



Sosyal Beceri Odaklı Psiko-Eğitim Programının İlkokul Öğrencilerinin Sosyal Beceri Düzeyleri Üzerindeki Etkisi *

Zöhre Kaya ¹, Ayşe Kaval ²

Öz

Bu araştırmada, sekiz oturumdan oluşan sosyal beceri odaklı psiko-eğitim programının ilkokul öğrencilerinin sosyal beceri düzeyleri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubu, kamu kurumuna ait bir ilkokula devam eden 3. ve 4. sınıf toplam 24 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmada ön test, son test ve izleme testli kontrol gruplu yarı deneysel model kullanılmıştır. Veri toplama, Sosyal Beceri Bilgisi Testi, Sosyometri Tekniği ve Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Ön test ölçümünün ardından deney grubundaki öğrencilere Mayıs-Haziran 2019 tarihleri arasında Sosyal Beceri Psiko-Eğitim Programı haftada iki gün (4 hafta, 8 gün) ve günde yaklaşık 45 dakika olmak üzere araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Kontrol grubuna hiçbir grup oturumu ve etkinlik uygulanmayıp, öğrencilere sadece ön test ve son test uygulanmıştır. Oturumların sona ermesinden bir hafta sonra son-test ölçümleri alınmış ve altı ay sonra ise izleme ölçümü yapılmıştır. Elde edilen verilerin analizinde, Wilcoxon Eşleştirilmiş İki Örnek Testi ve Mann Whitney U Testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, deney grubundaki öğrencilerin sosyal beceri puanlarının kontrol grubundaki öğrencilere göre anlamlı düzeyde arttığı görülmüştür. Aynı zamanda, deney grubundaki öğrencilere altı ay sonra izleme testi uygulanmış, son test ile izleme testi puan ortalamaları arasındaki farklılığın anlamlı olmadığı ve sosyal beceri psiko-eğitim programının etkisinin halen devam ettiği görülmüştür. Elde edilen bulgular, sosyal beceri odaklı yürütülen psiko-eğitim programının öğrencilerin sosyal becerilerini geliştirmede etkili olduğunu ortaya koymaktadır.

Anahtar Kelimeler

İlkokul öğrencileri
Sosyal beceri
Sosyal beceri eğitimi
Sosyal yeterlilik
Psiko-eğitim

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 13.07.2020
Kabul Tarihi: 06.04.2022
Elektronik Yayın Tarihi: 29.04.2022

DOI: 10.15390/EB.2022.9936

* Bu makale 21. Uluslararası Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

¹ Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Türkiye, zohrekaya@hotmail.com

² Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkiye, bulem.kaval@gmail.com

Giriş

Çağdaş eğitim anlayışının benimsenmesiyle birlikte öğrencilerin bir bütün olarak gelişimine verilen önem giderek artmıştır. Öğrenci kişilik hizmetleri kapsamında, öğrencilerin akademik gelişimleriyle birlikte duygusal ve sosyal gelişimleri de önemsenmeye başlanmıştır. Öğrencilerin psiko-sosyal gelişimlerinin önemli olduğu dönemlerden birisi de ilkökul dönemidir. 6-12 yaşlarını kapsayan ilkökul dönemi, çocukların akademik gelişimlerinin yanı sıra sosyal ve kişilik gelişimlerinin de önemli olduğu bir dönemdir (Bacanlı, 2010; Işıklar, Bilgin ve Bilgin, 2015). Piaget (1999), bilişsel açıdan bu dönemi somut işlemler dönemi olarak tanımlar ve Ona göre çocuklar bu dönemde somut nesnelere üzerinden mantıklı çıkarımlarda bulunurlar. Freud'un (1908), psikoseksüel kişilik kuramında gizlilik (latent) evresi olarak sınıflandırdığı bu dönemde birey, anne babası dışında diğer yetişkinlerle ve özellikle öğretmenleriyle özdeşim kurmaya başlar ve ilgisini daha çok sosyal ve entelektüel beceriler kazanmaya yöneltir. Bu dönemin başarılı atlatılması, bireyin öğrenme ve sosyal beceriler edinme çabalarını destekleyecek özerklik duygusunun pekiştirilmesi ile olur (Can, 2002; Weiten, Hammer ve Dunn, 2016). Erikson'un (1963,1968) psiko-sosyal gelişim kuramına göre; başarıya karşı aşağılık duygusunun geliştiği bu evre, çocukların yetişkin roller için gerekli olan becerileri kazanacakları okul hayatına başladıkları dönemdir. Çocukların ilgilerinin daha çok akademik ve sosyal konulara odaklandığı bu dönemde, çalışkanlık baskın bir tema olarak ortaya çıkar. Çocuklar bir şeylerin nasıl yapıldığını ve nasıl çalıştığını merak ederler. Böylece çocuğun benlik sınırları içerisine araç-gereçler girmeye başlar. Bu araç ve gereçleri kullanabilmek için beceriler geliştirirler. Çocuklar bir şeyler üretmeye, yapmaya ve çalışmaya teşvik edildiğinde başarıya duygusu gelişir. Aile ile birlikte sosyal dünyanın da başarıya duygusuna katkıda bulunduğu bu dönemde eğer bireyler, toplumda uygun ve gerekli görülen araçların kullanımıyla ilgili becerileri kazanamazlarsa, eksik ve yetersiz becerilerle okula başladıklarında öğrenim dünyasına uyum sağlamaları zorlaşır ve umutsuzluğa kapılmalarına neden olabilir. Bu durum, birçok araç ve gerecin kullanıldığı dünyada kendini zayıf ve yetersiz olarak algılayan bireyin okulla ilgili etkinlikleri benimsemesini zorlaştırarak aile içi bağımlılığa dönüşebilir (Işıklar vd., 2015; Öztürk, 1994; Santrock, 2016). Bu nedenle çocuğun okulda öğretmenleri, evde ise ebeveynleri tarafından akademik ve sosyal başarıya güdülenmesi önemlidir. İlkökul dönemi, bireyin benmerkezci düşünceden uzaklaşarak, kendi bakış açısı ile başkalarının bakış açısı arasındaki farkı algılayabildiği, yani perspektif almada yeterli gelişimiyle birlikte diğerlerinin de kendisi gibi bir birey olduğunu fark ettiği bir dönemdir (Bacanlı, 2014). Çocuk, bu kavrayışını sosyal ilişkilerine ve oyunlarına yansıtır ve akranlarıyla birlikte iş birliği yapabilir ve birlikte oyun oynamaya başlayabilir duruma gelir (Akkök, 1996). Aynı zamanda, bu evrede akranlarla yapılan karşılaştırma sonucunda kendilerinin yeterli olup olmadıklarını anlamaya çalışırlar (Bacanlı, 2010). Bu nedenle ilkökul dönemi sosyal becerilerin kazanımı açısından kritik bir dönemdir.

Bireyin sosyalleşmesinde önemli rolü olan sosyal beceri kavramı, temelde bir amaç için kasıtlı olarak tekrarlanabilen davranış ve davranışlar serisi olarak tanımlanan beceri kavramıyla (Wilson ve Sabee, 2003) ilişkili olarak açıklandığında; çocuğun sosyal gelişimsel görevlerini gerçekleştirmek için başvurduğu ve onu amaca ulaştıran özel yollar olarak tanımlanmaktadır (Gültekin Akduman, Günindi ve Türkoğlu, 2015; Kılıç ve Güngör Aytar, 2017). Alanyazında, Edward Lee Thorndike'in sosyal zekâyı tanımlaması ve sosyal zekâyı ölçmeye yönelik yaptığı çalışmalar sosyal beceri ile ilgili yapılmış ilk çalışmalar olarak kabul edilir (Ünlü, 2010). Yapılan çalışmalar incelendiğinde, sosyal beceriler hakkında çok sayıda tanım ve sınıflandırmanın yer aldığı görülmektedir. Sosyal beceriler, başkaları ile iletişimi kolaylaştıran, sosyal ortamlarda olumlu sonuçlar elde etmeyi sağlayan ve sosyal olarak kabulü arttıran öğrenilmiş davranışlardır (Durualp ve Aral, 2010; Kelly, 1982; Lin, 1996). Sam (2013) sosyal beceri kavramını, bireyin belirli sosyal ortamlarda etkileşim başlatması ve ortama uygun şekilde hareket etmesi için gerekli olan beceriler olarak tanımlarken, Little, Swangler ve Akin-Little (2017) sosyal beceriyi; bireyin bir grup içerisinde ilişki başlatma, bu ilişkiyi sürdürme ve sosyal çevreyle olan etkileşim becerisi olarak tanımlamıştır. Sosyal beceriye ilişkin diğer bir tanım ise, bireyin kişilerarası ilişkilerde kendisinin ve diğerlerinin duygu, düşünce ve davranışlarını anlama ve bu doğrultuda uygun davranışlar sergileyebilme yeteneği olarak yapılmaktadır (Çubukçu ve Gültekin, 2006; Marlowe, 1986). Sosyal beceriye ilişkin tanımlar incelendiğinde, kişilerarası etkileşimleri olumlu yapılandırabilecek

öğrenilmiş davranışlar olması, çevresini etkileyebilecek amaca dönük davranışlar içermesi, durumsal olabileceği gibi sosyal içeriğe göre değişebilen beceriler olması ile gözlemlenebilen ve gözlemlenemeyen zihinsel ve duygusal davranışları kapsamı gibi ortak öğeler pek çok tanımda dikkati çekmektedir (Cartledge ve Milburn, 1992). Bu öğeler, aynı zamanda bireyin fiziksel, duygusal, bilişsel ve sosyal yeteneklerinin, kendisi ve toplum için en uygun şekilde gelişimini hedefleyen modern eğitim anlayışının amaçları (Yeşilyaprak, 2003) ile örtüşmektedir.

