ve Eğitimi.** Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları No: 103.

Çakmaklı, K.(1997). **Psiko-Sosyal Sağlığın Korunması Koruyucu Ruh Sağlığı.** İstanbul: Seha Yayıncılık.

Çelen, N. (1999**). Öğrenme Psikolojisi.** Ankara: İmge Kitabevi.

Çetin, F., A. Alpa-Bilbay ve D. Albayrak-Kaymak (2002). **Araştırmadan Uygulamaya Çocuklarda Sosyal Beceriler: Grup Eğitimi.** İstanbul : Epsilon Yayıncılık.

Deniz, M.E.(2005). " Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Beceri Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi" **Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi.** Cilt : (s.501-521).

Denham, A.; S. Hatfield; N. Smethurst; E. Tan and C.Tribe (2006) " The Effect of Social Skills Interventions in the Primary School" **Educational Psychology in Practice.** Vol.22,1 (p.33-51).

Dinçer, F.Ç. (1995) "Anaokuluna Devam Eden 5 Yaş Grubu Çocuklarına Kişiler Arası Problem Çözme Becerilerinin Kazandırılmasında Eğitimin Etkisinin İncelenmesi" (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

Dinçer, Ç. ve S. Güneysu. (1997)" Examining the Effects of Problem-solving Training on the Acquisition of Interpersonal Problem-solving Skills by 5 Year-old Children in Turkey" **International Journal of Early Years Education.** Vol. 5, No.1, (p. 37-46)

Dinçer, Ç. ve S. Güneysu (2001). "Examining the Premanence of Problem-solving Training Given fort he Acquisition of Interpersonal Problem-solving Skills" **International Journal of Early Years Education.** Vol. 9, No. 3, (p. 207-219)

Downs, A.; P. Strand and S.C Benton-Franklin (2007) "Emotion Understanding in English- and Spanish – speaking Preschoolers Enrolled in Head Start" **Social Development.** Vol: 16-3, (pp. 410-439).

Ekinci-Vural, D.(2006) "Okul Öncesi Eğitim Programındaki Duyuşsal Ve Sosyal Becerilere Yönelik Hedeflere Uygun Olarak Hazırlanan Aile Katılımlı Sosyal Beceri Eğitim Programının Çocuklarda Sosyal Becerilerin Gelişimine Etkisi" (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Eliot, S.N. and F.M. Gresham (1987) " Children's Social Skills: Assesment and Classification Practies." **Journal of Counseling and Development**. Vol.66. (pp.96-99)

Elliot, S.N and R.T. Buse (1991)" Social Skills Assesment And İntervention With Children And Adelescens: Guidelines For Assesment And Training Procedures" **School Psychology International.** 12, (pp.63-83).

Erden, M. ve Akman, Y.(1996**). Eğitim Psilolojisi: Gelişim-Öğrenme-Öğretme.** Ankara: Arkadaş Yayınları.

Erwin, P.G. (1994) " Social Problem Solving, Social Behavior and Children's Peer Popularity" **The Journal of Psychology**. Vol.128,3,(p.299)

Erwin, P.G (1994) " Effectiveness of Social Skills Training with Children : A Meta – Analytic Study" **Counselling Psychology Quarterly.** Vol.7-3, (pp.305-310).

Erwin, P.(2000). **Çocuklukta ve Ergenlikte Arkadaşlık.** Çeviren: Osman Akınhay. İstanbul: Alfa Yayınları.

Erwin, P.G; F. Kathryn and D.G. Purves (2004) "Task Characteristics and Performance in Interpersonal Cognative Problem Solving" **The Journal of Psychology.** Vol.138,2 (p.185-192).

Fox, C.L.; M.J.Boulton (2003) ”Evaluating the Effectiveness of a Social Skills Training (SST) Programme for Victims of Bullying” **Educational Research.** Vol. 45,3 (p. 231-247).

Frey, K.S; M.K. Hirschstein and B.A. Guzzo (2000) ”Second Step: Preventing Aggressıon by Promoting Social Competence” **Journal of Emotional &Behavioral Disorders.** Vol.8,2 (p.102-113).

Findlay, L.C; A. Girardi and R.J.Coplan (2006)” Links between Empathy, Social Behavior, and Social Understanding in Early Childhood” **Early Childhood Research Quarterly.** Vol.21-3, (pp.347-359).

Fry, P.S and Grover, S.C. (1982)”The Relationship Between Father Absence And Childern’s Social Problem Solving Competence” **Journal Of Applied Developmental Psychology.** Vol.3-2, (Pp.105-120).

Gander, M.J ve H.W. Gardiner (1996). **Çocuk ve Ergen Gelişimi.** Yayıma Hazırlayan: Bekir Onur. Üçüncü Baskı. Ankara: İmge Kitabevi.

Genç, S.Z. (2005). “ İlköğretimde Sosyal Becerilerin Gerçekleşme Düzeyinin Belirlenmesi Üzerine Bir Araştırma” **Kastamonu Eğitim Dergisi.** Cilt (13), No: 1, (s.41-54).

Gresham, F.M. (1986)“Social Skills Instruction for Exceptional Children.” **Theory into Practise.** Vol: XXI:2(pp.128-133).

Gresham F.M and S.N Eliot (1993) “ Social Skills İntervention Guide . Systematic Approach to Social Skills Training ” **Special Services in the School.** Vol: 8(1) (pp.331-344).

Girgin, G.(2002). “ Okul Öncesi Çağda Sık Karşılaşılan Ruhsal Sorunlar” **Dokuz Eylül Üniversitesi Anaokulu/ Anasınıfı Öğretmeni El Kitabı: Rehber Kitaplar Dizisi.** İstanbul: Ya-pa Yayınları.

Goleman, D.(2004). **Duygusal Zeka Neden IQ’dan Daha Önemlidir?** Çeviren: Banu Seçkin Yüksel. Yirmi altıncı Basım. İstanbul: Varlık Yayınları

Golmaot, D. and T.Jarus (2005) " Effect of a Social Skills Training Group on Everday Activities of Children with Attention-Deficit-Hyperactivity Disorder"**Developmental Medicine&Child Neurology.** 47 (p.539-545).