Sosyal beceriler; bir ilişkiyi başlatma ve sürdürme becerileri, grupla çalışabilme ve uyuma becerileri, duygulara ve beden dili farkındalığına ilişkin beceriler, saldırgan davranışlarla başa çıkma, öfke kontrol becerileri, stres durumları ile başa çıkma, sorun çözebilmeye ve planlama becerileri, arabuluculuk becerileri, yardım isteme becerileri, farklılıklara saygı ve sosyal yardım becerileri, mizah becerisi, akademik beceriler, atılganlıkla (güvengenlik) ilgili beceriler olarak sınıflandırılmıştır (Akkök, 1996; Ataş, Efeçinar ve Tatar, 2016; Jenson, Slone ve Yough, 1988; Karataş, 2019; Lynch ve Simpson, 2010; Westwood, 1993). Caldarella ve Merrell (1997) ise, sosyal becerileri beş grup altında toplamıştır. Bunlar; akademik beceriler, akranlarla ilişkiler, uyum becerileri, atılganlık becerileri ve kendini kontrol etme becerileridir. Yapılan tanımlar ve sınıflandırmalardan da görüleceği üzere, farklı bileşenlere sahip olması nedeniyle kompleks bir yapı sergileyen sosyal beceri kavramı aynı zamanda karmaşık ilişkiler oluşturan çeşitli becerilerin uyumlu bir şekilde bir arada yürütülebilmesi yeterliliğini de ifade etmektedir (Duran, Çeliköz ve Topaloğlu, 2013).

Sosyal yeterliliğin ayrılmaz bir parçasını oluşturan sosyal beceri, bireyin içinde bulunduğu ortamda hem kendisi hem de iletişimde olduğu kişi için sosyal doyum sağlayacak şekilde davranabilme yeteneğidir (Dowrick, 1986). Alanyazın incelendiğinde sosyal yeterlilik ve sosyal beceri kavramlarının birbiriyle ilişkili olarak ele alındığı görülmektedir. Sosyal yeterlilik; sosyal beceri kavramından daha kapsamlı bir kavram olup, bireyin sosyal becerilere sahip olması ve bu becerileri yeri geldiğinde uygun olarak kullanabilmesini ifade etmektedir (Akkök, 1999). Sosyal yeterliliği yüksek olan bireyler aynı zamanda sosyal becerilere de sahiptirler. Fakat sahip olunan bu becerilerin nerede ve nasıl kullanılacağına yeterince öğrenilmemiş olması bireylerde sosyal beceri eksikliğine neden olmaktadır (Hops, 1983). Riskli davranışlardan uzak durma ve koruyucu faktörlere yönelme açısından da önemli olan sosyal beceriler bireyleri fiziksel ve ruhsal olarak etkileyebilmektedir. Sosyal becerilere sahip olma riskli davranışlara yönelmeyi azalttığı gibi, sosyal yeterliğe sahip olmayı sağladığından aynı zamanda koruyucu yeterlilikleri de arttırarak çift yönlü etki yaratmaktadır (Zins, Weissberg, Wang ve Walberg, 2001). Yetişkinlik dönemindeki uyumun en iyi yordayıcısının zekâ ve akademik başarıdan ziyade başkaları ile kurulan ilişkilerdeki yeterlilik düzeyi olduğu belirtilmiştir (Hartup, 1992).

Yapılan araştırmalar, akademik ve sosyal başarı, genel iyilik durumu, uyum ve ruh sağlığı düzeyi ile sosyal beceriler arasında anlamlı ilişkiler olduğunu göstermektedir (Carter, Briggs-Gowan ve Davis, 2004). İlgili araştırmalardan elde edilen olumlu sonuçlara bakıldığında; insanlar arasında iyi ilişkilerin oluşmasını sağladığı (Wilson ve Sabee, 2003), öğrenilmiş çaresizliğe özgü yüklemeye biçimini ortadan kaldırmada etkili olduğu (Aydın, 1985), aileleri tarafından dışlanmış çocukların sosyal beceri eğitimi sonrasında sosyal becerilerinin geliştiği (Oden ve Asher, 1977), sosyal beceri eğitiminin ergenlerin kişilerarası ilişkilerinde olumlu katkılar sağladığı (Uzamaz, 2000), ilkökul 4. ve 6. sınıftaki çocukların sosyal becerilerini geliştirmeye yönelik verilen psiko-eğitim programının öğrencilerin sosyal becerilerini arttırdığı (Çetin, Bilbay ve Albayrak-Kaymak, 2002) görülmüştür. Diğer bulgular ise sosyal beceri eksikliğinin; saldırganlık ve karşı gelme davranışı gibi dışsal ve korku, huzursuzluk, içine kapanıklık gibi içsel davranış problemlerinde artma (Özbey, 2012), akranları tarafından reddedilme (Durualp ve Aral, 2010; Farmer, Pearl ve Van Acker, 1996; Günder, 2011), uyum sorunu, şiddet eğilimi, güvensizlik, kaygı gibi olumsuz duygu ve düşüncelerde artma (Coşkun ve Samancı, 2012), akademik başarısızlık (Coşkun ve Samancı, 2012; Durualp ve Aral, 2010), akranlarla ve ebeveynlerle ilişkilerinin olumsuz yönde etkilenmesi (Durualp ve Aral, 2010; Günder, 2011) gibi olumsuz sonuçlara neden olduğunu ortaya koymaktadır.

Çocukların arkadaşları tarafından kabulü; toplumsal kurallara uyma, gruba uygun şekilde dahil olabilmek ve etkili iletişim kurabilme gibi sosyal becerilere sahip olmayı gerektirmektedir (Putallaz, 1983; Putallaz ve Gottman, 1981). Bu becerilere sahip olmayan çocuklar arkadaşları tarafından reddedilebilir ve reddedilen çocuklar arkadaşlık ilişkilerini istediği biçimde başlatmada sorun yaşayabilir. Nitekim sosyal becerilere ilişkin yapılan tanımlardan biri olan akran kabulü tanımına göre; çocuklar, diğerleri tarafından kabul gördüklerinde kendilerini sosyal olarak yeterli algılarlar (Gresham ve Elliot, 1987). Çocukların belli bir grubun aktif üyesi haline geldikleri ve gruptaki diğer bireylerin sahip olduğu değer, davranış ve inançları edindikleri sosyalleşme sürecinde (Gander ve Gardiner, 1993) öğrenilen sosyal beceriler hayat boyu devam eder ve bireyin çevresindeki insanlarla kurdukları ilişki ve iletişim biçimleri sosyal uyumu önemli oranda etkiler (Bayhan ve Artan, 2004; Kandır, 2004). Bu nedenle sosyal beceriler çocuklara ne kadar erken dönemde kazandırılırsa, çocukların bu becerileri içselleştirip davranış olarak sergilemeleri o denli kolay olur. Çünkü erken çocukluk döneminde edinilen sosyal davranışlar bireyin diğerleriyle sağlıklı iletişim kurabilmesi, kendini tanıyabilmesi ve sosyal çevreye dengeli uyum sağlayabilmesi için gerekli yeterliğe ulaşabilmesini kolaylaştırmaktadır (Ekinci Vural, 2006). Böylece, bireyin sosyal gelişimini kolaylaştıran davranış bileşenleri olarak tanımlanan sosyal beceriler; bireyin pozitif sosyal ilişkileri başlatmasına ve sürdürmesine izin veren, akran kabulüne ve tatmin edici bir okul uyumuna katkıda bulunan ve bir bireyin daha büyük sosyal çevre ile etkili bir şekilde başa çıkmasına izin veren “yetkinlikler kümesi” olarak tanımlanabilir (Karataş, 2019). Bu açıdan bakıldığında, özellikle ilkökul sürecinde çocukların akranlarıyla ve yetişkinlerle kurdukları ilişkilerde ortaya çıkan sosyal ve davranışsal ihtiyaçlar daha fazla sosyal beceri kullanımını gerektirmektedir. Hatta bazı kaynaklar (Choi ve Kim, 2003; Danielson ve Phelps, 2003; McClellan ve Katz, 2001); çocukların altı yaşına kadar sosyal becerileri kazanamadıklarında; ileriki yaşlarda ve yetişkinlikte de sosyal becerileri edinmekte güçlük çektiklerini; sosyal, duygusal ve davranışsal olarak problem yaşayan çocuklara 8 yaş sonrasında yapılan müdahalelerin istenilen düzeyde başarı sağlamadığını (Eron, 1990), bu nedenle sosyal becerilerin daha erken dönemde kazandırılmasının önemine vurgu yapmaktadır. Çocuklarda öfke kontrolü, saldırgan davranışların azaltılması ve problem çözme becerisi kazandırmaya yönelik sosyal beceri eğitim programlarının uygulanmasına erken yaşlarda başlanması gerektiği vurgulanmıştır (Stewart ve McKay, 1995).

Öğrencilere sosyal becerilerin kazandırılması, geliştirilmesi ve sürdürülmesinde özellikle ilkökulların önemli olduğu (Çubukçu ve Gültekin, 2006; Dermez, 2008) ve okul kaynaklı yürütülen önleyici çalışmaların öğrencilerin olumsuz davranışlarını azalttığı (Uz Baş, 2009) vurgulanmaktadır. Aynı zamanda, sosyal becerilerin kazanılmamasına bağlı olarak ileriki dönemlerde gelişebilecek sosyal kaygı, depresyon, yalnızlık ve alkolizm gibi klinik yardım gerektiren sorunların önlenmesinde sosyal beceri eğitiminin etkili olduğu (Sergin ve Giverts, 2003) ve bireylerin uygun sosyal davranış sergilememe nedeninin bu becerileri bilmemelerinden kaynaklandığı yönündeki temel varsayım (Tagay, Baydan ve Voltan Acar, 2010) göz önünde bulundurulduğunda, bu çalışmada ilkökul öğrencilerine sosyal beceri odaklı yürütülen psiko-eğitim programıyla gelişimsel ve önleyici düzeyde gerekli sosyal becerilerin kazandırılması amaçlanmıştır. Yapılan betimsel çalışmalarda (Duran vd., 2013; Kabakçı ve Korkut, 2008) sosyal beceri çalışmalarına yönelik program geliştirilmesi ve farklı örneklem gruplarıyla deneysel çalışmalar yapılması önerilmektedir. Bu yönüyle bu çalışmanın alanyazında ihtiyaç duyulduğu belirtilen alanlara katkı sağlayacağı öngörülmektedir.

Yukarıda belirtilen temel amaç doğrultusunda, bu çalışmada sosyal beceri odaklı psiko-eğitim programının ilkökul öğrencilerinin sosyal beceri düzeyleri üzerindeki etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Bu araştırma çerçevesinde aşağıdaki hipotezler sınanmıştır.

1. Sosyal beceri odaklı psiko-eğitim programına katılan deney grubundaki öğrencilerin, kontrol grubundaki öğrencilere göre sosyal beceri ön test, son test puanları arasında deney grubunun lehine anlamlı düzeyde farklılaşma olacaktır.
2. Sosyal beceri odaklı psiko-eğitim programına katılan deney grubundaki öğrencilerin sosyal beceri son test ve izleme test puanları arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

Yöntem

Araştırma Deseni

Sosyal beceri odaklı psiko-eğitim programının ilkökul öğrencilerinin sosyal beceri düzeyleri üzerindeki etkisinin incelendiği bu çalışmada; eşitlenmemiş kontrol gruplu yarı deneysel model kullanılmıştır. Gerçek deneysel modellerin gerektirdiği kontrollerin tam sağlanamadığı durumlarda yarı deneysel modellerden yararlanılabilir (Büyüköztürk, 2014). Araştırmada kullanılan ölçme araçlarının gruplara tekrarlı verilmesinden dolayı deneklerin ölçme aracına alışmalarından kaynaklı bir ölçme sorununun yaşanmaması amacıyla deneysel çalışmanın sonlanmasından belli bir süre sonra izleme yapılması önerilmektedir (Heppner, Kivlighan ve Wampold, 1999). Bu nedenle araştırmada yarı deneysel çalışmanın sonlanmasından altı ay sonra psiko-eğitim programının etkisinin devam edip etmediğine bakmak amacıyla izleme testi uygulanmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Van ili İpekyolu ilçesinde kamuya ait bir devlet okulunda ilkökul 3. ve 4. sınıfa devam eden 24 öğrenci oluşturmaktadır. Deney grubu 3'ü erkek, 9'u kız öğrenci olmak üzere 12 öğrenciden oluşurken, kontrol grubu 4'ü erkek, 8'i kız olmak üzere 12 öğrenciden oluşmaktadır. Yapılandırılmış veya eğitim amaçlı gruplarda ideal üye sayısının Vander Kolk' a göre (1985) en fazla 10 ile 18, Jacobs, Mason ve Harvill'e göre (1998) ise 5 ile 15 kişi arasında olması önerilmektedir. Ayrıca, yüksek lisans ve doktora öğrencilerinin uygulama dersleri gereği öğrencilerin gruptan ayrılmalarını da göz önünde bulundurarak liderliğini yapacakları grupta en az 7, en fazla 12 üye olmasına dikkat etmeleri gerektiği belirtilmektedir (Voltan Acar, 2018). Çalışma grubu, sosyometri tekniği sonucuna göre arkadaşlarından düşük (3 üzerinden 1 veya 0) puan alan öğrenciler arasından sınıf öğretmenlerinin ve okul psikolojik danışmanının da görüşleri dikkate alınarak uygun örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Kaynaklar (Gresham ve Elliott, 1987; Çiftçi ve Sucuoğlu, 2003; Çetin vd., 2002), sosyal becerilerin değerlendirilmesinde doğrudan davranış gözlemi ve sosyometri tekniğinin kullanılabilirliğini belirtmektedir. Grubun planlanmasında ve oluşturulmasında okul psikolojik danışmanının gözlemleri, rehberlik servisine yapılan başvurular ve öğretmenlerin bazı önerilerinin de dikkate alınabileceği vurgulanmaktadır (Kağnıcı, 2015). Bu ölçütlere ek olarak anket veya ölçek kullanımının da grubun oluşturulmasında yararlanılabilecek kaynaklardan birisi olduğu belirtilmektedir (Jacobs vd., 1998). Bu çalışmada birden fazla kaynaktan yararlanılarak sosyal beceri eğitimine ihtiyaç duyan öğrencilerin belirlenmesi ve grup sürecine dahil edilmesi hedeflendiğinden seçkisiz atamayı içermeyen yarı deneysel desenden yararlanılmıştır. Bu şekilde oluşturulan gruplarda önemli bir sınırlılık olmakla birlikte çalışmaya dahil edilen grupların denk olduğu garanti edilemez (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2017). Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin cinsiyet ve sınıf gruplarına göre dağılımları Tablo 1'de verilmektedir.

Tablo 1. Deney ve Kontrol Grubunun Sınıf ve Cinsiyete Göre Dağılımı

Demografik Değişken	Gruplar	Deney Grubu	%	Kontrol Grubu	%	Toplam	%
Cinsiyet	Kız	9	75	8	66.7	17	70.8
	Erkek	3	25	4	33.3	7	29.2
Sınıf	3. sınıf	6	50	6	50	12	50
	4. sınıf	6	50	6	50	12	50

Veri Toplama Araçları

Sosyal Beceri Bilgisi Testi

Çetin ve diğerleri (2002) tarafından geliştirilen Sosyal Beceri Bilgisi Testi ön ve son test olarak kullanılmak üzere 2 paralel form halinde geliştirilmiştir. Testler çoktan seçmeli 19 maddeden ve açık uçlu 11 sorudan oluşmaktadır. Bu çalışmada çoktan seçmeli testler kullanılmış olup açık uçlu sorular

kullanılmamıştır. Ölçekten elde edilen puanlar 0-19 arasındadır. Bu testlerden alınan yüksek puan ölçülen boyutun özelliklerinin yüksekliğine işaret etmektedir. Bu testlerin Cronbach alfa ile hesaplanan iç tutarlılık kat sayısı .71 ve .61 olarak bulunmuştur. Bu çalışmada öğrencilerin testlere vermiş oldukları cevaplar doğru yanlış şeklinde değerlendirildiği için testlerin iç tutarlılık katsayısı KR-20 katsayısına göre hesaplanmış ve KR-20 ile hesaplanan iç tutarlılık kat sayısı .60 olarak bulunmuştur. 10-15 civarında maddeden oluşan çoktan seçmeli testler için .50'e kadar düşük bir KR-20 güvenilirlik katsayısının yeterli olduğu, 50 maddenin üzerindeki testler için ise KR-20 değerinin en az .80 olması gerektiği belirtilmiştir (Kehoe, 1995). Elde edilen güvenilirlik katsayısının kabul edilebilir sınırlar içinde olduğu söylenebilir.

Sosyometri Tekniği

Araştırmanın çalışma grubunu belirlemede kullanılan sosyometri tekniği, öğrencilerin arkadaşları tarafından kabul edilme düzeylerini belirlemek amacıyla kullanılan 3'lü likert tipi derecelendirmeye dayalı bir tekniktir. Öğrencilere, "sınıflarındaki hangi arkadaşlarıyla pikniğe gitmek istedikleri" sorusu sorulmuş ve her bir arkadaşını 1 ile 3 arasında değişen puanla derecelendirmeleri istenmiştir. Derecelendirmede arkadaşlarından düşük puan alan (1 ve 0 puan) alan öğrenciler öğretmen görüşü de dikkate alınarak deney grubuna dahil edilmiştir.

Kişisel Bilgi Formu

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin cinsiyet ve sınıf bilgilerinin yer aldığı bir bilgi formudur.

İşlem

Bu araştırma, ilkökul öğrencilerinin sosyal becerilerini geliştirmeye yönelik sosyal beceri tekniklerinin kullanıldığı psiko-eğitim programının etkisinin ölçüldüğü yarı deneysel bir çalışma olarak gerçekleştirilmiştir. Çalışmaya başlamadan önce eğitim kurumunun yöneticileri ile iletişime geçilmiş, araştırmanın kurumlarında uygulanması konusunda gerekli izinler alınmıştır. Aynı zamanda öğrencilerin velilerinden izin alınarak onam formu doldurulmuştur. Okul yöneticileriyle yapılan görüşmede araştırmanın içeriği, amacı ve çocuklara katkısı açıklanmıştır. Grup oturumları başlamadan bir hafta önce çocuklara sırasıyla sosyometri tekniği ve Çetin ve diğerleri (2002) tarafından geliştirilen Sosyal Beceri Bilgisi ön testi araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Grup oturumlarından önce her öğrenci bireysel görüşmeye alınarak katılacakları grubun içeriği ve amacı hakkında bilgi verilmiş ve öğrencilerin gruba katılmak isteyip istemedikleri hakkında fikirleri alınmıştır. Gruba üye seçiminde bazı ölçütlerin dikkate alınması önerilmektedir. Voltan Acar'a göre (2018), benzer özelliklere sahip üyelerin örneğin, bütün çekingenlerin bir grupta toplanması grubu verimsiz kılarak grubun kitlenmesine neden olabilir. Çivitci 'ye (2018) göre, psiko-eğitim gruplarına aday seçerken kişisel özellikleri ile gruba katkı vereceği düşünülen adaylar grup üyesi olarak tercih edilebilir. Bu nedenle grubu daha dinamik kılmak ve sosyal becerilerin daha kolay kazanılmasını sağlamak amacıyla sosyal beceri düzeyi iyi olan 3 öğrenci akranlarına model olması açısından deney grubuna dahil edilmiştir. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilere ön test uygulaması yapıldıktan sonra sekiz oturum süresince deney grubundaki öğrencilere Mayıs-Haziran 2019 tarihleri arasında Sosyal Beceri Psiko-Eğitim Programı haftada iki gün araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Deney grubuna sosyal beceri ile ilgili psiko-eğitim programı uygulanırken, bu süreçte kontrol grubuna hiçbir grup oturumu ve etkinlik uygulanmamıştır. Grupların karşılaştırılmasında, deney grubu bağımlı değişken üzerinde etkisi test edilecek olan bir öğretim yöntemi ya da bir eğitim programı gibi bir uygulama alırken, kontrol grubu hiçbir uygulama almaz (Büyüköztürk vd., 2017). Grup uygulamalarında fiziksel koşullara dair düzenlemelerde; gizliliğin korunabileceği, grup sürecinin bölünemeyeceği, üyelerin rahatsız edilmeyeceği, sessizliğin sağlanabileceği ve biraz gözden uzak ortamların oluşturulması önerilmektedir (Chen ve Rybak, 2004; Corey ve Corey, 2006; Gladding, 2008; Trotzer, 1989; Voltan Acar, 2018). Bu nedenle, oturumlar, okulun kullanılmayan ve sessizliğin sağlandığı bir odasında araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Deney grubuna yönelik yapılan oturumların tamamlanmasından bir hafta sonra programın etkili olup olmadığını belirlemek için hem deney grubundaki hem de kontrol grubundaki

öğrencilere sosyal beceriler son testi uygulanmıştır. Grup oturumlarının tamamlanmasından altı ay sonra deney grubundaki öğrencilere izleme testi uygulanmıştır.