Gouze, K.R. (1987) " Attention and Social Problem Solving as Correlates of Aggression in Preschool Males" **Journal of Abnormal Child Psychology.** Vol. 15-2, (pp.181-197).

Gövsa, İ.A. (1998). **Çocuk Psikolojisi.** İstanbul: Hayat Yayınları.

Green, M. and J.A. Piel (2002). **Theories of Human Development : A Comparative Approach.** U.S.A. Allyn & Bacon.

Gresham,F.M. and R.J. Nagle (1980)" Social Skills Training with Children : Responsiveness to Modeling and Coaching as a Function of Peer Orientation**" Journal of Colsulting and Clinical Psychology.**Vol. 28-6, (pp.718-729).

Güleç, H. (2006) "Erken Çocukluk Döneminde Empati Kurma Becerisi ve Perspektif Algısı" **Çoluk Çocuk Aylık Anne-Baba Eğitimci Dergisi.** Ankara: Kök Yayıncılık, Eylül Sayı: 62.

Hatipoğlu- Sümer, Z. (1999)." The Effect of Social Skills Training on Perceıved Dımensıon of Social Skılls and Sociometric Status of Prımary School Students" (Doctoral Thesıs) Ankara: The Mıddle East Technıcal Unıversty, The Department of Educatıonal Scıences.

Hoffman, M.L and L.E., Levine (1976) "Early Sex Differences in Empathy"**Developmental Psychology.**Vol.12-6, (pp.557).

Hune, J.B and C.M. Nelson (2002) " Effects of Teaching a Problem-solving Strategy on Preschool Children with Problem Behavior" **Behavioral Disorders.** Vol.27,3 (p. 185-227).

Jersıld, A. (1976). **Çocuk Psikolojisi**.(Çeviren: Gülseren Günçe). Ankara: A.Ü. Eğitim Fakültesi Yayınları.

Johnson, J,L. (2000). "Preventing Conduct Problems and Increasing Social Competence ın Hıgh-Rısk Preschoolers" A Doctoral Dissertation Regent Uiversity, Virgina.

Joliffe, D. and D.V. Farrington (2006)"Examining the Relationship Between Low Empathy and Bullying" **Aggressive Behavıor.** Volume: 32, (pp.540-550).

Kaıl, R.V. (1998). **Children and Their Development.** New Jersey: Prentice- Hall.

Karasar, N. (1995). **Bilimsel Araştırma Yöntemi. Kavramlar, İlkeler, Teknikler.** Altıncı Basım. Ankara : 3A Araştırma Eğitim Danışmanlık Ltd.

Karasar, N. (1998). **Araştırmalarda Rapor Hazırlama.** Dokuzuncu Basım. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Koç, M.,Y. Yavuzer; Z.Demir ve M.Çalışkan (2001). **Gelişim ve Öğrenme.** Ankara: Nobel Yayınları.

Kuşin, İ. (1999)." Ruh Sağlığı ve Ahlak Gelişimi" **Marmara Üniversitesi Anaokulu/ Anasınıfı Öğretmeni El Kitabı.**(Ed: Rengin Zembat). 1. Basım. İstanbul: Ya-pa Yayınları.

Kuzgun, Y. (1992).**Rehberlik ve Psikolojik Danışma.** Ankara: ÖSYM Yayınları.

Ladd, G.W. (1981). "Effectiveness Of A Social Learning Method For Enhancing Children's Social İnteraction And Peer Acceptence" **Child Development.** 52, (p.171-178).

Lochman, E.J and F.Curry (1986). " Effects of Social -Problem Solving Training and Self-Instruction Training with Aggressive Boys" **Journal of Clinical Child Psychology.** Vol. 15-2, (pp. 159-164).

Lochman, E.J; P.R. Burch; J.F, Curry and L.B. Lampron (1984). " Treatment and Generalization Effects of Cognitive Behavioral and Goal Setting Interventions with Aggressive Boys" **Journal of Consulting and Clinical Pschology.** Vol. 52, (pp. 915-916).

Malik, S.; S. Balda and S.Punia (2006). Socio-Emotional Behaviour and Problem Solving Skills of 6-8 Years Old Children" **Journal Social Sci.**12,1 (p.55-58).

M.E.B.(2006). **36-72 Aylık Çocuklar İçin Okul Öncesi Eğitim Programı.** İstanbul: Ya-pa Yayınları.

Miller, P.A and N.Eisenberg (1988) "The Relation of Empathy to Aggressive and Externalizing /Antisocial Behavior" **Psychological Bulletin.** Vol.103-3, (pp.324-344).

Mize, J. and G.W. Ladd (1990). "A Cognative-Social Learning Approach To Social Skill Training With Low-Status Preschool Children" **Developmental Psychology.** 26(3), (p.388-397).

Morgan, C.T. (2004). **Psikolojiye Giriş Ders Kitabı.** 15.Baskı. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Psikoloji Bölümü Yayınları.

Musun-Miller, L. (1988)"Social Acceptence and Social Problem-solving in Preschool Children." **Annual Meeting of the Southwestern Society for Research in Human Development** (March 17-19).

Olivares, J.; M. Martinez and M. Lozano (1997)" Studying the Effects of a Social Skills Training Program for Mothers and children" **Psicologio Conductural**. Vol: 5:2 (pp.277-293)

Onur, B.(2000). **Gelişim Psikolojisi: Yetişkinlik, Yaşlılık, Ölüm.** Beşinci Baskı. Ankara: İmge Yayınevi.

Öğülmüş, S. (2006). **Kişiler Arası Sorun Çözme Becerileri ve Eğitimi.** 3. Baskı. Ankara: Nobel Yayınları.

Önalan-Akfırat, F. (2006). Sosyal yeterlik, sosyal beceri ve yaratıcı drama. **Yaratıcı Drama Dergisi.** Ankara : Mavi Çizgi Matbaası, 1(1), 39-56.

Özyurt, S. ve N.Girgin (2000). **Gelişim Süreçleri: İnsanlar Nasıl Öğrenir?** Adapazarı: Değişim Yayınları.

Pepler, D.J; W.Craig and W.L. Roberts (1995).” Social Skills Training and Agression in the Peer Group” **Coercion and Punishment in Long-term Perspectives.** New York: Cambridge University Pres (pp.213-228).

Perez, J.E.; R.E. Riggio and A.Kopelowicz (2007)” Social Skill İmbalances in Mood Disorders and Schizophrenia” **Personality and Individual Diffrences**. Vol: 42:1 (pp.27-36).

Pons, F.; J. Lawson; P.L.Harrıs and P.Rosnay (2003)”Individual Differences in Children’s Emotion Understanding : Effects of Age and Language” **Scandinavian Journal of Psychology.** 44, (pp.347-353).

Punia, D.; Balda, S. and S.Punia (2005). “ Promoting Social Competence for Development of Rural Girl Child” **Journal of Human Ecol**.18, 3(p. 173-176).

Riggo, R.E.(1986) “ Assesment of Basic Social Skills”**Journal of Personality and Social Psychology.** 5(13), (pp.649-660).

Riggio, R.E.; J.Tucker and D.Coffaro (1989). “ Social Skills and Empathy” **Personality and Individual Differences.** Vol.10-1, (pp.93-99).

Rubin, K.H; T.Daniels-Beirness and L.Bream (1984)”Social İsolation and Social Problem Solving: A Longitudinal Study” **Journal of Consulting and Clinical Psychology.** Vol.52-1, (pp.17-259.

Selçuk, Z. (1996).**Eğitim Psikolojisi.** Dördüncü Baskı. Konya: Atlas Kitabevi.

Senemoğlu, N.(2003). **Gelişim, Öğrenme ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya.** Sekizinci Baskı. Ankara: Gazi Kitabevi.

Sharp, K.C. (1981) “ Impact of İnterpersonal Problem Solving training on Preschoolers’ Social Competency” **Journal of Applied Developmental Psychology.** Vol.2-2, (pp.129-143).

Stiefvater, K.; L. A. Kurdek and J.Allik (1986)" Effectiveness of a Short-Term Social Problem Solving Program for Popular, Rejected, Neglected, and Average Fourth-Grade Children"**Journal of Applied Developmental Psychology.** Vol.7-1, (pp. 33-43).

Strayer, J. and W. Roberts (2004) " Empathy and Observed Anger and Aggression in Five-Year- Olds" **Social Development.** Vol. 13-1, (pp. 1-13).

Strayer, J. and W., Roberts (1989) "Children's Empathy and Rol Taking: Child and Parental Factors, and Relations to Prosocial Behavior"**Journal of Applied Developmental Psychology.**Vol.10-2, (pp.227-239).

Terzi, Ş. (2000). "İlköğretim Okulu Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Kişilerarası Problem Çözme Beceri Algılarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi" (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Ulutaş, İ.(2005). "Anasınıfına Devam Eden Altı Yaş Çocuklarının Duygusal Zekalarına Duygusal Zeka Eğitiminin Etkisinin İncelenmesi" (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Uysal, N.(1996). " Anaokuluna giden 5-6 yaş grubu çocuklarında yaratıcı drama çalışmalarının sosyal gelişim alanına olan etkisinin incelenmesi" (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Uzamaz, F. (2000). " Sosyal Beceri Eğitiminin Ergenlerin Kişilerarası Düzeylerine Etkisi" (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Ülgen, G. (1997). **Eğitim Psikolojisi: Kavramlar, ilkele, Yöntemler, Kuramlar ve Uygulamalar.** İstanbul: Alkım Yayınevi.

Ülgen G. ve E. Fidan(2003). **Çocuk Gelişimi.** Onuncu Baskı. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

Üre, Ö.; R. Arı ve Z. Şahin-Seçer (2001). **Çocukta Duygusal Gelişim Ders Notu.** Konya: Selçuk Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesi Yaşatma ve Geliştirme Vakfı.

Verduyn, C.M.; W.Lord and G.C.Forrest (2005). " Does a School –Based Socail Skills Program Have an Effect on Student's Behavior and Social Skills?" **School Counseling Research Brief** .3,April, Center for School Counseling Outcome Research.

Walker,S.; K. Irving and D.Berthelsen.(2000) " Gender Infkuences on Preschool Children's Social Problem -Solving Strategies" **Journal Of Genetic Psychology**. Vol. 163. 2(pp. 197-212).

Warden, D. and S.Mackinnon (2003)"Prosocial Children, Bullies and Victims: An İnvestigation of Their Sociometric Status, Empathy and Social Problem –Solving Strategies" **The British Journal of Developmental Psychology.** 21,(p.367-385).

Waschbush,D.A and M.W.Trudi; B.F. Andrade; S.King and N.J.Carrey (2006) "Social Problem Solving, Conduct Problems, and Callous-Unemotional Traits in Children" **Child Psychiatry Human Development.** 37 (p.293-305).

Webster-Stratton, C. (2006) "Teaching Students to Problem- Solve" **How to Promoto Children's Social and Emotional Competence.** London: Paul Chapman Publishing Ltd., (pp.222-255).

Webster- Stratton, C. and M. J. Reid (2003)" Treating Conduct Problems and Strengthening social and emotional competence in young children : The Dina Dinosaur Treatment Program" **Journal of Emotional and Behavioral Disorders.**Vol.11,3, (p.130).

Webster-Stratton, C. and M. J. Reid (2004). " Strengthening Social and Emotional Competence in Young Children- The Foundation for Early School Readiness and Succes- Incredible Years Classroom Social Skills and Problem-Solving Curriculum" **Infants and Young Children.** Vol. 17,2 (p. 96-113).

Webster-Stratton, C., J.Reid and M.Hammond (2001). "Social Skills And Problem-Solving Training For Children With Early-Onset Conduct Problems : Who Benefits?" **Journal of Child Psychology, Psychiatry.**Vol.42 (7), (p.943-952).