Sosyal Beceri Odaklı Psiko-Eğitim Programı

Bu çalışmanın amacı, sosyal beceri odaklı psiko-eğitim programının ilkokul öğrencilerinin sosyal beceri düzeyleri üzerindeki etkisini incelemektir. Bu amaçla, sosyal beceri psiko-eğitim programı uygulanmıştır. Beceri odaklı grup süreci, psiko-eğitim gruplarının ayrılmaz bir parçasıdır (Corey, 2008). Psiko-eğitim grupları, üyelerin bilişsel, duygusal ve davranışa yönelik becerilerini yapılandırılmış grup oturumları yoluyla geliştirmeye odaklanmaktadır (Çakır, 2015). Bu amaçla, Sosyal Beceri Psiko-Eğitim Programı öğrencilerin sosyal duygusal yönlerini geliştirmeye dayalı bilgilendirme, rol model olma, pekiştirme, rol oynama ve dönüt verme tekniklerini kapsayan 8 oturumdan oluşmuştur. Çocuklarla yapılan gruplarda, dikkatlerini toplama süreleri daha sınırlı olacağından oturumların 30-45 dakika arasında olmasının ideal bir süre olduğu ve okullarda yapılan gruplarda oturum süresinin bir ders saati ile sınırlı tutulması önerilmektedir (Corey ve Corey, 2006; Jacobs vd., 1998; Ohlsen, Home ve Lawe, 1988; Trotzer, 1989). Bu hususlar doğrultusunda, sosyal beceri grup eğitiminin her oturumu 45 dakika sürmüştür. Oturuma katılan öğrencilerin farklı derslerden alınmalarına dikkat edilerek, oturumlar her hafta farklı ders saatlerinde yapılmıştır. Grup oturumları haftada 2 kez yapılmış olup her oturumda 2 etkinlik olmak üzere toplam 16 etkinlik uygulanmıştır. Her oturum; önceki oturumda verilen ev etkinliklerini kontrol etme, önceki oturumu özetleme, öğrencilere her oturumda farklı bir sosyal beceri kazandırma, öğrenilen becerileri öğrencilere grup içinde uygulamaya, öğrenilen becerileri özetleme ve öğrenilen becerilerle ilgili ev ödevi vermeyi kapsamaktadır. Her oturumda öğrencilere o gün öğrenilen sosyal beceriye yönelik ev etkinlikleri (ödevler) verilmiş ve bir sonraki oturumda ev etkinlikleri kontrol edilip, etkinlikleri tamamlayan öğrencilere gülen surat verilmiştir. Grup oturumlarında Çetin ve diğerlerinin (2002) kitabında yer alan etkinliklerden ve araştırmacı tarafından geliştirilen etkinliklerden yararlanılmıştır. Grup etkinlikleri, kullanılan teknikler ve oturumların amacı Ek 1’de yer almaktadır.

İlk oturumda çocuklara ev etkinliklerini dosyalamaları için birer dosya, kalem ve not defteri hediye edilmiştir. Çalışmanın amacı ve program hakkında üyelere bilgi verilmiş ve grup kuralları oluşturulmuştur. Bu oturumda çocukların birbirlerini yakından tanıyabilecekleri ve içinde buldukları çevreye dikkatlice bakmaları ve gözlem becerilerini arttırarak, kişilere, olaylara ve çevrelere karşı farkındalıklarını geliştirmek amaçlanmıştır. Bu amaç çerçevesinde “Çevremin Farkındayım” ve “Ben Kimim?” isimli etkinliklere yer verilmiştir. İkinci oturumda, “Kulaktan Kulağa” ve “Nasıl Yapılıyor?” etkinlikleriyle grup üyelerinin çevrelerini dikkatle gözleme ve dinleme becerilerini geliştirmeye devam edilmiştir. Üçüncü oturumda, üyelerin olumlu veya olumsuz bir olayla karşılaşan bir kişinin neler hissettiğini fark etmeleri ve bu duyguları ses tonu, beden duruşu ve yüz ifadesi kullanarak ifade edebilmeleri amaçlanmıştır. Bu amaçla, “Duygularla Doldur” ve “Dost Çemberi” adlı etkinlikler yapılmıştır. Dördüncü oturumda, bir etkinliğe veya oyuna uygun şekilde katılmayı geliştirmek amaçlı “Tek Başıma” ve “Ben de Oynayabilir miyim?” isimli etkinliklere yer verilmiştir. Aynı zamanda, 4 gülen surat toplayan öğrencilere 4. oturumun sonunda fidan hediye edilmiş ve öğrencilerle birlikte okulun bahçesine fidan dikilmiştir. Bu etkinlikte, öğrencilerin hem sosyalleşmesi sağlanmış hem de doğa sevgisi kazandırmaya özen gösterilmiştir. Beşinci oturumda, grup üyelerinin, arkadaşları tarafından dışlandıkları zaman bununla başa çıkma becerilerini geliştirme ve böyle bir durumda neler yapabileceklerinin öğretilmesi amaçlanmıştır. Bu çerçevede, “Kendi Kendine” ve “Reddedilme” adlı etkinlikler uygulanmıştır. Altıncı oturumda, çocukların çatışma yaşadıkları durumlarda uzlaşmayı sağlayacak sözlü ve sözsüz davranışların farkına varmaları ve uygulama becerilerini kazanmalarını sağlamak amacıyla, “Sorunu Arkadaşça Çöz” ve “Farklılıklar” isimli etkinliklere yer verilmiştir. Yedinci oturumda, grup üyelerine arkadaşlarıyla oyunlarını veya eşyalarını paylaşma becerilerini kazandırmak amaçlanmıştır. Bu amaç çerçevesinde “Paylaşalım” ve “Balon Dansı” etkinlikleri yapılmıştır. Sekizinci oturumda, programı değerlendirmek, grup süreci hakkında üyelerin düşünce ve duygularını paylaşmalarını sağlamak, çocuklarla iş bölümü yaparak

veda eğlencesini birlikte hazırlamak ve eğlence sonunda çocuklara katılım belgelerinin dağıtılması amaçlanmıştır. Bu amaç çerçevesinde “Hoşça kal” (Çetin vd., 2002) ve araştırmacı tarafından geliştirilen “Yaşasın Müzikli Eğlence” isimli etkinliklere yer verilmiştir. Sekizinci oturumun sonunda öğrencilere veda partisi düzenlenmiş ve partinin sonunda katılım belgeleri verilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmanın verileri, SPSS PC+ paketi kullanılarak analiz edilmiştir. Çalışmadan elde edilen veriler, grupların 12 öğrenciden oluşması nedeniyle parametrik olmayan istatistiksel yöntemlerle analiz edilmiştir. Deney grubunun ön test ve son test toplam puanlarını karşılaştırmak için Wilcoxon Eşleştirilmiş İki Örnek Testi kullanılmıştır. Deney ve kontrol grubunun sosyal beceri testinden aldıkları ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla Mann Whitney U testinden yararlanılmıştır. Anlamlılık düzeyi .05 olarak belirlenmiştir.

Etik Onay

Bu araştırmanın etik açıdan uygunluğu için Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimleri Yayın Etik Kurulu’ndan 20.05.2020 tarihli ve 2020/04-03 karar numarası ile etik kurul onayı alınmıştır.

Bulgular

Bu bölümde araştırmanın hipotezlerini test etmek için uygulanan analizlerden elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin sosyal beceri ön test ve son test puanları arasındaki farklılığın anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Deney ve Kontrol Grubunun Sosyal Beceri Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonucu

Test Grubu	Grup	n	Sıra Ortalaması	U	p
Ön Test Sosyal Beceri Düzeyi	Deney	12	16.0	30.5	.014*
	Kontrol	12	9.0		
Son-Test Sosyal Beceri Düzeyi	Deney	12	18.5	.50	.000**
	Kontrol	12	6.5		

**p<.01; *p<.05

Tablo 2’de görüldüğü üzere, deney ve kontrol grubunun sosyal beceri ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U testi sonucuna göre; öğrencilerin sosyal beceri ön test puan dağılımlarının deney ve kontrol grubuna göre farklarının istatistiksel açıdan %95 güven düzeyinde anlamlı olduğu (U= 30.5; p= .014; p<.05) saptanmıştır. Buna göre, deney grubundaki öğrencilerin sosyal beceri ön test puan ortalamaları (meanrank= 16.0), kontrol grubundaki öğrencilerin ortalamalarından (meanrank = 9.0) daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu, grupların başlangıçta sosyal beceri düzeyi açısından denk olmadıklarını göstermektedir. Yine Tablo 2’de görüleceği üzere, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin sosyal beceri düzeyi son test puanlarının istatistiksel açıdan %99 güven düzeyinde anlamlı olarak farklı olduğu (U= .50; p= .000; p<.01) saptanmıştır. Deney grubundaki öğrencilerin sosyal beceri son test puan ortalamaları (meanrank = 18.5), kontrol grubundaki öğrencilerin ortalamalarından (meanrank = 6.5) daha yüksek bulunmuştur. Gruplar arasında son test puanlarına göre deney grubunun lehine bir sonuç elde edilmiş olsa da, grupların başlangıçta eşit olmadıkları değerlendirildiğinde deney grubunun kendi içinde ilerleme kaydettiği belirtilebilir.

Deney grubundaki öğrencilerin sosyal beceri ön test ve son test puanları arasındaki farklılığın anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Wilcoxon İşaret Testi Sonucu Tablo 3’de sunulmuştur.

Tablo 3. Deney Grubunun Sosyal Beceri Ön Test ve Son Test Puanlarına Göre Wilcoxon İşaret Testi Sonucu

Grup		n	Sıra Ortalaması	Z	p
Deney	Negatif Sıra	0 ^a	0	-3.068	.002**
	Pozitif Sıra	12 ^b	6.5		
	Eşit	0 ^c			

**p<.01; a. Son-test sosyal beceri düzeyi < ön test sosyal beceri düzeyi; b. Son-test sosyal beceri düzeyi > ön test sosyal beceri düzeyi; c. Son-test sosyal beceri düzeyi = ön test sosyal beceri düzeyi

Tablo 3’de görüldüğü gibi, deney grubundaki öğrencilerin sosyal beceri ön test ile son test puanları arasındaki farklılığın istatistiksel açıdan %99 güven düzeyinde anlamlı olduğu saptanmıştır (Z= -3.068; p=.002; p<.01). Yapılan Wilcoxon Testi sonucuna göre deney grubu öğrencilerinin tamamının son testte elde ettikleri sosyal beceri puanlarının ön teste göre pozitif duruma geçtiği (Pozitif Sıra= 6.5), deney grubunun sosyal beceri son test puanlarının ön test puanlarından daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bu bulgu, deney grubuna uygulanan sosyal beceri psiko-eğitim programının onların sosyal becerilerine olumlu katkı sağladığını göstermektedir.