Wier, A.T.(2001)“ Altering Socially Rejected Pre-Kindergartners’ Social Status and Social Behavior: An İntervention Strategy” The University of Texas at Austin(Unpunished Doctoral Thesis).

Yanbastı, G. (1996). **Kişilik Kuramları.** İzmir: Ege Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları, No: 53.

Yavuzer, H.(1997). **Çocuk Psikolojisi.** Ondördüncü Basım. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Yılmaz-Yüksel, A. (2003). “Empati Eğitim Programının İlköğretim Öğrencilerinin Empatik Becerilerine Etkisi” (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara : Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Yukay, M. (2006). “ Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Kişilerarası İlişkilerini Geliştirmeye Yönelik Hazırlanmış Sosyal Beceri Eğitimi Programının Değerlendirilmesi” **Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi 1.Uluslararası Okul Öncesi Eğitim Kongresi.** İstanbul: Ya-pa Yayınları,Cilt, I, (s. 78-89).

Yukay, M. (2003).“İlköğretim Üçüncü Sınıf Öğrencilerine Yönelik Sosyal Beceri Programının Değerlendirilmesi” (Yayınlanmamış Doktora Tezi). İstanbul : Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Yüksel, G. (1997).”Sosyal Beceri Eğitiminin Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Beceri Düzeyine Etkisi”(Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

EKLER

Ek 1: Deneme Grubu Çocuklarının Çocuklar İçin Sosyal Beceri Eğitimi Programı Sonrası Kullandıkları Kategoriler

Ek 2: Çocuklar İçin Sosyal Beceri Eğitim Programının İçerik, Amaçları Ve İşlenişi

Ek 3: Wally Sosyal Problem Çözme Dedektif Oyunu Testi

Ek 4: Wally Duyguları Anlama Testi

Ek 5: Öğretmen Gözlem Formu

Tablo 26.Deneme Grubu Çocuklarının ÇİSBEP'ı Sonrası Kullandıkları Kategoriler

1.Arkadaşı ile oynamak istediğinde arkadaşı oynamazsa;	Her zaman N	%	Sık sık N	%	Bazen N	%	Nadiren N	%	H.bir zaman N	%	Toplam N	%
Nedenini sorma	3	13.04	10	43.48	5	21.74	5	21.74	….	…..	23	100
Sorma/ yeniden sorma	5	21.74	14	60.87	..	…..	4	17.39		…..	23	100
Sözlü olarak iddia etme	1	4.35	1	4.35	3	13.04	11	47.82	7	30.44	23	100
Üzülme/ ağlama	1	4.35	2	8.70	1	4.35	5	21.74	14	60.87	23	100
Pozitif duyguların bildirimi	…..	…..	1	4.35	4	17.39	10	43.48	8	34.78	23	100
Yalnız oynama	1	4.35	1	4.35	3	13.04	2	8.70	16	69.56	23	100
Alternatif kişi bulma	…..	…..	8	34.78	6	26.09	6	26.09	3	13.0.4	23	100
Alternatif aktivite bulma	1	4.35	8	34.78	4	17.39	7	30.44	3	13.04	23	100
Küsme/ uzaklaşma/ kaçış	…..	…..	4	17.39	..	…..	4	17.39	15	65.22	23	100
Fiziksel olumsuzluk	1	4.35	1	4.35	..	…..	1	4.35	20	86.95	23	100
Alay etme / ad takma	1	4.35	1	4.35	..	…..	1	4.35	20	86.95	23	100
Yetişkin yardımı arama	1	4.35	3	13.04	1	4.35	5	21.74	13	56.52	23	100
2.Okuldaki bir eşyayı yanlışlıkla kırdığında;												
İtiraf etme/ doğruyu söyleme	15	65.22	5	21.74	2	8.70	1	4.35	…..	……	23	100
Özür dileme	13	56.52	6	26.09	2	8.70	2	8.70	…..	……	23	100
İnkar etme/ yalanlama/ sapma	1	4.35	1	4.35	2	8.70	5	21.74	14	60.87	23	100
Üzülme/ ağlama	2	8.70	1	4.35	3	13.04	7	30.44	10	43.48	23	100
Kendi kendine onarma	3	13.04	7	30.44	4	17.39	5	21.74	4	17.39	23	100
Delilini saklama	…..	…..	4	17.39	2	8.70	5	21.74	12	52.17	23	100
Ayrılma/ kaçış/ saklanma	2	8.70	…	……	1	4.35	1	4.35	19	82.60	23	100
Kendini cezalandırma	1	4.35	…	…..	2	8.70	1	4.35	19	82.60	23	100
Yetişkin tarafından cezalandırma	….	…..	…	…..	1	4.35	2	8.70	20	86.95	23	100
Geri çekme veya tazmin etme	….	…..	…	…..	…	……	4	17.39	19	82.60	23	100
3. Arkadaşı ona sataştığında arkadaşı ile kavga ederse ve ceza olarak ayrı bir köşeye gönderirseniz;												
Özür dileme	12	52.17	9	39.13	..	…..	2	8.70	…..	…..	23	100
Sorma / yeniden sorma	3	13.04	5	21.74	4	17.39	7	30.44	4	17.39	23	100
İtaat	12	52.17	6	26.09	3	13.04	1	4.35	1	4.35	23	100
Fiziksel olumsuzluk	1	4.35	0	0.00	1	4.35	1	4.35	20	86.95	23	100
Kendi kontrolünü kullanma	14	60.87	5	21.74	2	8.70	1	4.35	1	4.35	23	100
Açıklama/ makul bir sebep bildirme	7	30.44	9	39.13	3	13.04	1	4.35	3	13.04	23	100
Üzülme/ ağlama	2	8.70	4	60.87	5	21.74	3	13.04	9	39.13	23	100
Sonraki dönemler için uzakta kalma isteği	…..	……	…	…..	..	……	1	4.35	22	95.65	23	100
Sözlü olarak reddetme	…	……	..	…..	..	……	..	…..	23	100	23	100
Fiziksel olumsuzluk	1	4.35	..	…..	..	……	1	4.35	21	91.30	23	100
Bir diğerini cezalandırma	…	……	..	…..	..	…..	…	…..	23	100	23	100
Yetişkin yardımı arama	…	……	..	…..	..	…..	1	4.35	22	95.65	23	100
Bağırma/ tepinme çığlık atma	1	47.35	…	…..	2	8.70	…..	……	20	86.95	23	100
4. Okuldaki bir arkadaşı onunla alay eder, eğlenirse;												
Sözlü olarak iddia etme	1	4.35	7	30.44	9	39.13	4	17.39	2	8.70	23	100

Üzülme/ ağlama	2	8.70	4	17.39	7	30.44	3	13.04	7	30.44	23	100
Görmezden gelme/ önemsememe	6	26.09	6	26.09	7	30.44	4	17.39	….	…..	23	100
Ayrılma/ kaçış/ uzaklaşma	1	4.35	1	4.35	3	13.04	4	17.39	14	60.87	23	100
Yargılama/ tenkit etme/ suç.	11	47.82	7	30.44	1	4.35	4	17.39	…..	……	23	100
Fiziksel olumsuzluk	1	4.35	..	……	2	8.70	1	4.35	19	82.60	23	100
Bir diğerini cezalandırma	…	…….	1	4.35	1	4.35	4	17.39	17	73.91	23	100
Yetişkin yardımı arama	12	52.17	6	26.09	4	17.39	1	4.35	…	…….	23	100
Alay etme/ ad takma	…	…….	4	17.39	..	…….	5	21.74	14	60.87	23	100
Tehdit etme/ zorlama	…	…….	..	…..	..	…….	3	13.04	20	86.95	23	100
Nedenini talep etme	5	21.74	6	26.09	3	13.04	3	13.04	6	26.09	23	100
5.Alış veriş saatinde parası olmadığında en çok sevdiği yiyeceği almak isterse;												
Sorma/ yeniden sorma	…	…….	..	……	1	4.35	4	17.39	18	78.26	23	100
İtaat	15	65.22	4	17.39	1	4.35	2	8.70	1	4.35	23	100
İtaatsizlik/ yetişkin otoritesini inkar	2	8.70	..	…….	..	…….	1	4.35	20	86.95	23	100
Uygun stratejileri planlama	23	100	..	……	..	…….	…	……	…	…….	23	100
Üzülme/ ağlama	…	……	1	4.35	..	…….	…	……	22	95.65	23	100
Alternatif bir nesne bulma	…	……	..	…..	..	……	…	……	23	100	23	100
Ayrılma/ uzaklaşma/kaçış	…	……	..	…..	..	.....	…	…..	23	100	23	100
Kendini cezalandırma	…	……	..	…..	..	……	…	…..	23	100	23	100
Bir diğerini cezalandırma	…	……	..	……	..	…..	…	…..	23	100	23	100
Yetişkin tarafından cezalandırma	…	……	..	……	..	…..	…	…..	23	100	23	100
Bir çocuktan yardım arama	…	……	2	8.70	1	4.35	3	13.04	17	73.91	23	100
Çalma	…	……	2	8.70	..	……	…	…..	21	91.30	23	100
Bağırma/ tepinme	…	……	..	…..	..	…..	1	4.35	22	95.65	23	100
6. Oyun oynarken yanlışlıkla pantolonu yırtılırsa;												
İtiraf/ doğruyu söyleme	16	69.56	7	30.44	..	……	…	…..	…	……	23	100
Özür dileme	1	4.35	9	39.13	4	17.39	4	17.39	5	21.74	23	100
Delilini saklama	2	8.70	2	8.70	3	13.04	6	26.09	10	43.48	23	100
İnkar etme/ yalanlama/ sapma	2	8.70	2	8.70	1	4.35	2	8.70	16	69.56	23	100
Açıklama/makul sebep bildirme	18	78.26	2	8.70	1	4.35	2	8.70	….	……	23	100
Üzülme/ ağlama	2	8.70	4	17.39	3	13.04	5	21.74	9	39.13	23	100
Kendi kendine onarma	….	……	..	……	..	…….	5	21.74	18	78.26	23	100
Delilini saklama	0	0.00	1	4.35	..	…….	3	13.04	19	82.60	23	100
7. Bebeklerle ve ayıcıklarla oynadığı için arkadaşı bebek diye alay ederse;												
Sözlü olarak iddia etme	2	8.70	5	21.74	4	17.39	4	17.39	8	34.78	23	100
Kendi kontrolünü kullanma	15	65.22	5	21.74	2	8.70	1	4.35	0	0.00	23	100
Sonraki dönemler için uzakta kalma isteği	….	…….	…	…….	2	8.70	5	21.74	16	69.56	23	100
Üzülme/ ağlama	1	4.35	5	21.74	2	8.70	1	4.35	14	60.87	23	100
Görmezden gelme/ önemsememe	9	39.13	4	17.39	8	34.78	1	4.35	1	4.35	23	100
Yargılama/suçlama/tenkit etme	8	34.78	7	30.44	2	8.70	2	8.70	4	17.39	23	100
Nedenini talep etme	4	17.39	11	47.82	4	17.39	1	4.35	3	13.04	23	100
Ayrılma/ uzaklaşma/kaçış	1	4.35	2	8.70	2	8.70	5	21.74	13	56.52	23	100
Yetişkin yardımı arama	8	34.78	10	43.48	1	4.35	1	4.35	3	13.04	23	100
Alay etme/ ad takma	1	4.35	1	4.35	2	8.70	3	13.04	16	69.56	23	100
Fiziksel olumsuzluk	…	……	….	……	..	…..	1	4.35	22	95.65	23	100
Tehdit etme/ zorlama	….	……	….	…..	..	……	1	4.35	22	95.65	23	100
Bağırma/ tepinme	…	……	….	…..	..	……	…	……	23	100	23	100
Kendini savunma	17	73.91	2	8.70	1	4.35	2	8.70	1	4.35	23	100
Cömertlik	…	……	1	4.35	1	4.35	3	13.04	18	78.26	23	100