Sosyal beceri odaklı psiko-eğitimin kalıcılığını belirlemek amacıyla, deney grubundaki öğrencilere altı ay sonra sosyal beceri izleme testi uygulanmıştır. Son test puanları ile izleme testi puanları arasındaki farklılığın anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Wilcoxon İşaret Testi Sonucu Tablo 4’de verilmiştir.

Tablo 4. Deney Grubunun Sosyal Beceri Son Test ve İzleme Testi Puanlarına Göre Wilcoxon İşaret Testi Sonucu

Grup		n	Sıra Ortalaması	Z	p
Deney	Negatif Sıra	9 ^a	6.83	-1.773	.076
	Pozitif Sıra	3 ^b	5.50		
	Eşit	0 ^c			

a. İzleme < son test; b. İzleme > son test; c. İzleme = son test

Tablo 4’de görüldüğü üzere, deney grubundaki öğrencilerin sosyal beceri son test ile izleme testi puanları arasındaki farklılığın istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı saptanmıştır (Z= -1.773; p=.076; p>.05). Yapılan Wilcoxon Testi sonucuna göre deney grubu öğrencilerinin çoğunluğunun (n=9) izleme testinden elde ettikleri sosyal beceri puanlarının son teste göre negatif duruma geçtiği belirlenmiştir (Negatif Sıra= 6.83). Bu sonuç, deney grubunun sosyal beceri son test ve izleme testi puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark olmadığını göstermektedir.

Bu çalışmada, sosyal beceri psiko-eğitim grubuna katılan öğrencilerin öğretmenlerinin de görüşlerine başvurulmuştur. Bilindiği üzere sosyal becerilerin değerlendirilmesinde doğrudan davranış gözlemi (Gresham ve Elliott, 1987; Çiftçi ve Sucuoğlu, 2003) kullanılan yöntemlerden birisidir. Sosyal beceri eğitimi grup oturumları sonucunda öğretmenlere, “Grup oturumlarına katılan öğrencilerinizin gruba katılmadan önceki ve gruba katılımlarından sonraki durumlarını karşılaştırdığınızda öğrencilerinizde gözlemlediğiniz olumlu ve olumsuz değişimler nelerdir?” sorusu sorulmuş ve bu soruya verilen cevaplar genel olarak iki başlık altında toplanmıştır. Bunlardan birincisi, derslerdeki değişimlerle ilgili gözlemlerdir. Öğretmenler, sosyal beceri eğitimi grup çalışmasına katılan öğrencilerin derslere, sınıf içi ve sınıf dışındaki etkinliklere etkin olarak katılımlarının arttığını ve yazılı sınavlarda gösterdikleri başarı performanslarının yükseldiğini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin üzerinde durduğu ikinci nokta ise sosyal davranışlarındaki değişimlerle ilgilidir. Öğretmenler, sosyal beceri eğitimine katılan öğrencilerin arkadaşlık ilişkilerinde düzelmeye, sosyal gruplarda kendini daha

rahat ifade edebilme, duygularının farkına varma ve bunları ifade edebilme, grupça oynanan oyunlara daha çok katılma, ders içi ve ders dışı faaliyetlerde daha girişken olma yönünde davranışlar sergilediklerini ifade etmişlerdir. Sınıf öğretmenlerinin deney grubundaki öğrencilere ilişkin değerlendirmesinde, deney grubundaki 12 öğrenciden 11'inin hem sosyal hem de akademik olarak ilerleme gösterdiği; 1 öğrencinin ise az da olsa arkadaşlık ilişkilerinin geliştiği ama hala istenen düzeyde olmadığı yönündedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada, sosyal beceri odaklı psiko-eğitim programının ilkökul öğrencilerinin sosyal beceri düzeyleri üzerindeki etkisinin incelenmesi hedeflenmiştir. Bu temel amaç çerçevesinde 12 öğrenci deney grubunda, 12 öğrenci de kontrol grubunda yer almış ve 4 hafta süresince deney grubuna uygulama yapılmıştır. Grup oturumlarından önce bütün öğrencilere Sosyal Beceri Bilgi Testi'nin (Çetin vd., 2002) ön test paralel formu uygulanmıştır. Grup oturumları sonlandırıldıktan sonra paralel formlardan diğeri olan sosyal beceri son testi uygulanmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar, deney grubu ile yapılan sosyal beceri odaklı psiko-eğitim programının, ilkökul öğrencilerinin sosyal beceri düzeyi üzerinde etkisi olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca 4 hafta devam eden psiko-eğitim programının sonlandırılmasından 6 ay sonra, grup eğitimiyle kazanıldığı varsayılan kazanımların korunup korunmayacağı izleme testi ile incelenmiştir. Deney grubunun son test ve izleme testlerinden elde edilen puanlar arasında anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür. Bu sonuç, grup eğitimi ile ortaya çıkan etkinin uzun süre devam ettiğini göstermektedir.

Araştırma bulguları incelendiğinde, sosyal beceri eğitimine dayalı psiko-eğitim programına katılan ilkökul öğrencilerinin sosyal beceri son test puan ortalamalarının, ön test puan ortalamalarından anlamlı derecede yüksek olduğu bulunmuştur. Bu bulgu, verilen sosyal beceri eğitiminin öğrencilerin sosyal becerilerini geliştirmede anlamlı düzeyde etkili olduğunu göstermektedir. Myrick (1997), kişisel ve okuldaki gelişim ile ilgili yapılan küçük grup oturumlarının öğrencilerin duygu, tutum ve davranışlarını keşfetmek için beraber çalışabilecekleri yegâne bir eğitimsel deneyime dönüştüğünü belirtmiştir. Çocukların uygun davranışları sürdürebilmeleri için iş birliği içinde olmaları, yardımlaşma, paylaşma, diğer çocuklar için sorumluluk üstlenme gibi davranışları kapsayan prososyal becerilerin kazandırılması gerektiği vurgulanmaktadır. Prososyal becerilerin kazandırılması için çocuklara sınıf ortamında uygun seçenekler ve eğitim fırsatları sunmak önemlidir (Wortham, 2006; McClellan ve Kinsey, 1999). Diğer bir ifadeyle, çocukların neyi ne zaman ve nasıl yapacakları konusunda beklentileri dikkate alınarak yönlendirildikleri destekleyici bir ortamda onlara sunulan eğitimler, çocukların davranışları üzerinde önemli bir etki bırakmaktadır (Alisinanoğlu ve Özbey, 2011).

Sosyal becerileri geliştirmeye yönelik yapılan çalışmalarda (Kjøbli ve Ogden, 2014; Siu, 2014), sosyal beceri eğitimi alan çocukların eğitim almayan çocuklara oranla sosyal beceri düzeylerinde ve arkadaş ilişkilerinde gelişme olduğu görülmüştür. Duygusal davranışsal sorunları olan ilkökul çocukları üzerinde davranışçı uygulamaları kapsayan sosyal beceri eğitiminin etkisinin araştırıldığı çalışmada (Muskett, 2008), çocukların hem evde ve hem de okul ortamında sosyal becerilerinin arttığı, grup içinde kendilerini daha güvenli hissettikleri ve daha fazla arkadaş edindikleri belirlenmiştir. Onbeş haftalık yürütülen sosyal beceri eğitiminin öğrencilerin sosyal beceri düzeyleri üzerinde anlamlı derecede etkili olduğu (Tagay vd., 2010), sosyal beceri eğitimine yönelik grup rehberliği programının ilkökul 3. sınıf öğrencilerinin sosyal becerilerini ve benlik algılarını geliştirdiği (Yukay, 2006), problem çözme becerilerini geliştirmeye yönelik 22 haftalık yürütülen sosyal beceri eğitim programının çocukların problem çözme becerilerini ve diğerlerinin duygularını anlama becerilerini arttırdığı (Dereli, 2009) ve okul öncesi eğitime devam eden öğrencilere yönelik hazırlanan sosyal beceri eğitiminin öğrencilerin sosyal beceri, iletişim, uyum ve atılganlık davranışları üzerinde etkisinin olduğu (Kılıç ve Güngör Aytar, 2017) belirlenmiştir. Alanyazın incelendiğinde bu araştırmadan elde edilen sonuçlara paralel olarak, yukarıda belirtilen araştırma bulgularıyla birlikte çok sayıda araştırma sonuçları (Çelik, 2007; Çetin vd., 2002; Ekinci Vural, 2006; Hepler, 1990; Stewart ve McKay, 1995) sosyal beceri temelli eğitimlerin çocukların sosyal beceri edinmelerinde etkili olduğunu ortaya koymaktadır.

Sosyal beceri geliştirme ve güvengenlik eğitimi gibi davranış değişikliğine yönelik belirli bir programa dayalı yürütülen bilişsel nitelikli psiko-eğitim gruplarında (Voltan Acar, 2018), bireylerin yaşamlarında sorun yaratabilecek belirli konularla ilgili bilgi eksikliğini gidermek, farkındalıklarını arttırmak ve sorunlarla daha iyi başa çıkmasını sağlamak amacıyla üyelere gerekli bilgi ve yaşam becerileri kazandırmak hedeflenmektedir (Corey ve Corey, 2006). Aynı zamanda, üyelere çeşitli becerileri öğrenme ve geliştirme fırsatının sunulduğu bu gruplarda, yaşam becerilerinin kazandırılmasıyla birlikte bilgi ve beceri eksikliklerinin giderilmesi ile psikolojik sorunların önlenmesi ve kişisel gelişimin desteklenmesi amaçlanmaktadır (Çakır, 2015). Psiko-eğitim gruplarının işlevleri dikkate alındığında hem risk faktörlerini azaltmayı hem de koruyucu faktörleri geliştirmeyi hedefleyen bu tür programların uygulanmasına erken dönemlerden itibaren başlanması önemlidir. Nitekim yapılan çalışmalarda (Tagay vd., 2010; Uz Baş, 2009), bireylerin sosyal yeterliliklerini ve akademik performanslarını artırmak amacıyla erken yaşlardan itibaren sosyal beceri eğitimlerinin düzenlenmesi gerektiğine dikkat çekilmektedir. Yine, ilkokul yıllarında uygulanan müdahale programının ergenlik ve yetişkinlik yıllarında koruyucu ve risk faktörleri açısından etkisinin incelendiği deneysel bir çalışmada (Hawkins, Kosterman, Catalano, Hill ve Abbott, 2008), müdahale programının uygulanmasından 15 yıl sonra deney grubunun ruhsal, bilişsel ve davranışsal olarak pozitif kazanımlara sahip oldukları tespit edilmiştir. Araştırma sonuçları, yapılan bu deneysel çalışmanın etkililiğini desteklemekle birlikte sosyal becerileri geliştirmeye yönelik deneysel çalışmaların artırılmasının önemli olduğunu göstermektedir.