8.Arkadaşlarının kurduğu oyuna katılmak istediğinde oyuna alınmazsa;												
Sorma/ yeniden sorma	8	34.78	12	52.17	2	8.70	1	4.35	…	…..	23	100
Sözlü olarak iddia etme	1	4.35	1	4.35	5	21.74	8	34.78	8	34.78	23	100
Zarar verici misillemede bulunma	1	4.35	2	8.70	1	4.35	3	13.04	16	69.56	23	100
Üzülme/ ağlama	1	4.35	2	8.70	1	4.35	2	8.70	17	73.91	23	100
	Her zaman		Sık sık		Bazen		Nadiren		H.bir zaman		Toplam	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Alternatif bir aktivite bulma	1	4.35	3	13.04	12	52.17	3	13.04	4	17.39	23	100
Alternatif kişi bulma	2	8.70	3	13.04	13	56.52	3	13.04	2	8.70	23	100
Yargılama/ suçlama/	3	13.04	5	21.74	6	26.09	3	13.04	6	26.09	23	100
Antlaşma/ uyuşma	5	21.74	6	26.09	8	34.78	2	8.70	2	8.70	23	100
Fiziksel olumsuzluk	…	……	….	……	1	4.35	2	8.70	20	86.95	23	100
Yetişkin yardımı arama	1	4.35	5	21.74	6	26.09	1	4.35	10	43.48	23	100
Tehdit etme zorlama	…	……..	…	…….	2	8.70	2	8.70	19	82.60	23	100
Bekleme/ kabul	…	……..	….	…….	2	8.70	4	17.39	17	73.91	23	100
9.Arkadaşı izin almadan kekini(ya da bir yiyeceğini) yerse;												
Cezalandırmayı talep etme	….	…….	3	13.04	3	13.04	5	21.74	12	52.17	23	100
Nedenini talep etme	3	13.04	6	26.09	7	30.44	5	21.74	2	8.70	23	100
Sözlü olarak iddia etme	7	30.44	10	43.48	5	21.74	1	4.35	….	……	23	100
Üzülme/ ağlama	1	4.35	.....	……..	1	4.35	4	17.39	17	73.91	23	100
Biraz daha alma	14	60.87	5	21.74	1	4.35	2	8.70	1	4.35	23	100
Cömertlik	13	56.52	3	13.04	4	17.39	3	13.04	….	……	23	100
Yargılama/ suçlama	…	……	….	…….	….	……	….	…..	23	100	23	100
Fiziksel olumsuzluk	…..	……	….	…….	….	……	….	…..	23	100	23	100
Yetişkin yardımı arama	1	4.35	6	26.09	….	…….	….	….	16	69.56	23	100
Alay etme/ ad takma	…	…..	…	……	1	4.35	…..	…..	22	95.65	23	100
10.Arkadaşı yapmaya çalıştığı oyuncağını kırarsa;												
Nedenini talep etme	8	34.78	10	43.48	5	21.74	…	…….	.....	……..	23	100
Zara verici misilleme	…	……	3	13.04	3	13.04	2	8.70	15	65.22	23	100
Kendi kontrolünü kullanma	10	43.48	10	43.48	2	8.70	1	4.35	…..	…….	23	100
Üzülme/ ağlama	5	21.74	5	21.74	1	4.35	6	26.09	6	26.09	23	100
Alternatif nesne bulma	….	…….	1	4.35	7	30.44	9	39.13	6	26.09	23	100
Antlaşma/ uyuşma	….	…….	1	4.35	3	13.04	10	43.48	9	39.13	23	100
Alma/ ele geçirme	….	…….	2	8.70	….	…….	6	26.09	15	65.22	23	100
Bir diğerini cezalandırma	….	…….	1	4.35	….	…….	1	4.35	21	91.30	23	100
Fiziksel olumsuzluk	1	4.35	6	26.09	4	17.39	2	8.70	10	43.48	23	100
Yetişkin yardımı arama	…..	…….	1	4.35	1	4.35	…..	…….	21	91.30	23	100
Tehdit etme/ zorlama	….	……..	1	4.35	1	4.35	….	……	21	91.30	23	100
Bağırma/ çığlık atma/tepinme	… …	……..	1	4.35	1	4.35	…..	……	21	91.30	23	100
11.Bir tane pasta kaldığında ikisi de yemek isterse;												
Kendisi için iddiada bulunma	…..	…….	1	4.35	3	13.04	5	21.74	14	60.87	23	100
Üzülme/ ağlama	….	…….	…..	…….	3	13.04	4	17.39	16	69.56	23	100
Biraz daha alma	….	……	3	13.04	11	47.82	8	34.78	1	4.35	23	100
Cömertlik	….	……	3	13.04	6	26.09	10	43.48	4	17.39	23	100
Paylaşma	13	56.52	8	34.78	1	4.35	1	4.35	…..	……	23	100
Yetişkin yardımı arama	2	8.70	10	43.48	5	21.74	4	17.39	2	8.70	23	100
Tehdit etme/ zorlama	…..	……	3	13.04	1	4.35	3	13.04	16	69.56	23	100
12.Teneffüsten geç geldiği için kızdığınızda;												
Özür dileme	18	78.26	3	13.04	1	4.35	1	4.35	…..	…….	23	100
İtaat	19	82.60	4	17.39	…..	……	…..	…….	…..	…….	23	100
Geciktirme	…-	……	2	8.70	3	13.04	1	4.35	17	73.91	23	100