Bu araştırmada, sosyal beceri eğitimine dayalı psiko-eğitim programına katılan ilkokul öğrencilerinin sosyal beceri son testinden aldıkları puanların, ön testten alınan puanlardan anlamlı derecede daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bu bulgu, verilen sosyal beceri eğitiminin öğrencilerin sosyal beceri düzeyleri üzerinde olumlu etkisinin olduğunu göstermektedir. Alanyazında, öğrencilerin kişisel gelişimleri ile ilgili belirli alanlarda konuşmaya ihtiyaç duydukları; bu nedenle gelişimsel amaçlı küçük gruplarla yapılan çalışmaların bireye bu fırsatı sağladığı üzerinde durulmaktadır (Öncü, 2002). Böylece bireyin koşulsuz kabul edildiği; alma, verme ve paylaşma duygularının yaşanabildiği bir grup atmosferinde deneyimlediği grup süreci, kişinin yaşamında daha geniş gruplara transfer edilebilen değerli deneyimlerin kazanıldığı bir sosyal laboratuvar niteliği taşımaktadır (Ören, 1989). Ayrıca, sınıf öğretmenlerinin grup eğitimi sonrasında öğrenciler üzerinde yaptıkları gözlemlere dayalı olarak vermiş oldukları bilgiler dikkate alındığında, yapılan psiko-eğitimin öğrencileri hem sosyal hem de akademik olarak olumlu etkilediğini ortaya koymaktadır.

Araştırmanın bulguları genel olarak değerlendirildiğinde; sosyal beceri eğitimi alan deney grubunun son test puanları, ön test puanlarından daha yüksek bulunmuş ve altı ay sonra deney grubuna yapılan izleme testinde de bu etkinin devam ettiği görülmüştür. Bu sonuç, aldıkları sosyal beceri eğitiminin başlangıçta sahip oldukları sosyal beceri düzeylerini geliştirdiğini ortaya koymaktadır. Yine deney grubundaki öğrencilerin son test sosyal beceri puanları ile izleme testi puanları arasında anlamlı farklılık olmaması, verilen sosyal beceri grup eğitiminin, ilkokul öğrencilerinin sosyal beceri düzeyleri üzerinde olumlu derecede etkili olduğunu ve bu etkinin ilerleyen süreçte de devam ettiğini göstermektedir. Bu, aynı zamanda çalışmanın güçlü yanı olarak değerlendirilebilir. Bu sonuçlar, aradan geçen altı aylık zamanın çocuklarda ölçülen özelliklerde anlamlı farklılığa neden olmadığını, yapılan deneysel işlemin kalıcılık gösterdiğini ve eğitim programının etkisinin sürdüğünü göstermektedir. Bu sonuç, kabul edici küçük grup atmosferinde sosyal becerilerin geliştirilebildiğini ve bireylerin bu gruplarda kazandığı davranışları daha geniş gruplara transfer edebildiğini (Kuzgun, 1991) göstermektedir. Çünkü, güven, anlayış ve kabul etmeyi gerektiren bir grup atmosferinde (Myrick, 1997), üyelerle yakın çalışma ilişkileri oluşturularak, konuları derinlemesine keşfetmeleri sağlanır. Üyelerin bu gruplardan edindiği kazanımlar ile yaşamlarının çeşitli alanlarında sosyal beceriler geliştirmenin yanında kendilerini ve başkalarını daha iyi tanımalarına katkıda bulunur (Çakır, 2015). Bu durumu grubun sosyal mikrokozmos özelliği üzerinden değerlendiren Yalom'a (1995) göre çocuk, gerçek hayatta sergilemekten çekindiği sosyal davranışları, grup ortamında deneyimleyip üyelerin verdikleri uygun geribildirimler sayesinde yeni beceri ve davranışları öğrenir ve öğrenmiş olduğu bu becerileri gerçek hayata aktarması da kolaylaşmış olur.

Örneğin, çocuk teşekkür etmeyi, özür dilemeyi, duygularını yaşına uygun bir şekilde ifade edebilmeyi, yakınlık derecesine göre arkadaşlarıyla uygun mesafede durmayı, göz teması kurmayı (Westwood, 1993), arkadaşlarıyla paylaşmayı, empati kurmayı ve dışlanmayla başa çıkma gibi sözel ve sözel olmayan becerileri grup içinde öğrenmiş olur. Bu durum, grup üyelerinin deneyim kazanmalarını, bu deneyimlerini kalıcı hale getirmelerini ve diğer ortamlara transfer etmelerini sağlamaktadır.

Bu çalışmada sosyal becerilerin kalıcılığı, verilen eğitimin oyun, rol oynama, rol model olma, sembolik ve sosyal pekiştirici kullanımı gibi öğrencilerin dikkatini çekecek çok sayıda etkinlik üzerine kurulu bir program olmasıyla ilişkili olabilir. İlgili çalışmalarda hikâye, oyun ve drama temelli sosyal beceri etkinliklerinin kullanıldığı ve amaca ulaşıldığı görülmektedir. Bilindiği üzere, çocuklara etkileşim kurabilecekleri yaşına uygun rahat bir ortam, materyal ve eğitim imkânı sunulması, çocukların sosyal becerileri üzerinde önemli oranda olumlu etkiler bırakmaktadır (Kemple, 2004). Dramaya dayalı yapılan sosyal beceri eğitim programları ile temel sosyal beceri, ileri iletişim becerileri, saldırganlıkla baş etme, grupla çalışma, akranları ile işbirliği yapma gibi becerilerin kazandırıldığı (Çetingöz ve Cantürk Günhan, 2012; Eldeniz Çetin ve Avcıoğlu, 2010; Kocayörük, 2000; Mantaş, 2014); hikâye temelli sosyal beceri eğitim programının sosyal becerilerin gelişimi, saldırganlık, uyum, iletişim becerileri, kendini kontrol etme ve atılganlık davranışları, problem çözme ve işbirlikli çalışma üzerinde etkili olduğu (Aksoy, 2014; Koç, 2015; Neda, Ashkan, Sırous ve Taher, 2013; Pekdoğan, 2016; Villares, Brigman ve Peluso, 2008) ve oyun temelli sosyal beceri eğitiminin çocukların iletişim becerileri, çekingenlik ve uyumsuz davranışlar, duygusal, davranışsal sorunlar üzerinde etkisi (Durualp ve Aral, 2010; Muskett, 2008) bulunduğu ortaya konulmuştur. Sosyal becerilerin geliştirilmesine yönelik yapılan bazı çalışmalarda da (Dereli İman, 2014; Durualp ve Aral, 2010; Pekdoğan, 2016; Tagay vd., 2010; Uysal ve Kaya Balkan, 2015) izleme testinden elde edilen bulgular bu çalışma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Bu çalışmanın sonuçları göz önünde bulundurulduğunda; gelecekte bu konuyla ilgili yapılacak çalışmalarda, sosyal beceri eğitimi, yalnızca eğitimi alacak öğrencilere yönelik değil aynı zamanda öğrencilerin ebeveynleri ve öğretmenlerine yönelik destekleyici çalışmalar şeklinde yapılabilir. Böylelikle öğrencilerin eğitimde öğrendiği sosyal becerileri evde ve sınıf ortamında da sergileyebilme fırsatı olacağı için sosyal beceriler çocuğun davranış repertuarına daha kalıcı bir şekilde yerleşmiş olur.

Olumlu sonuçlarla birlikte bu çalışmanın bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. En önemli sınırlılık, grupların yapılandırılmasında, uygulanan yöntemden kaynaklı başlangıçta grupların denk olmamasıdır. Bu nedenle, seçkisiz atamanın yapılacağı gerçek deneysel modellerin uygulanacağı çalışmaların yapılması önerilmektedir. Diğer bir sınırlılık, deney ve kontrol grubundaki erkek öğrencilerin sayısı ile kız öğrencilerin sayısı arasında önemli bir farklılık bulunmasıdır. Gelecekte bu konuyla ilgili yapılacak olan çalışmalarda çalışmaya dâhil edilecek olan kız ve erkek öğrencilerin sayısının birbirine daha yakın olmasına dikkat edilebilir. Aynı zamanda öğrencilerin sosyal beceri düzeylerini etkileyebilecek demografik değişkenlerin de etkisi çalışılabilir. Yine, oturum sayısı, oturumlara ayrılan süre ve üye sayısı açısından daha iyi yapılandırılmış gruplarla sosyal beceri eğitimi çalışmaları yürütülebilir. Ayrıca, deneysel işlemde sadece birkaç boyut üzerinden değil, sosyal becerinin çok boyutlu yapısına uygun, ihtiyaç odaklı, kişilerarası ilişki, problem çözme, saldırganlıkla baş etme gibi beceri kazandırmaya dayalı programların uygulanması daha iyi sonuçlar ortaya koyacaktır.

Kaynakça

- Akkök, F. (1996). *İlköğretimde sosyal becerilerin geliştirilmesi: Anne-baba el kitabı*. Ankara: T.C Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Akkök, F. (1999). *İlköğretimde sosyal becerilerin geliştirilmesi: Öğretmen el kitabı*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Aksoy, P. (2014). *Hikâye anlatma temelli ve oyun temelli sosyal beceri eğitiminin anasınıfına devam eden çocukların sosyal becerilerine etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Alisinanoğlu, F. ve Özbey, S. (2011). *Okul öncesi dönemde sosyal beceri ve problem davranış eğitimi program örnekleri*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Ataş, A. T., Efeçinar, H. İ. ve Tatar, A. (2016). Sosyal beceri değerlendirme ölçeğinin geliştirilmesi ve psikometrik özelliklerinin incelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 6(46), 71-85.
- Aydın, G. (1985). *Sosyal başarı eğitimi ile sosyal beceri eğitiminin çocuklarda öğrenilmiş çaresizlik davranışının ortadan kaldırılmasına etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Bacanlı, H. (2010). *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Bacanlı, H. (2014). *Sosyal beceri eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Bayhan, P. S. ve Artan, İ. (2004). *Çocuk gelişimi ve eğitimi*. İstanbul: Morpa Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (23. bs.). Ankara: Pegem Akademi.
- Caldarella, P. ve Merrell, K. W. (1997). Common dimensions of social skills of children and adolescents: A taxonomy of positive behaviors. *School Psychology Review*, 26(2), 264-268.
- Can, G. (2002). *Gelişim ve öğrenme psikolojisi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Carter, A. S., Briggs-Gowan, M. J. ve Davis, N. O. (2004). Assessment of young children's socialemotional development and psychopathology: Recent advances and recommendations for practice. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(1), 109-134.
- Cartledge, G. ve Milburn, J. F. (1992). *Teaching social skills to children*. New York: Pergamon Press.
- Chen, M. W. ve Rybak, C. (2004). *Group leadership skills: Interpersonal process in group counseling and therapy*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Choi, D. H. ve Kim, J. (2003). Practicing social skills training for young children with low peer acceptance: A cognitive social learning model. *Early Childhood Education Journal*, 31(1), 41-45.
- Corey, G. (2008). *Theory and practice of group counseling*. Belmont, CA: Thomson Brooks/Cole.
- Corey, M. S. ve Corey, G. (2006). *Groups: Process and practice*. Belmont, CA: Thomson Brooks/Cole.
- Coşkun, N. ve Samancı, O. (2012). İlköğretim 4. ve 5. sınıflarda sosyal beceri düzeyi ile sosyal bilgiler dersine yönelik tutumların çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Journal of Educational and Instructional Studies in the World*, 2(2), 32-41.
- Çakır, S. G. (2015). Grup çeşitleri. A. Demir ve S. Koydemir (Ed.), *Grupla psikolojik danışma içinde* (6. bs., s. 49-72). Ankara: Pegem Akademi.
- Çelik, N. (2007). *Sosyal beceri eğitiminin ilköğretim öğrencilerinin sosyal uyum düzeylerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Çetin, F., Bilbay, A. A. ve Albayrak-Kaymak, D. (2002). *Çocuklarda sosyal beceriler: Araştırmadan uygulamaya grup eğitimi*. Ankara: Epsilon.
- Çetingöz, D. ve Cantürk Günhan, B. (2012). The effects of creative drama activities on social skills acquisition of children aged six. *Çukurova University Faculty of Education Journal*, 41(2), 54-66.
- Çiftçi, İ. ve Sucuoğlu, B. (2003). *Sosyal beceri eğitimi*. Ankara: Kök Yayıncılık.

- Çivitci, A. (2018). *Grup psikoeğitimi* (7. bs.). Ankara: Pegem Akademi.
- Çubukçu, Z. ve Gültekin, M. (2006). İlköğretimde öğrencilere kazandırılması gereken sosyal beceriler. *Bilig/Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi*, 37, 155-174.
- Danielson, C. K. ve Phelps, C. R. (2003). The assessment of children's social skills through self-report: A potential screening instrument for classroom use. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 35(4), 218-229.
- Dereli, E. (2009). Examining the performance of the effect of a social skills training pro gram for the acquisition of social problem solving skills. *Social Behavior & Personality: An International Journal*, 37(10), 1419-1427. doi:10.2224/sbp.2009.3710.1413
- Dereli İman, E. (2014). Değerler eğitimi programının 5-6 yaş çocukların sosyal gelişimine etkisi: Sosyalbeceri, psiko-sosyal gelişim ve sosyal problem çözme becerisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(1), 249-268.
- Dermez, H. (2008). *İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin sosyal beceri düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Afyonkarahisar Kocatepe Üniversitesi, Afyon.
- Dowrick, P. W. (1986). *Social survival for children: A trainer's resource book*. New York: Brunner/Mazel.
- Duran, M., Çeliköz, N. ve Topaloğlu, A. Ö. (2013). Determination of secondary students' social skill levels. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 121-137.
- Duruoğlu, E. ve Aral, N. (2010). Altı yaşındaki çocukların sosyal becerilerine oyun temelli sosyal beceri eğitiminin etkisinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(39), 160-172.
- Ekinci Vural, D. E. (2006). *Okul öncesi eğitim programındaki duyuşsal ve sosyal becerilere yönelik aile katılımlı sosyal beceri eğitim programının çocuklarda sosyal becerilerin gelişimine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Eldeniz Çetin, M. ve Avcıoğlu, H. (2010). Investigation of the effectiveness of social skills training program prepared through drama technique for mentally disabled students. *International Online Journal of Educational Sciences*, 2(3), 792-817.
- Erikson, E. H. (1963). *Childhood and society*. New York: W. W. Norton.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. New York: W. W. Norton.
- Eron, L. D. (1990). Understanding aggression. *Bulletin of the International Society for Research on Aggression*, 12, 5-9.
- Farmer, T. W., Pearl, R. ve Van Acker, R. M. (1996). Expanding the social skills deficit framework adevelopmental synthesis perspective, classroom social networks, and implications for the social growth of students with disabilities. *The Journal of Special Education*, 30(3), 232-256.
- Freud, S. (1908). *On the sexual theories of children in the standard edition* (9. cilt, J. Strachey, Çev.). London: The Hogarth Press.
- Gander, M. J. ve Gardiner, H. W. (1993). *Çocuk ve ergen gelişimi* (A. Dönmez, N. Çelen ve B. Onur, Çev.). Ankara: İmge Yayıncılık.
- Gladding, S. T. (2008). *Groups: A counseling specialty*. New Jersey: Pearson Prentice Hall.
- Gresham, F. M. ve Elliott, S. N. (1987). The relationship between adaptive behavior and social skills: Issues in definition and assessment. *The Journal of Special Education*, 21(1), 167-181.
- Gültekin Akduman, G., Günindi, Y. ve Türkoğlu, D. (2015). Okul öncesi dönem çocukların sosyal beceri düzeyleri ile davranış problemleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Journal of International Social Research*, 8(37), 673-683.
- Günder, E. (2011). *Okul öncesi dönemde çocukların sosyal uyum becerilerinin değerlendirilmesi*. 20. Eğitim Bilimleri Kurultayı, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur.
- Hartup W. W. (1992). Peer relations in early and middle childhood. V. B. Van Hasselt ve M. Hersen (Ed.), *Handbook of social development. Perspectives in developmental psychology* içinde (s. 257-281). Boston, MA: Springer. doi:10.1007/978-1-4899-0694-6_11

- Hawkins, J. D., Kosterman, R., Catalano, R. F., Hill, K. G. ve Abbott, R. D. (2008). Effects of social development intervention in childhood 15 years later. *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*, 162(12), 1133-1141.
- Hepler, J. B. (1990). Observing the social interactions of fifth grade children. *School Social Work Journal*, 15(1), 1-13.
- Heppner, P. P., Kivlighan, D. M. J. ve Wampold, B. E. (1999). *Research design in counseling* (2. bs.). Belmont, CA: Wadsworth.
- Hops, H. (1983). Children's social competence and skills: Current research practices and future directions. *Behavior Therapy*, 14(1), 3-18.
- Işıklar, A., Bilgin, M. ve Bilgin, M. (2015). İlkokul öğrencilerinin okula sosyal uyum düzeylerinin incelenmesi. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(2), 29-44.
- Jacobs, E. E., Mason, R. L. ve Harvill, R. L. (1998). *Group counseling: Strategies and skills*. Pacific Grove: Brooks/Cole Publishing Company.
- Jenson, W. R., Sloane, H. N. ve Young, K. R. (1988). *Applied behavior analysis in education: A structured teaching approach*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Kabakçı, Ö. F. ve Korkut, F. (2008). 6-8. sınıftaki öğrencilerin sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 33(148), 77-86.
- Kağnıcı, Y. (2015). Grubun planlanması ve oluşturulması. A. Demir ve S. Koydemir (Ed.), *Grupla psikolojik danışma içinde* (6. bs., s. 91-106). Ankara: Pegem Akademi.
- Kandır, A. (2004). *Gelişimde 3-6 yaş "Çocuğum büyüyor"*. İstanbul: Morpa Yayınları.
- Karataş, Z. (2019). Sosyal beceriye giriş. M. E. Deniz ve A. Eryılmaz (Ed.), *Sosyal beceri eğitimi içinde* (s. 2-27). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Kehoe, J. (1995). Basic item analysis for multiple-choice tests. ERIC/AE Digest. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED398237.pdf> adresinden erişildi.
- Kelly, J. A. (1982). *Social-skills training: A practical guide for interventions*. New York: NY: Springer Publishing Company Inc.
- Kemple, K. M. (2004). *Understanding and facilitating preschool childrens peer acceptance*. ERIC veritabanından erişildi. (ED345866)
- Kılıç, K. M. ve Güngör Aytar, F. A. (2017). Erken çocuklukta sosyal becerilere sosyal beceri eğitiminin etkisi, sosyal becerilerle mizaç arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 42(191), 185-204. doi:10.15390/EB.2017.7162
- Kjøbli, J. ve Ogdén, T. (2014). A randomized effectiveness trial of individual child social skills training: Six month follow-up. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 8(31), 1-11.
- Kocayörük, A. (2000). *İlköğretim öğrencilerinin sosyal becerilerini geliştirmede dramanın etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Koç, B. (2015). *İşbirlikli öğrenme yönteminin matematik dersindeki erişiyeye, kalıcılığa ve sosyal beceriye etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Kuzgun, Y. (1991). *Rehberlik ve psikolojik danışma* (2. bs.). Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Lin, A. S. (1996). *The effects of curriculum-based peer-mediated social skills training on the positive peer interactions of preschool children with special needs* (Doktora tezi). The Ohio State University, ABD.
- Little, S. G., Swangler, J. ve Akin-Little, A. (2017). *Defining social skills*. J. L. Matson (Ed.), *Handbook of social behavior and skills in children* içinde (s. 9-17). Cham: Springer.
- Lynch, S. A. ve Simpson, C. G. (2010). Social skills: Laying the foundation for success. *Dimensions of Early Childhood*, 38(2), 3-11.
- Mantaş, S. (2014). *Drama etkinliklerinin ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin sosyal beceri gelişimi ve işbirliği davranışlarına etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.