İtaatsizlik/yetişkin otoritesini inkar	….	……..	1	4.35	1	4.35	2	8.70	19	82.60	23	100
Açıklama/ makul sebep söyler	21	91.30	1	4.35	…..	…….	1	4.35	….	…….	23	100
Üzülme/ ağlama	2	8.70	3	13.04	1	4.35	10	43.48	7	30.44	23	100
Sonraki dönemler için uzakta kalma isteği	….	…….	…..	…….	…..	…….	…..	……	23	100	23	100
	Her zaman		Sık sık		Bazen		Nadiren		H.bir zaman		Toplam	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Fiziksel olumsuzluk	…..	……..	….	…..	….	……	1	4.35	22	95.65	23	100
Sözlü olarak reddetme	…..	…….	….	…...	….	……	….	…..	23	100	23	100
Kendini cezalandırma	…..	…….	….	……	….	…..	….	…..	23	100	23	100
Yetişkin tarafından cezalandırma	…..	…….	….	…..	….	…..	….	…..	23	100	23	100
Bağırma/ tepinme	….	……	….	…..	….	…..	….	…..	23	100	23	100
13.Arkadaşı ona vururs a/ döverse;												
Sözlü olarak iddia etme	….	…..	8	34.78	6	26.09	7	30.44	2	8.70	23	100
Nedenini talep etme	4	17.39	13	56.52	3	13.04	3	13.04	…..	….	23	100
Üzülme/ağlama	1	4.35	9	39.13	5	21.74	6	26.09	2	8.70	23	100
Görmezden gelme/önemsememe	2	8.70	5	21.74	9	39.13	7	30.44	…..	…..	23	100
Sonraki dönemler için uzakta kalma isteği	….	…….	…	…..	1	4.35	3	13.04	19	82.60	23	100
Fiziksel olumsuzluk	…	…..	3	13.04	1	4.35	2	8.70	17	73.91	23	100
Bir diğerini cezalandırma	….	…..	….	…..	….	…..	2	8.70	21	91.30	23	100
Yetişkin yardımı arama	1	4.35	4	17.39	….	…..	3	13.04	15	65.22	23	100
Tehdit etme/ zorlama	1	4.35	….	…..	….	…..	….	…..	22	95.65	23	100
Bağırma/ tepinme	…..	…..	1	4.35	….	…..	1	4.35	21	91.30	23	100
14. Arkadaşının uzun zamandan beri oynadığı oyuncakla oynamak isterse;												
Zarar verici misilleme	…..	…..	….	…..	3	13.04	1	4.35	19	82.60	23	100
Alma/ ele geçirme	1	4.35	2	8.70	2	8.70	6	26.09	12	52.17	23	100
Alternatif nesne bulma	…..	…..	2	8.70	10	43.48	7	30.44	4	17.39	23	100
Kendisine de verilmesi ricası	3	13.04	11	47.82	8	34.78	1	4.35	…..	……	23	100
Sorma/ yeniden sorma.	5	21.74	8	34.78	7	30.44	3	13.04	….	……	23	100
Üzülme/ ağlama	….	…….	4	17.39	3	13.04	2	8.70	14	60.87	23	100
Tehdit etme/ zorlama	….	……	…	…..	….	…..	2	8.70	21	91.30	23	100
Bağırma/ tepinme	….	……	….	…..	….	……	2	8.70	21	91.30	23	100
Fiziksel olumsuzluk	….	……	….	…..	…	……	2	8.70	21	91.30	23	100
Değiş-tokuş	3	13.04	8	34.78	10	43.48	1	4.35	1	4.35	23	100
Bir diğerini cezalandırma	….	…..	….	…..	1	4.35	2	8.70	20	86.95	23	100
Ayrılma/uzaklaşma/kaçış	….	….	….	…..	1	4.35	2	8.70	20	86.95	23	100
15.Sınıfa yeni gelmiş arkadaşıyla tanışıp oynamak istediğinde arkadaşı reddederse;												
Sorma/ yeniden sorma	6	26.09	9	39.13	5	21.74	1	4.35	2	4.70	23	100
Alternatif kişi bulma	2	8.70	5	21.74	15	65.22	….	…..	1	4.35	23	100
Ayrılma/ uzaklaşma/kaçış	1	4.35	5	21.74	14	60.87	2	8.70	1	4.35	23	100
Tehdit etme/ zorlama	1	4.35	….	……	….	……	2	8.70	20	86.95	23	100
Nedenini talep etme	2	8.70	1	4.35	11	47.82	7	30.44	2	8.70	23	100
Fiziksel olumsuzluk	…..	……	….	……	…..	…….	1	4.35	22	95.65	23	100
Yetişkin yardımı arama	1	4.35	2	8.70	7	30.44	2	8.70	11	47.82	23	100

ÇOCUKLAR İÇİN SOSYAL BECERİ EĞİTİM PROGRAMININ İÇERİK, AMAÇLARI VE İŞLENİŞİ

İÇERİK

1.Ünite: Karabaş Okuluna Giriş

Amaçlar

•Kuralların öneminin anlaşılması

•Kural oluşturma sürecine katılım.

•Kurallar bozulursa neyin olacağının anlaşılması.

•İyi davranışlar için ödüllerin nasıl kazanılacağını öğrenme.

•Dostluklar kurmayı öğrenme.

Oturum 1. Yeni arkadaşlıklar kurma ve okul kurallarını öğrenme 1

Materyaller: Okul kuralları posterleri, VCD, CD, gruptan ayrı bir köşede yasaklama sandalyesi, kuklalar (Eren, Selin, Dinozor Dina), kukla Dinozor Dina'nın yaşadığı kutu, Muhteşem yıllar kitabı, okul kuralları ev ödevleri, prososyal davranışlar sergileyen ve dersi iyi dinleyen çocuklar için yıldızlar.

Teknikler: Rol oynama, kuklalarla anlatma, VCD, CD senaryo gösterimi, okul kuralları lamine kartları.

İşleniş : * Çocuklara Eren kuklası ile hoş geldiniz denir ve Karabaş okulunun ne olduğu anlatılır.

*Çocuklara bu günün konusu ile ilgili VCD ve CD izletilir. Her senaryodan sonra olumlu ve olumsuz davranışlar tartışılır.

*Okul kurallarına uyulmadığı zaman ne olacağı tartışılır.

* Yasaklama sandalyesinin ne olduğu anlatılır ve pratik yapılır.

* Gün boyunca prososyal davranışta bulunan çocuklara yıldızları verilir.

* Ev ödevlerinin nasıl yapılacağı çocuklara ve çocuklarını almaya gelen ailelere anlatılır.