- Marlowe, H. A. (1986). Social intelligence: Evidence for multidimensionality and construct independence. *Journal of Educational Psychology*, 78(1), 52-58.
- McClellan, D. E. ve Katz, L. G. (2001). *Assessing young children's competence*. ERIC veritabanından erişildi. (ED450953)
- McClellan, D. E. ve Kinsey, S. J. (1999). Children's social behavior in relation to participation in mixed-age or same-age classrooms. *Early Childhood Research & Practice*, 1(1). <https://ecrp.illinois.edu/v1n1/mcclellan.html> adresinden erişildi.
- Muskett, D. P. (2008). *A study of the impact of social skills training incorporating cognitive behavioral interventions in the framework of the 7 Habits of Highly Effective People on elementary students with emotional/behavioral disabilities* (Doktora tezi). Cardinal Stritch University, ABD.
- Myrick, R. D. (1997). *Developmental guidance and counseling: A practical approach* (3. bs.). Minneapolis, MN: Educational Media Corporation.
- Neda, Y. M., Ashkan, N., Sırouş, S. ve Taher, T. (2013). The effectiveness of group story-based socialskills training on children externalizing behavior problems. *Developmental Psychology*, 9(35), 249-257.
- Oden, S. ve Asher, S. R. (1977). Coaching children in social skills for friendship making. *Child Development*, 48(2), 495-506.
- Ohlsen, M., Home, A. M. ve Lawe, C. F. (1988). *Group counseling* (2. bs.). New York: Holt.
- Öncü, H. (2002). Psikolojik danışma müdahalesi olarak küçük grupla psikolojik danışma. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 85-102.
- Ören, N. (1989). *Grupla psikolojik danışmanın ilkökul öğrencilerinin sınav ve genel kaygı düzeyleri üzerine etkileri*. Erzurum: Atatürk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Sosyoloji Bölümü Yayınları.
- Özbey, S. (2012). Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylık çocuklarının sosyal beceri ve problem davranışlarının okul ve ev ortamına göre incelenmesi. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 23(2), 21-32.
- Öztürk, M. O. (1994). *Ruh sağlığı ve bozuklukları* (5. bs.). Ankara: Hekimler Yayın Birliği.
- Sam, M. S. (2013). Social skills. <https://psychologydictionary.org/socialskills/> adresinden erişildi.
- Pekdoğan, S. (2016). Hikaye temelli sosyal beceri eğitim programının 5-6 yaş çocukların sosyal becerilerinin gelişimine etkisinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 41(183), 305-318.
- Piaget, J. (1999). *Çocukta zihinsel gelişim* (H. Portakal, Çev.). İstanbul: Cem Yayıncılık.
- Putallaz, M. (1983). Predicting children's sociometric status from their behavior. *Child Development*, 54(6), 1417-1426.
- Putallaz, M. ve Gottman, J. M. (1981). An interactional model of children's entry into peer groups. *Child Development*, 52(3), 986-994.
- Santrock, J. W. (2016). *Yaşam boyu gelişim: Gelişim psikolojisi* (G. Yüksel, Ed. ve Çev.). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Sergin, C. ve Giverts, M. (2003). Methods of social skills training and developments. J. O. Grene ve B. R. Burluson (Ed.), *Handbook of communication and social interaction skills* içinde (s. 135-175). NJ: Lawrence ErlbaumAssociates.
- Siu, A. F. (2014). Effectiveness of group theraplay on enhancing social skills among children with developmental disabilities. *International Journal of Play Therapy*, 23(4), 187-203.
- Stewart, J. ve McKay, R. (1995). Group counselling elementary school children who use aggressive behaviors. *Guidance and Counselling*, 11(1),12-16.
- Tagay, Ö., Baydan, Y. ve Voltan Acar, N. (2010). Sosyal beceri programının (BLOCKS) ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin sosyal beceri düzeyleri üzerindeki etkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(3), 19-28.

- Trotzer, J. P. (1989). *The counselor and the group: Integrating theory, training and practice* (2. bs.). Muncie: Accelerated Development Inc.
- Uysal, A. ve Kaya Balkan, İ. (2015). Sosyal beceri eğitimi alan ve almayan okul öncesi çocukların, sosyalbeceri ve benlik kavramı düzeyleri açısından karşılaştırılması. *Psikoloji Çalışmaları Dergisi*, 35(1), 27-56.
- Uz Baş, A. (2009). Okul psikolojik danışmanlarının okulda saldırganlık ve şiddete yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 90-110.
- Uzamaz, F. (2000). *Sosyal beceri eğitiminin ergenlerin kişilerarası ilişki düzeylerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Ünlü, M. (2010). *Grupla psikolojik danışmanın ilköğretim ikinci kademedeki öğrencilerin sosyal beceri düzeylerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyon.
- Vander Kolk, C. J. (1985). *Introduction to group counseling and psychotherapy*. Illinois: Bell & Howell Company.
- Villares, E., Brigman, G. ve Peluso, P. (2008). Ready to learn: An evidence-based individual psychology linked curriculum for prekindergarten through first grade. *Journal of Individual Psychology*, 64(4), 386-402.
- Volcan Acar, N. (2018). *Grupla psikolojik danışma: İlke ve teknikleri*. Ankara: Nobel Yayın.
- Weiten, W., Hammer, T. E. ve Dunn, D. S. (2016). *Psikoloji ve çağdaş yaşam: İnsan uyumu* (F. E. İkiz, Ed. ve Çev.) Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Westwood, P. S. (1993). *Commonsense methods for children with special needs: Strategies for the regular classroom* (2nd ed.). London: Routledge.
- Wilson, S. R. ve Sabee, C. R. (2003). Explcating communicative competence as a therotecital TERM. J. O. Grenve C. M. Sabee (Ed.), *Handbook of communication and social interaction skills* içinde (s. 3-51). New Jersey: Lawrence Erlbaum Ass.
- Wortham, C. S. (2006). *Early childhood curriculum, developmental bases for learning and teaching* (4. bs.). New Jersey: Pearson/ Merrill/Prentice Hall.
- Yalom, I. (1995). *Grup psikoterapisinin teori ve pratiği* (A. Tangör ve Ö. Karaçam, Çev.). İstanbul: Kabalıcı Yayınevi.
- Yeşilyaprak, B. (2003). *Eğitimde rehberlik hizmetleri* (6. bs.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Yukay, M. (2006). Okul öncesi dönemdeki çocukların kişilerarası ilişkilerini geliştirmeye yönelik hazırlanmış sosyal beceri eğitimi programının değerlendirilmesi. O. Ramazan, K. Efe ve G. Güven (Ed.), *1. Uluslararası Okulöncesi Eğitim Kongresi* içinde (s. 9-16). İstanbul: Yapa Yayınları.
- Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C. ve Walberg, H. J. (2001). Social-emotional learning and school success. *CEIC Review*, 10(6), 1-3.

Ek 1. Oturumların İçeriği, Kullanılan Teknikler ve Amaçları

Grup Oturumları:

Oturum No	İçerik	Kullanılan Teknik	Amaç
1	Tanışma, çalışmanın amacı ve program hakkında üyelere bilgi verme, grup kurallarını belirleme ve gruba isim bulma (Çevremin Farkındayım ve Ben Kimim? isimli etkinlikleri uygulama).	Gözlem, bilgilendirme, rol oynama, grup paylaşımı, geribildirim.	Çocukların birbirlerini yakından tanıyabilme ve içinde buldukları çevreye dikkatlice bakmalarını sağlayarak, gözlem becerilerini arttırmak.
2	Sesleri ve davranışları ayırt edebilmede dikkatin önemi üzerinde durma (Kulaktan Kulağa ve Nasıl yapıyor? isimli etkinlikleri uygulama).	Gözlem, bilgilendirme, rol oynama, grup paylaşımı, geribildirim.	Grup üyelerinin çevrelerini dikkatle gözleme ve dinleme becerilerini geliştirme.
3	Belli bir durum karşısında bireyin neler hissettiğini kavramak (Duygularla Doldur ve Dost Çemberi isimli etkinlikleri uygulama).	Örnek olma, bilgilendirme, rol oynama, grup paylaşımı, geribildirim.	Üyelerin olumlu veya olumsuz bir olayla karşılaşan bir kişinin neler hissettiğini fark etmeleri ve bu duyguları ses tonu, beden duruşu ve yüz ifadesi kullanarak ifade edebilme.
4	Bir oyuna veya etkinliğe uygun bir şekilde katılabilmek ("Tek Başıma" ve "Ben de Oynayabilir miyim?" isimli etkinlikleri uygulama)	Bilgilendirme, rol oynama, grup paylaşımı, pekiştirme, geribildirim.	Çocukların bir oyuna veya gruba girme becerilerini geliştirmelerini sağlamak.
5	Öğrencilere bir gruptan dışlandıkları zaman neler yapabileceklerinin kazandırılması (Kendi Kendine ve Reddedilme isimli etkinlikleri uygulama).	Rol oynama, grup paylaşımı, pekiştirme, geribildirim.	Çocuklar, arkadaşları tarafından dışlandıkları zaman bununla başa çıkma becerilerini geliştirmek.
6	Çocuklara arkadaşlarıyla çatışma yaşarken, bu çatışmayı arkadaşça çözebilecek beceriler kazandırılması (Sorunu Arkadaşça Çöz ve Farklılıklar isimli etkinlikleri uygulama).	Bilgilendirme, rol oynama, grup paylaşımı, geribildirim.	Çocukların çatışma yaşadıkları durumlarda uzlaşmayı sağlayacak sözlü ve sözsüz davranışların öğretilmesi ve uygulama becerilerinin kazandırılmasını sağlamak.
7	Öğrencilere, arkadaşlarıyla oyunlarını ve eşyalarını nasıl paylaşabileceklerinin kazandırılması (Paylaşalım ve Balon Dansı isimli etkinlikleri uygulama).	Bilgilendirme, örnek olma, rol oynama, grup paylaşımı, pekiştirme, geribildirim.	Çocukların, arkadaşlarıyla oyunlarını ve eşyalarını paylaşmaları konusunda uygulama becerilerinin kazandırılmasını sağlamak.
8	Programın değerlendirilmesi, grup süreci hakkında üyelerin düşünce ve duygularını paylaşmalarının sağlanması (Hoşça kal ve Yaşasın Müzikli Eğlence isimli etkinlikleri uygulama).	Grup paylaşımı, geribildirim.	Grup oturumunu değerlendirmek ve oturumun olumlu bir şekilde sonlandırılmasını sağlamak.