Oturum 2. Yeni arkadaşlıklar kurma ve okul kurallarını öğrenme 2

Materyaller : Okul kuralları siyah- beyaz resimleri, okul kuralları bingo kartları, okul kuralları ev ödevleri, aileler için notlar (ev ödevlerinin yapımı ile ilgili açıklayıcı bilgiler, çocukları

olumlu davranışlar gösterdiklerinde ödüllendirmeleri için bilgiler), okul kuralları hakkında hikaye, prososyal davranışlar sergileyen ve dersi iyi dinleyen çocuklara yıldızlar.

Teknikler : Okul kuralları posteri oluşturma, rol oynama, küçük grup bingo oyunu, resimli hikaye anlatma.

İşleniş : * Eren ve Selin kuklaları ile geçen oturumda işlenen konu tekrar edilir. Geçen oturumda anlatılan konularla ilgili sınıfta veya evde bir olay yaşayıp yaşamadıkları ve sonuçları hakkında tartışılır.

*Okul kuralları siyah –beyaz resimleri (gözler öğretmende, eller serbest, sessiz ol, yavaş yürü) resimleri çocuklara dağıtılır ve küçük grupla çalışarak resimlere boyamaları ve proje çalışması oluşturmaları istenir. Proje çalışması yapılırken kurallar hakkında konuşulur.

*Çocuklar küçük gruplara ayrılır (7 kişi). Her birine okul kuralları bingo kartları dağıtılır. Öğretmen kartları çeker ve çocuklar yerleştirir. Öğretmen oyunu oynarken okul kurallarını hatırlatır.

*Çocuklara ve çocuklarını almaya gelen ailelere işlenen konu ve ev ödevlerinin nasıl yapılacağı hakkında bilgi verilir.

* Sınıfta çocuklarla işlenen konular hakkında, ev ödevlerinin yapımı ile ilgili açıklayıcı bilgiler ve çocukların prososyal davranışlar gösterdiklerinde ödüllendirmeleri için bilgiler aileye gönderilir.

* Gün boyunca prososyal davranışlarda bulunan ve ödevlerini tamamlayıp getiren çocuklara yıldızları verilir.

3.Ünite: Okulda En İyi Dedektif Çalışmasının Yapılması

Amaçlar:

•Dinlemenin, beklemenin, söz kesmekten nasıl sakınılacağının ve sınıfta soru sormak için nasıl sessizce el kaldırılacağının öğrenilmesi.

•Oyuna karışan diğer çocuklarla ve çocuğun okulda çalışmasına müdahale eden diğer çocuklarla nasıl baş edileceğini öğrenme.

•Durma, düşünme ve çalışmayı kontrol etmenin öğrenilmesi.

•Öğretmen ve diğer çocuklarla işbirliğinin öneminin öğrenilmesi

•Konsantrasyon ve iyi sınıf becerilerinin pratik edilmesi

Oturum 6: Dinleme, Bekleme, Sessiz parmak kaldırma

Materyaller: Dina'nın dinleme ve sessiz parmak kaldırma lamine kartı, beşi göster lamine kartı, kuklalar (Eren), konuyla ilgili VCD, CD senaryo gösterimi, siyah- beyaz Dina dinleme ve

sessiz parmak kaldırma ve beşi göster resmi, ev ödevleri, aileye notlar, prososyal davranışları sergileyen ve dersi iyi dinleyen çocuklar için yıldızlar.

Teknikler : Kuklalarla anlatma, rol oynama, CD ve VCD Senaryo gösterimi, dinleme, sessiz parmak kaldırma ve beşi göster panosu hazırlama.

İşleniş:

*Eğitimci Eren kuklası kullanarak geçen oturumun tekrarını yapar. Rahatlama çalışmaları yapılır.

* Konu ile ilgili VCD ve CD senaryoları izlenir. Çocuklardan olumlu ve olumsuz davranışları söylemeleri ve tartışmaları istenir.

* Çocuklara sessiz parmak kaldır, öğretmenini dinle, bana beş'i göster lamine kartı gösterilir ve anlatılır.

* Eğitimci Eren kuklasını kullanarak dinleme, sessiz parmak kaldırma, ve bana beşi gösteri anlatır ve bu davranışların önemi hakkında çocuklara bilgi verir.

* Çocuklar küçük gruplara ayrılarak dinleme, sessiz parmak kaldırma ve bana beşi göster resimlerini boyayarak proje çalışması yapmaları sağlanır.

* Çocuklara ve çocukları almaya gelen ailelere ev ödevleri anlatılır.

* Aileye işlenen konuyu evde pekiştirmesi için notlar gönderilir.

Oturum 7: Konsantre Olma, Kontrol Etme ve İşbirliği

Materyaller : Dina sessiz parmak kaldır, dur-bak-düşün-kontrol et ve iyi çalış lamine kartları, konuyla ilgili VCD ve CD gösterimi, dinleme bingo oyunu kartları, ev ödevleri, aileye notlar, prososyal davranışları sergileyen ve dersi iyi dinleyen çocuklar için yıldızlar.

Teknikler : VCD ve CD ile konuyu anlatma, rol oynama (çalışırken rahatsız edildiğinde çalışmayı sürdürme), bingo ve Eren Söyler oyunlarını oynama, Dina sessiz parmak kaldır, dur- bak- düşün-kontrol et ve iyi çalış panosu hazırlama.

İşleniş :

* Eğitimci geçen oturumda kullandığı sessiz parmak kaldır, dinle ve bana beşi göster lamine kartını göstererek tekrar yapılır.

* Çocuklara Dur-bak- düşün-kontrol et lamine kartı gösterilerek önemi hakkında konuşlur.

* VCD ve CD deki senaryolar gösterilerek çocuklardan konsantre olmuş ve olmamış çocukları ayırt etmeleri istenir.

* Çalışırken rahatsız edildiğinde çalışmayı sürdürme rol oynanır.

*Çocuklar küçük gruplara ayrılarak (7 kişi) dinleme bingo oyunu oynanır.

* Dur- bak- düşün-kontrol et, iyi çalış resimleri çocuklarla boyanarak proje çalışması

oluşturulur.

* Çocuklara ev ödevlerini nasıl yapacakları anlatılır.